

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**BRUNO SCIENZA SCHMIDT**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:  
Representações de professoras sobre o seu trabalho e a sua formação**

**São Leopoldo  
2022**

BRUNO SCIENZA SCHMIDT

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:  
Representações de professoras sobre o seu trabalho e a sua formação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2022

S349e Schmidt, Bruno Scienza.  
Ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19 : representações de professoras sobre o seu trabalho e a sua formação / por Bruno Scienza Schmidt. – 2022.  
116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.  
“Orientador: Dr. Anderson Carnin”.

1. Trabalho docente. 2. Pandemia de Covid-19.  
3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Escrita.  
5. Interacionismo sociodiscursivo. I. Título.

CDU: 806.90:371.321

**BRUNO SCIENZA SCHMIDT**

**“ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O SEU TRABALHO E A SUA FORMAÇÃO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADO EM 23 DE AGOSTO DE 2022**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO - UEL**  
**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS**  
**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADOR**



---

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família e aos meus amigos pelo apoio e incentivo em todos os momentos que precisei. Aos meus pais, Tânia e Flávio, que, apesar de muito diferentes de mim, sempre respeitaram os meus desejos e apoiam todos os meus sonhos. O que sou hoje, devo, em grande parte, a vocês.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Anderson Carnin, pela paciência e atenção que sempre dedicou ao meu trabalho, pelas palavras de acalento nos momentos de angústia e dúvidas e pelos inúmeros momentos de aprendizado, trocas de memes e risadas. Afinal, a vida acadêmica pode (e deve) também ser leve. Obrigado por acreditar no meu potencial quando nem eu acreditava. Obrigado pela construção de mais este trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, pela oportunidade de reflexão e (trans)formação a mim concedida ao longo destes dois anos de mestrado. Aprendi e me desenvolvi como professor, pesquisador e como ser humano nos últimos anos.

Aos colegas do grupo de pesquisa LID, pela acolhida, pelos conhecimentos compartilhados e pela parceria construída. Vocês me mostraram que relações de proximidade também podem ser construídas a distância. Desejo muito sucesso na caminhada de cada um.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Dra. Dorotea Frank Kersch, pela gentileza em aceitar nosso convite, por dispensar horas para a leitura atenciosa desta dissertação e pelas contribuições que forneceram a este trabalho.

A todos os autores e pesquisadores citados, por emprestarem suas palavras para que eu pudesse construir reflexões e considerações pertinentes sobre o tema que envolve esta dissertação.

## RESUMO

A pandemia de COVID-19 e o distanciamento social dela decorrente impactaram diretamente o trabalho do professor. Docentes de todo o mundo se viram diante da necessidade de ressignificar as suas práticas didáticas considerando o contexto de aulas remotas, sem a presença física do aluno e do professor na escola. Nesse sentido, o presente estudo procura analisar as representações de professoras de Língua Portuguesa a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de COVID-19. A sustentação teórica utilizada nesta pesquisa se encontra, majoritariamente, nos estudos desenvolvidos dentro do quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006a, 2008) e colaboradores. Essa escolha permitiu a identificação e a análise do agir docente a partir de textos, uma vez que são nos e pelos textos que se constrói conhecimentos sobre o trabalho do professor. Além disso, este estudo se apoia, também, em recentes estudos referentes ao ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia (CARVALHO; RIBEIRO, 2020; JUNQUEIRA, 2020), nos estudos acerca do ensino de escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e no desenvolvimento de Projetos Didáticos de Gênero - PDG - (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) como dispositivo didático pertinente tanto ao ensino de língua materna quanto à formação docente. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de base qualitativo-interpretativista, centrada na análise de textos-discursos produzidos em situação de formação continuada de professoras de Língua Portuguesa. Na análise desenvolvida, valemo-nos de verbalizações produzidas por duas professoras participantes de um processo de formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), procurando identificar pistas linguístico-discursivas a respeito do ensino de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19. A análise empreendida é centralmente desenvolvida a partir do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 2008) e busca explicitar, além do contexto de produção, tipos de discurso e mecanismos de responsabilização enunciativa empregados pelas docentes ao representarem discursivamente o trabalho que desenvolveram ao longo do ano de 2020, quando do período de ensino remoto emergencial. Os resultados sugerem que o trabalho docente em tempos de

pandemia se tornou ainda mais desafiador, que a distância física imposta pelo distanciamento social dificulta o agir docente e o acompanhamento por parte do professor do desenvolvimento das atividades discentes. No que concerne ao ensino da escrita, observou-se a presença de diversas lacunas no que à construção de propostas de ensino que estejam em consonância com estudos recentes na área, com documentos oficiais e com os direitos de aprendizagem discente. Tais resultados apontam para a necessidade de seguirmos investindo na formação continuada de professores com o intuito de auxiliá-los na reconstrução das aprendizagens no pós-pandemia.

**Palavras-chave:** trabalho docente; pandemia de Covid-19; ensino de Língua Portuguesa; escrita; interacionismo sociodiscursivo.

## ABSTRACT

The Covid-19 pandemic and the resulting social distance directly impacted the teacher's work. Teachers from all over the world saw the need to reinvent their teaching practices considering the context of remote classes, without the physical presence of the student and teacher at school. In this sense, the present study seeks to analyze the representations of Portuguese language teachers regarding the development of proposals involving the language practices provided for by the BNCC (BRASIL, 2018), especially writing, in the context of emergency remote teaching caused by the Covid-19 pandemic. The theoretical support used in this research is found, mostly, in studies developed within the methodological theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD) proposed by Bronckart (1999, 2006a, 2008) and collaborators. This choice allowed the identification and analysis of teaching actions based on texts, since it is in and through texts that knowledge about the teacher's work is built. In addition, this study is also supported by recent studies regarding the teaching of Portuguese language in times of pandemic (CARVALHO; RIBEIRO, 2020; JUNQUEIRA, 2020), in studies on the teaching of writing (DOLZ; GAGNON; DEC NDIO, 2010) and in the development of Genre Didactic Projects - PDG - (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) as a didactic device relevant to both mother tongue teaching and teacher training. Methodologically, this is a qualitative-interpretative research, centered on the analysis of texts-discourses produced in a situation of continuing education of Portuguese language teachers. In the analysis developed, we make use of verbalizations produced by two teachers participating in a process of continuing education in professional development communities (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), seeking to identify linguistic-discursive clues regarding the teaching of Portuguese language during the pandemic of Covid-19. The analysis undertaken is centrally developed from the model of textual architecture (BRONCKART, 2008) and seeks to explain, in addition to the context of production, types of discourse and mechanisms of enunciative accountability employed by teachers when they discursively represent the work they have developed during the year of 2020, during the emergency remote teaching period. The results suggest that teaching work in times of a pandemic has become even more challenging, that the physical distance imposed by social distancing makes it difficult for teachers to act and monitor the development of student activities. Regarding the teaching of writing,

it was observed the presence of several gaps in the construction of teaching proposals that are in line with recent studies in the area, with official documents and with the rights of student learning. These results point to the need to continue investing in the continuing education of teachers in order to assist them in the reconstruction of post-pandemic learning.

**Key-words:** teaching work; Covid-19 pandemic; Portuguese Language Teaching; writing; sociodiscursive interactionism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propostas de Ensino Híbrido .....	20
Figura 2 - As operações da produção textual.....	31
Figura 3 - Etapas de um Projeto Didático de Gênero.....	38
Figura 4 - Esquema da atividade do professor em sala de aula.....	45
Figura 5 - Plano geral da pesquisa/textos para a análise do trabalho.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de discurso .....	52
Quadro 2 - Participantes da formação.....	57
Quadro 3 - critérios e subcritérios norteadores da análise do trabalho docente .....	65
Quadro 4 - critérios norteadores de análise linguístico-discursiva .....	67
Quadro 5 - Análise dos temas abordados no encontro de formação continuada do mês de novembro de 2020:.....	107
Quadro 6 - Análise dos temas abordados no encontro de formação continuada do mês de dezembro de 2020:.....	110

## **LISTA DE SIGLAS**

ISD	Interaccionismo Sociodiscursivo
LID	Linguagem Interação e Desenvolvimento
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	17
2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU ENSINO HÍBRIDO?.....	17
2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA .....	24
3 ENSINAR A ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	28
3.1 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA .....	28
3.2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	34
3.3 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ESCRITA.....	36
4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	41
4.1 CONCEPÇÕES GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	41
4.2 O TRABALHO DO PROFESSOR SOB O OLHAR DO ISD.....	44
4.3 MODELO DA ARQUITETURA TEXTUAL .....	51
5 METODOLOGIA .....	55
5.1 CONTEXTO: A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA E SEUS PARTICIPANTES.....	56
5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E PROCESSO DE GERAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS.....	61
5.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	65
6 ANÁLISE DOS DADOS .....	70
6.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	71
6.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINAR A ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	79
6.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO (PDG) EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	86
6.4 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES REALIZADAS.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - ANÁLISE DOS TEMAS TRATADOS NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	107
ANEXO A - TCLE PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE .....	116

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*[...] no início, vou te dizer bem sincera, eu me senti muito perdida né [...]*  
*(Professora Eneida<sup>1</sup> no encontro de formação continuada, em dezembro de 2020).*

Escolhi abrir este capítulo e, conseqüentemente, esta dissertação, com uma fala da professora Eneida, participante da formação continuada na qual minha pesquisa se apoia, mas que poderia também ser minha ou de qualquer outro professor brasileiro. Todos nós, docentes, nos sentimos “perdidos” em março de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas devido aos protocolos de prevenção à Covid-19 e o ensino remoto emergencial foi instituído. Os professores e as redes de ensino precisaram, em tempo recorde, organizar-se e reinventar-se para que o ano letivo não fosse perdido e para garantir aos alunos o acesso a aprendizagens essenciais.

Comigo, isso não foi diferente. Eu, jovem professor, na época formado há menos de 5 anos, me vi completamente despreparado para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental e Médio, níveis de ensino em que atuo, por meio de plataformas digitais. Durante esse processo, o de me entender professor nesse contexto, surgiu a oportunidade de aprofundar os meus estudos em nível de mestrado, através do programa de Bolsas Unisinos de Apoio à Pesquisa Covid-19<sup>2</sup>, estudando, justamente, uma problemática que eu também vivia na minha prática profissional: lecionar Língua Portuguesa em tempos de pandemia e em contexto de ensino remoto emergencial.

Desse modo, a partir do meu ingresso como aluno de mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) e o início da minha participação no grupo de pesquisa LID - Linguagem, Interação e Desenvolvimento - o presente estudo foi tomando forma. Dentre o escopo de ações do grupo, desde 2011, em parceria com uma rede municipal de ensino de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre/RS, são desenvolvidas pesquisas e formações

---

<sup>1</sup> Nome fictício atribuído a professora participante da pesquisa, conforme esclareço no capítulo 5, em que descrevo a metodologia adotada neste estudo.

<sup>2</sup> Programa direcionado ao fomento de estudos inovadores que visem à criação de conhecimento prático e específico orientado à prevenção e combate à atual pandemia da Covid-19 e ao enfrentamento de novas crises de igual ou maior proporção.

continuadas destinadas aos professores de Língua Portuguesa. No ano de 2020, os encontros de formação continuaram a ocorrer mas passaram, também, a discutir questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia, uma vez que o trabalho de ensino se tornou ainda mais desafiador (GARCIA *et al.*, 2020).

Nesse sentido, segundo a primeira versão da Nota Técnica “Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, do Todos Pela Educação<sup>3</sup> (2020), mesmo a distância, a atuação dos professores é central nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme o referido documento, pesquisas apontam para o fato de que o trabalho docente tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência no ensino remoto ou no ensino híbrido - algo similar ao que pesquisas sobre o trabalho presencial já sinalizavam (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Além disso, conforme defendem Carvalho e Ribeiro (2021), as aulas remotas exigiram do professor de Língua Portuguesa um planejamento específico e claro para que os alunos e as famílias soubessem exatamente o que fazer e o fizessem de modo satisfatório, visando, assim, à promoção de aprendizagens essenciais. Desse modo, o professor não deveria apenas transpor as suas aulas presenciais para um ambiente digital, mas “perceber as suas possibilidades, as suas especificidades, os seus recursos” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 17). A grande diferença, aqui, reside na ausência física do professor para mediar o trabalho de ensino, que antes, no ensino presencial, era planejado e desenvolvido pelo docente, passou, com o ensino remoto emergencial, a contar com outros agentes envolvidos na sua realização.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente, um desafio a mais reside nos baixos índices de letramento da população brasileira (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018), evidenciando ainda mais o papel central do professor desse componente curricular na mediação do conhecimento relativo à leitura e à escrita, especialmente, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, homologada em 2018, nas práticas de

---

<sup>3</sup> Organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 20. set. 2021

ensino, de modo crítico e reflexivo, bem como situado em relação aos contextos escolares específicos.

Estudos a respeito do ensino de línguas em tempos de pandemia de Covid-19 vêm demonstrando, também, que este período pode ser um grande fomentador de novas práticas didáticas, uma vez que é o “momento de (re)pensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula” (BUNZEN, 2020, p. 28). Apesar disso, observou-se a tentativa de mera replicação de práticas conteudistas e centradas na figura do professor da sala de aula presencial para a sala de aula remota (JUNQUEIRA, 2020). Ademais, esses estudos demonstram, ainda, um cenário extremamente diverso e complexo no qual há um panorama desfavorável aos processos de ensino e aprendizagem, mas com indícios de tentativas de superar os desafios impostos por tal contexto (MENDONÇA ANDREATTA; SCHLUDE, 2021).

Assim, uma vez que a pesquisa em Linguística Aplicada busca dar respostas a problemas sociais emergentes (MOITA-LOPES, 2006), pesquisar a respeito do trabalho do professor, suas experiências e percepções a partir deste novo, complexo e desafiador cenário se faz necessário. A partir disso, formulou-se, então, a pergunta de pesquisa que norteia esta dissertação: *que representações professoras<sup>4</sup> de Língua Portuguesa, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19, têm sobre as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?*

Para tentar responder a essa pergunta, nosso estudo é ancorado no seguinte objetivo geral: *analisar as representações de professoras de Língua Portuguesa a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19.* A partir desse objeto geral, estruturaram-se os seguintes objetivos específicos:

- i) analisar as representações de ensino relativas ao trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial, identificando quais são as*

---

<sup>4</sup> Utilizamos professoras, no feminino, pois todas as docentes participantes se identificam como mulheres conforme o explicitado no capítulo 5, no qual a metodologia adotada neste estudo é descrita.

*particularidades do trabalho a ser desenvolvido nesse cenário e suas implicações no agir do professor de Língua Portuguesa;*

- ii) identificar e discutir criticamente como as professoras em formação continuada atuam no desenvolvimento do ensino da escrita em tempos de ensino remoto emergencial;*
- iii) analisar as representações de professoras em formação continuada a respeito do desenvolvimento de um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), mais especificamente, as atividades relacionadas ao ensino de produção textual escrita desenvolvido por meio do ensino remoto emergencial.*

Para procurar alcançar esses objetivos, esta dissertação está organizada em torno de sete capítulos. O primeiro diz respeito a estas *considerações iniciais*. A fundamentação teórica na qual este estudo está embasado é apresentada nos três capítulos seguintes, capítulo 2, 3 e 4.

No segundo capítulo, intitulado *Ensinar em tempos de pandemia*, são apresentadas e discutidas questões relevantes ao trabalho docente neste momento de crise sanitária e seus impactos no ensino. Começamos este capítulo discorrendo a respeito de dois conceitos muito relevantes para o campo educacional nos últimos anos: o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido e quais são os possíveis impactos que estes podem deixar na educação pós-pandemia. Além disso, ainda no segundo capítulo, discutimos com mais profundidade os desafios impostos ao professor ao ensinar em tempos tão incertos.

No terceiro capítulo, que tem como título *Ensinar a escrever em tempos de pandemia*, são apresentadas questões ligadas ao ensino de produção textual escrita na escola, discutindo algumas possibilidades e desafios que esse contexto impôs ao ensino dessa prática de linguagem. Refletimos, também neste capítulo, a respeito do trabalho com Projetos Didáticos de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) como uma opção metodológica para o ensino de língua(gem) a partir de gêneros e práticas de letramento diversos em tempos de pandemia - e/ou para além dela.

Em seguida, no quarto capítulo cujo título é *O interacionismo sociodiscursivo (ISD)*, discutimos os conceitos básicos dessa corrente teórico-metodológica e a sua relação com o trabalho docente e apresentaremos os motivos para a adoção dessa perspectiva neste estudo. Ademais, ainda nesse capítulo, apresentaremos o modelo da arquitetura textual, que servirá de base para as nossas análises.

O quinto capítulo é destinado à exposição da *Metodologia* empregada nesta dissertação. Assim, apresentamos o contexto de pesquisa, os objetivos deste estudo e os critérios e processos de geração, seleção e análise dos dados.

Na sequência, no capítulo 7, analisamos e discutimos as verbalizações selecionadas para a análise de dados das professoras envolvidas nesta pesquisa. E, por fim, no último capítulo, traçamos algumas considerações finais a respeito dos resultados obtidos durante as análises, cientes de que o processo reflexivo não se encerra neste estudo.

## 2 ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19, como já mencionamos na introdução deste trabalho, impactou diretamente a educação e o trabalho docente. Segundo a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada com 15.654 professores da educação básica pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 82% dos professores entrevistados afirmou que houve um aumento das horas trabalhadas em comparação ao tempo dedicado à preparação das aulas presenciais (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO/UFMG), 2020). Isso, provavelmente, deve-se ao fato de que os professores se viram na necessidade de transpor as suas atividades escolares para um ambiente remoto, em geral, *on-line*, e, conseqüentemente, precisaram superar inúmeros desafios relacionados à pouca ou nenhuma familiaridade com a tecnologia, ao acesso à internet, ao interesse dos alunos, às inúmeras orientações de escolas e às redes de ensino, entre outros.

Nesse sentido, procuramos, neste segundo capítulo do nosso trabalho, inicialmente, discutir dois conceitos presentes no campo educacional no momento em que esta pesquisa foi realizada (2020-2022): o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido e quais são os possíveis impactos que esses podem deixar na educação pós-pandemia. Na sequência, discutiremos, com mais profundidade, os desafios do professor ao ensinar em momentos incertos que modificam o agir docente frente ao seu trabalho em sala de aula.

### 2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU ENSINO HÍBRIDO?

Em março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, as redes de ensino precisaram se reorganizar para garantir a continuidade do ano letivo e tentar garantir aos alunos as aprendizagens essenciais. Para isso, em um primeiro momento, recorreu-se ao ensino remoto. Segundo *Morais et al.* (2020), o ensino remoto é um formato de escolarização mediado por alguma tecnologia, no qual é mantido o distanciamento físico entre professor e aluno. Segundo os mesmos autores, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia, o ensino remoto não é

sinônimo de ensino a distância, pois a última modalidade “tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores” (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5). Porém, conforme destaca Junqueira (2020), em muitos contextos, o ensino remoto vem sendo concebido de maneira similar, ou como sinônimo, do modelo a distância. Para o autor, essa errônea denominação abrange crenças e práticas equivocadas que emergiram a partir daí, gerando possível precarização do trabalho docente e dificuldades de aprendizagem para os alunos. Assim, não podemos confundir ensino remoto com ensino a distância, visto que o último é um modelo educacional já consolidado e que possui diversas particularidades, muitas delas ausentes das ações exigidas pelo conturbado e inesperado contexto da pandemia.

Além disso, segundo a já mencionada primeira versão da Nota Técnica “Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, do Todos Pela Educação (2020) o ensino remoto também não é sinônimo de aula on-line:

O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

Desse modo, conforme destacado por Hodges *et al.* (2020), o planejamento pedagógico em situações atípicas exige do professor a resolução criativa dos problemas e a proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas. Em concordância, uma vez que o ambiente virtual apresenta traços específicos, Carvalho e Ribeiro (2021) afirmam que os professores devem conhecer a estrutura e o funcionamento desses ambientes e as ferramentas disponíveis para utilizá-las no planejamento das suas atividades para o ensino remoto.

Todavia, o que se observou nesse período foi justamente o contrário. Segundo Junqueira (2020), muitos professores, na tentativa de preservar algumas características da sala de aula presencial, tentaram apenas transferir práticas escolares conteudistas ou centradas na figura do professor para o ensino remoto. Observou-se, então, a produção de aulas mais expositivas, síncronas ou assíncronas, a prescrição de tarefas para a fixação dos conteúdos e professores buscando ensinar

os conteúdos através da internet simulando o que fazem nas suas salas de aula presenciais. Assim, segundo Nóvoa (2020), o professor perdeu a oportunidade de aproveitar esta urgente e necessária metamorfose pela qual a escola está passando para inovar em sala de aula e acabou por reproduzir o que já fazia na sala de aula presencial que, muitas vezes, já não tinha o desempenho esperado.

Rondini, Pedro e Duarte (2020), em um estudo recente que buscou discutir os desafios e as mudanças impostas à prática docente de professores da Educação Básica do estado de São Paulo durante a pandemia da Covid-19 e do ensino remoto, concluíram que esse momento inicial foi promissor para a inovação em sala de aula. Nesse estudo, a partir da escuta de 170 professores que declararam estarem desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota, identificou-se que, apesar das dificuldades em transpor o ensino presencial para a modalidade remota e da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), os docentes apontam o quanto o momento pandêmico foi desafiador e pode vir a ser enriquecedor para a sua prática docente.

Nesse sentido, além do ensino remoto, uma vez que as redes de ensino começaram a se organizar visando a um retorno gradual e escalonado à presencialidade a partir do início do ano letivo de 2021, as discussões a respeito do ensino híbrido tornaram-se muito frequentes no campo educacional. Segundo Valente (2015), essa abordagem pedagógica combina atividades presenciais e a distância realizadas através de alguma TDIC. Além disso, pode ser definido como:

[...] um programa de educação formal no qual o aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

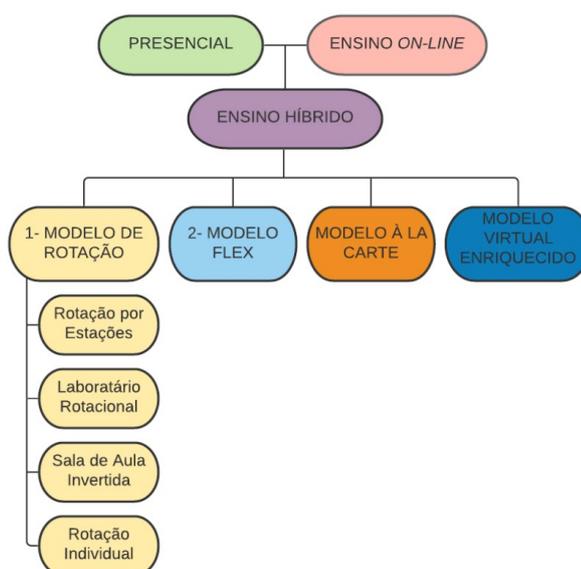
Assim, uma educação híbrida é aquela em que não há uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre em diferentes espaços, de diferentes formas. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), no ensino híbrido, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos difere do papel exercido por eles em uma proposta mais tradicional de ensino, visto que as configurações das aulas devem, no ensino híbrido, favorecer momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. Assim, segundo os referidos autores, aproveitar o “melhor dos dois mundos” - o presencial e o virtual - “impacta na

ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

Valente (2015) destaca que no ensino híbrido o estudante deve assumir uma maior responsabilidade sobre a sua aprendizagem, adotando uma postura mais participativa e protagonista, desenvolvendo projetos, resolvendo problemas e, assim, criando oportunidades para a construção do seu conhecimento. Já o professor, no ensino híbrido, tem a função de mediador e de consultor do aluno. Desse modo, a aprendizagem deixa de ter como foco o professor e a transmissão de conhecimentos e passa a focar no aluno e no seu processo de aprendizagem. Ainda segundo Valente (2015), nessa abordagem pedagógica, o aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes e a sala de aula presencial passa a ser o lugar de “aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas” (VALENTE, 2015, p. 13).

Nesse sentido, o ensino híbrido apresenta diferentes propostas de organização. Na sequência, na figura 1, apresentamos essas propostas com base em Horn e Staker (2015). Esses autores destacam quatro modelos: *Modelo de Rotação*; *Modelo Flex*; *Modelo À la Carte* e *Modelo Virtual Enriquecido* e propõem que o ensino híbrido seja a fusão de elementos do presencial e do ensino *on-line*, conforme podemos observar na figura 1:

Figura 1 - Propostas de Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 38).

No *Modelo de Rotação*, os estudantes realizam as atividades de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), nesse modelo as tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, obrigatoriamente, uma atividade *on-line*. Nesse modelo, há quatro propostas. São elas: *Rotação por Estações*, na qual os alunos realizam diferentes atividades, em estações, no espaço da sala de aula; *Laboratório Rotacional*, semelhante ao de rotação por estações, é o modelo no qual os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios para realizarem diferentes tarefas com o auxílio do professor e individualmente; *Sala de Aula Invertida*, na qual a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas; e a *Rotação Individual*, na qual cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados.

No *Modelo Flex*, os alunos também têm uma lista de atividades que devem cumprir, com ênfase no ensino *on-line*. Nesse modelo, cada aluno dita o seu ritmo e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que esse modelo é disruptivo e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil.

O *Modelo À la Carte* é aquele em que o estudante é responsável pela organização dos seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos que são organizados em conjunto com o professor. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), nesse modelo a aprendizagem é personalizada e pode ocorrer no momento e local mais adequados. Ainda segundo os referidos autores, nessa abordagem, pelo menos um curso é feito totalmente *on-line*, mas conta com o suporte e a organização compartilhada com o professor.

Por fim, o *Modelo Virtual Enriquecido* trata-se de uma experiência realizada por toda a instituição escolar, em que em cada disciplina os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *on-line* e presencial. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), nesse modelo, que também é considerado disruptivo e pouco comum no Brasil, os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana.

Considerando esse cenário da educação brasileira, em que há a necessidade de integramos as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em nossas

aulas, devido à pandemia e à impossibilidade de termos todos os alunos presencialmente na escola, o ensino híbrido surge como uma possibilidade. Porém, conforme destacam Oliveira *et al.* (2021), apesar de estar no centro das discussões no atual cenário educacional brasileiro, muitas redes e instituições de ensino ainda não compreendem bem esse modelo de ensino. Como consequência disso, reduzimos o ensino híbrido a apenas o desenvolvimento de atividades escolares com uma parcela dos alunos em casa e a outra, presencialmente, na escola. Isso pode estar relacionado ao fato de que, desde a suspensão das aulas presenciais até aquele momento, a educação já vivenciou diferentes modalidades de ensino, o que se agravou no ano letivo de 2021 no qual, em alguns contextos, há, simultaneamente, a presença do ensino remoto e do ensino híbrido.

É exatamente isso que ocorreu com a nossa rede de ensino parceira. Segundo o documento orientador nº01/2021, que dispõe a respeito das diretrizes para a organização dos ensinos remoto e híbrido na Rede Municipal de Ensino parceira (CIDADE, 2021). O ensino remoto e híbrido na rede se constituiu a partir da mescla entre atividades presenciais e não presenciais (virtuais ou não), interconectadas a partir do planejamento do professor, considerando o modelo de revezamento adotado pela escola<sup>5</sup>. Além disso, o referido documento também conceitua o ensino remoto e o ensino híbrido. O ensino remoto é definido como uma modalidade de ensino na qual são desenvolvidas com os alunos atividades pedagógicas não presenciais. Para o documento, nesse modelo, há uma nova concepção de sala de aula, que se configura virtualmente, mantendo o foco na aprendizagem significativa de cada aluno ao longo de toda a Educação Básica. Já o ensino híbrido é compreendido como uma mescla de modalidades de ensino em que ocorre a articulação de atividades presenciais e atividades *on-line*. O mesmo documento elenca, ainda, alguns pontos cruciais que devem ser considerados no desenho metodológico do ensino híbrido da rede: o uso das tecnologias; a definição de habilidades essenciais; o planejamento docente integrado e os processos de mediação nos momentos presenciais e não presenciais. Apesar de trazer essa conceitualização, o documento não deixa claro quais são as diferenças entre os dois modelos e nomeia as atividades não realizadas na escola no ensino híbrido como também como atividades remotas, como podemos observar no seguinte trecho no

---

<sup>5</sup> Modelo de revezamento de ida presencial à escola dos alunos de uma mesma turma de modo a garantir o distanciamento necessário nos espaços físicos das instituições de ensino.

qual esclarece as propostas de ensino híbrido para o ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA):

A proposta de ensino híbrido no Ensino Fundamental, assim como na modalidade EJA, adotada nesta rede para o ano letivo de 2021, terá a combinação entre aulas remotas e aulas presenciais, obedecendo ao modelo de revezamento  $\frac{1}{2}$  ou  $\frac{1}{3}$ , dependendo da realidade de cada escola/turma, conforme Plano de Contingência (CIDADE, 2021, p. 16).

Assim, conforme podemos observar na citação acima, não fica claro no documento quais são as diferenças entre os dois modelos. Em alguns momentos, como o citado acima, os dois parecem ser complementares para a Rede de Ensino, porém, não há na bibliografia nada a esse respeito. Desse modo, aparentemente, pode haver conflitos na interpretação do referido documento. Destacamos que esse é apenas um exemplo ao que também se observa em outros documentos dessa natureza.

Apesar disso, podemos concluir que ambos - o ensino remoto e o ensino híbrido - foram de extrema importância para o momento vivido no campo educacional. O primeiro porque permitiu que o ano letivo de 2020 fosse concluído, mantendo, em parte, o vínculo dos alunos com a escola. O segundo porque possibilitou uma forma de organização de um retorno presencial, gradual e escalonado e, conseqüentemente, seguro, além de fomentar o debate educacional a respeito de metodologias ativas, com o aluno no centro do processo de aprendizagem. Assim, apesar de ainda não ter sido compreendido totalmente, esse modelo surge como uma tendência de mudança e atualização no campo educacional e não pode ser entendido “como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar” (VALENTE, 2015, p. 13).

Destacamos, ainda, que em ambos o papel do professor é essencial para o sucesso das práticas de ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CARVALHO; RIBEIRO, 2021). Desse modo, na próxima seção deste capítulo, discutiremos o trabalho, desafiador, do professor em tempos de pandemia.

## 2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Conforme já mencionado anteriormente nas considerações iniciais deste estudo, mesmo a distância, a atuação dos professores é central no processo de ensino e aprendizagem (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Pesquisas apontam para o fato de que o trabalho docente “tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência, independentemente da solução utilizada” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 13).

Porém, a atividade docente nesse período passa por grandes desafios. Entre eles, destacamos, apoiados em Carvalho e Ribeiro (2021), que os professores passaram a acumular diversos papéis para além da sua atividade de ensino. Segundo os autores, há um excesso de responsabilização na figura do professor, sendo recorrente, em certas instituições de ensino, assumir o papel de tutor, de secretaria, de designer gráfico, entre outros, o que precariza o trabalho docente e o desvia de seu verdadeiro foco: a aprendizagem dos alunos. Além disso, outro aspecto peculiar a este período que vivemos é a gestão do tempo. O professor precisa gerir bem o seu tempo, e o gestor tem importante papel nesse processo, visto que “não é porque o professor trabalha em casa que não deve haver tempo para o descanso, para o planejamento, para a formação” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 20).

Outra situação preocupante revelada pela pandemia diz respeito ao comportamento dos pais e/ou responsáveis dos alunos, que coloca em xeque a autonomia do professor. Como os alunos estão em casa e, muitas vezes, realizam as atividades acompanhados pelos pais.

“[...] há um controle maior, uma espécie de inspeção sobre as escolhas teórico metodológicas empreendidas, muitas vezes, a aprovação ou não dessas escolhas passa por critérios ideológicos, políticos e não pedagógicos[...]” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 20).

Ademais, conforme a já mencionada Nota Técnica “Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, do Todos Pela Educação (2020), é indispensável que o professor avalie quais são os recursos tecnológicos que estão à disposição dos alunos ou que podem ser rapidamente providos antes de organizar as suas aulas. Isso se deve ao fato de que a disposição de recursos tecnológicos no

Brasil é heterogênea e uma estratégia consistente e consciente para o ensino em tempos de pandemia é aquela que contribui para a mitigação dessas desigualdades.

Assim, conforme o apreendido por Bunzen (2020), as escolas e redes passaram a utilizar materiais impressos diversos, programas de rádio e TV, interações pelo celular em grupos de mensagem com os estudantes e com as famílias com o objetivo de manter vínculo destes com as atividades escolares. Desse modo, a pandemia fez com que repensássemos o tempo e o espaço de aprendizagem mediante as inúmeras possibilidades de interação. Nesse sentido:

A palavra “aula” e seus significados se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas. “Aula” passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas. (BUNZEN, 2020, p. 25).

Garcia *et al.* (2020) destacam que a atuação do professor é sempre um desafio e, com a ampliação do conceito de aula ocasionado pelo ensino remoto, isso não é diferente. Para os autores, o que muda são os métodos e estratégias que serão utilizados, visto que os objetos de conhecimento conteúdos, a avaliação e a interação entre professor e alunos continuam presentes. Todavia, alguns conteúdos se adaptam melhor ao ensino virtual e é preciso “[...] analisar, no currículo, quais as competências e habilidades conseguem ser melhor trabalhadas a distância, para que sejam o foco das atividades pedagógicas [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

Nesse sentido, algumas redes de ensino elaboraram, a partir da BNCC, documentos orientadores para esse período, destacando as habilidades indispensáveis a serem desenvolvidas pelos estudantes e que devem ser consideradas pelo professor no seu trabalho de ensino. Destacamos, neste estudo, a Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2020), elaborada pela Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul, e os Marcos de Aprendizagem (CIDADE, 2020), elaborado pela nossa rede parceira de pesquisa. Focaremos aqui o nosso olhar para os Marcos de Aprendizagem, uma vez que eles orientam o trabalho das professoras em formação continuada vinculadas ao nosso projeto de pesquisa.

No referido documento, que surge da necessidade de adaptação dos currículos da rede, são destacados dos cadernos<sup>6</sup> já disponibilizados aos professores anteriormente, os marcos de aprendizagem, que, segundo o próprio documento, são sugestões de habilidades para cada ano/etapa/ciclo e componente curricular. Assim, o documento não tem como objetivo modificar o currículo da rede ou restringir e engessar o trabalho docente, mas “[...] dar ênfase ao que se deve priorizar, numa perspectiva interdisciplinar e tendo como base o diagnóstico de cada realidade” (CIDADE, 2020, p. 4). O documento destaca, ainda, que o trabalho do professor e as escolhas que este fará devem estar orientadas pela responsabilidade pedagógica de cada docente e pela realidade da comunidade escolar no qual este se insere.

Podemos, portanto, concluir que o trabalho docente se tornou ainda mais desafiador e necessário em tempos de pandemia, uma vez que, conforme o discutido no início desta seção, nós, professores, temos um importante papel no sentido de proporcionar uma boa experiência de aprendizagem seja no ensino remoto ou no ensino híbrido. O planejamento de nossas ações precisa, assim, considerar todo o contexto em que nossos alunos estão inseridos e quais são os recursos tecnológicos disponíveis a eles. O professor precisa lidar, ainda, com a ampliação do conceito de aula, que agora pode ocorrer em diferentes formatos, em diferentes lugares e em diferentes tempos. Além disso, cabe a nós organizarmos, a partir de documentos orientadores para o ensino, quais são as habilidades essenciais a serem desenvolvidas, planejar tendo como base essas habilidades e as possibilidades dos 'modelos de ensino' que emergiram.

Por outro lado, a pandemia evidenciou as grandes lacunas existentes nas condições de trabalho do professor. Não são raros os exemplos de docentes que acumularam diversos papéis para além da sua atividade de ensino e duplicaram ou triplicaram as horas trabalhadas para atender a todas as demandas solicitadas pelas escolas e redes escolares. Muitos professores utilizaram recursos e dispositivos tecnológicos próprios para atenderem suas turmas, seus computadores e celulares particulares, por exemplo, e ainda tiveram que buscar formação para desenvolver suas atividades neste novo e complexo contexto de ensino. Assim, é importante destacar que o professor continua a ser essencial no ensino remoto ou híbrido, mas

---

<sup>6</sup> Caderno orientador da ação pedagógica da Rede Municipal de Ensino do município, elaborado a partir da BNCC. O material pode ser obtido em consulta ao site da rede.

este precisa de condições mínimas para desenvolver de maneira adequada as suas atividades.

Dando prosseguimento às nossas discussões, no próximo capítulo, nos aprofundaremos nos desafios impostos ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente ao ensino de produção textual escrita, uma vez que esse é um dos objetos deste trabalho.

### 3 ENSINAR A ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ensinar a escrever sempre foi um grande desafio aos professores de Língua Portuguesa. Afinal, escrever é uma atividade complexa, que se desenvolve progressivamente em todos os níveis de escolaridade e “é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13). No início de 2020, com o distanciamento social e, conseqüentemente, o ensino remoto emergencial, esse desafio se tornou maior ainda. Os professores que, segundo Oliveira (2004), já tinham dificuldade em ensinar os seus alunos a escrever, precisaram transpor as suas salas de aula para um ambiente digital. Assim, como já apresentamos em seções anteriores, um dos nossos objetivos com esse estudo é, justamente, investigar como esse processo ocorre/ocorreu. Para isso, neste capítulo, em um primeiro momento, apresentaremos questões ligadas ao ensino de produção textual escrita na escola. Na sequência, discutiremos algumas possibilidades e desafios que esse contexto trouxe ao ensino dessa prática de linguagem. Finalmente, na última seção deste capítulo, refletiremos sobre o trabalho com PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) como uma opção metodológica para o ensino de escrita nos tempos de pandemia - e para além dela.

#### 3.1 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

Parece existir um consenso no cenário educacional brasileiro de que o trabalho com língua e linguagem em sala de aula deve ser desenvolvido, tendo gêneros de texto diversos como objetos de ensino. Segundo Carnin (2011), esse trabalho deve fazer com que os alunos reconheçam, apropriem-se e produzam diferentes textos que devem fazer parte do mundo social em que eles estão inseridos. Assim, a linguagem utilizada nesses espaços desempenha o papel de referência ao desenvolvimento da(s) capacidade(s) comunicativas e sociointeracionais dos alunos.

Essa discussão também está presente nos documentos prescritivos do ensino brasileiro desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN - Brasil (1998) e, mais recentemente, na *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC - Brasil (2018), que estabelecem como um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e para o

exercício da cidadania. Essa premissa está presente também nas *Diretrizes Curriculares* do município parceiro (CIDADE, 2014) que também orienta o trabalho das professoras em formação continuada do nosso projeto de pesquisa.

Segundo a BNCC, Brasil (2018), nas aulas de Língua Portuguesa, cabe ao professor:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais** permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

Assim, ao entendermos letramento como “[...] o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 337). Observamos que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, para que estes ajam com autonomia e criticidade nas mais variadas situações da vida permeadas e/ou constituídas pela escrita e por outras linguagens. Desse modo, como já mencionado no início deste capítulo, a escrita assume um papel muito importante nesse processo, uma vez que é crucial para integração na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Conforme defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), um ensino de produção textual escrita que pretende trabalhar essa prática de linguagem no quadro da comunicação deve ter como objeto de ensino um gênero de texto. Para esses autores, filiados ao paradigma vigotskiano, o gênero pode ser considerado como um *me gainstrumento didático*, uma vez que:

[...] é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um *instrumento didático*, pois age como o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino (Wirthner 2006). Por fim, enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44).

Assim, o ensino de escrita por meio de práticas sociais e de gênero de texto considera o uso da linguagem de fato, uma vez que nos comunicamos o tempo todo através deles, os gêneros de texto.

Além de defender que o ensino de produção textual escrita deva ocorrer a partir de gêneros textuais, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam, também, que devemos considerar esse objeto de ensino como uma atividade complexa, apreendida progressivamente em todos os níveis de escolaridade a partir “de um processo de construção em situações complexas de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18). Desse modo, “quando a escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 103), nos alinhamos, então, neste estudo, às cinco grandes operações centrais na produção textual propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Segundo os autores, cada uma dessas operações “se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 24). Além disso, de acordo com a interpretação de Carnin (2011), essas operações são elementos constitutivos do objeto de ensino da produção textual. A seguir apresentamos as operações, com base no que é em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25):

Figura 2 - As operações da produção textual



Fonte: Adaptado pelo autor, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Como podemos observar na figura acima, a primeira operação é chamada de *contextualização*. Segundo os autores, essa operação tem como objetivo principal interpretar a situação de comunicação em que o texto a ser produzido está inserido a fim de adaptá-lo a esse contexto específico.

A segunda operação destacada pelos autores tem relação com o gênero que está sendo produzido. Essa operação, chamada de *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, refere-se à progressão do texto e à ausência de contradições internas.

A *planificação* é a terceira operação da produção textual. Essa operação diz respeito à organização do texto, pois um texto é uma sequência que apresenta uma organização em que os conteúdos temáticos “seguem uma ordem, uma hierarquia particular” (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

A quarta operação proposta pelos autores é a *textualização*, que diz respeito à utilização de marcas linguísticas, tais como os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais. Os autores destacam, também, nessa operação, a coesão nominal e verbal do texto.

Por fim, a quinta operação envolvida no processo de produção textual é a *releitura, a revisão e a reescritura do texto*. Segundo os autores, *re-escrever* um texto é uma forma de fazer as intervenções necessárias, de forma a melhorá-lo.

Além dessas cinco operações, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) acrescentam outras dimensões que são transversais à produção escrita. São as operações de lexicalização e sintagmatização, os componentes ortográficos e gráficos. A operação de lexicalização refere-se “ao vocabulário e à criação de novas palavras a partir de palavras de base” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 28). A operação de sintagmatização refere-se à sintaxe, ou seja, às funções entre os componentes da frase. Os componentes ortográficos referem-se às normas ortográficas e os componentes gráficos estão relacionados à “configuração geral do texto escrito, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos do texto” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 28).

Convém destacar, porém, de acordo com a nossa interpretação, que as operações propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) expostas acima não necessariamente acontecem na ordem "linear" proposta pelos autores. Além disso, quando pensamos no ensino de produção textual escrita em contexto de ensino remoto emergencial, um dos focos desta dissertação, isso se intensifica, uma vez que os alunos não tinham o auxílio do professor para mobilizar todas essas operações na ordem proposta ou, ainda, de mobilizá-las em sua totalidade em todas as produções escritas.

Ademais, de acordo com os estudos sobre a escrita (KOCH; ELIAS, 2010; CARDOSO *et al.*, 2018) escrever é um processo reflexivo que requer a tomada de decisões referentes ao conteúdo, à linguagem a utilizar e à mobilização de várias estratégias visto que existem múltiplas alternativas em nível macro e microestrutural. Desse modo, ao escrever um texto “há uma multiplicidade de ações e conhecimentos” (LEAL; BRANDÃO, 2006, p. 46):

[...] buscamos, na memória, os conhecimentos relativos ao tema, à organização e configuração dos textos, adotando gêneros textuais que, usualmente, estão presentes em situações comunicativas similares à determinada situação com a qual nos deparamos no momento. Precisamos, pois, gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em sequências lingüísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registrar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas ações, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto (LEAL; BRANDÃO, 2006, p. 46).

É importante que o ensino da escrita passe pela construção ou adaptação de dispositivos didáticos que compreendam todas as operações e ações existentes nesse complexo processo. É igualmente importante destacar, ainda, que a produção de textos na escola deve organizar-se em torno de uma “visão interacional e reflexiva do ensino de língua portuguesa, das competências comunicativas, da língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 99).

Ademais, para Cardoso *et al.* (2018) as três dimensões definidoras do ato de escrever: i) a complexidade e a recursividade dos processos de produção textual; ii) a especificidade de diferentes gêneros de textos; iii) a importância da motivação e da relação pessoal do aluno e do professor com a escrita; devem estar presentes em todo o processo de ensino de escrita que queira ser sistemático e programado para atender aspectos lingüísticos, discursivos e afetivos e, ainda, não ignore a relação que o sujeito estabelece com a escrita desde cedo.

Consideramos, nesta pesquisa, que o trabalho com escrita na escola deve ser orientado em torno de um gênero de texto, situado em uma situação de comunicação/prática de letramento que faça sentido ao aluno e que possibilite tanto seu desenvolvimento lingüístico quanto o aprimoramento de sua sociabilidade via linguagem escrita, em sua dimensão textual. Além disso, devemos reconhecer que a escrita é um complexo processo que envolve diversas operações e ações que não devem ser postas de lado durante a escrita de um texto. Convém destacar, ainda, o importante papel da escrita como meio de integração na vida social e profissional, uma vez que “em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a nossa, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação” (KLEIMAN, 2010, p. 376).

Assim como já mencionado em outros momentos, um dos nossos objetivos com este trabalho é investigar como esse complexo processo de ensinar a escrever foi trabalhado na escola em tempos de pandemia. Convém ressaltar que o discutido

acima foi elaborado, justamente, a partir de outro contexto de ensino: o ensino presencial. Desse modo, o presente estudo se propõe a discutir uma "novidade" no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, qual seja, o ensino de produção textual escrita em tempos de pandemia de Covid-19. Na próxima subseção deste capítulo, iremos discutir as possibilidades e os desafios do professor ao trabalhar com produção textual escrita em tempos de pandemia.

### 3.2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O ensino de produção textual escrita na escola parece não vir sendo efetuado com o devido comprometimento de fazer o aluno enxergar essa atividade como uma prática necessária para toda a sua vida (OLIVEIRA, 2004). Se antes da pandemia, do distanciamento social, do ensino remoto e do ensino híbrido, os professores de Língua Portuguesa já enfrentavam grandes desafios no trabalho com essa prática de linguagem, com esse cenário os desafios aumentaram ainda mais.

Segundo Navarro *et al.* (2021), no campo do ensino da escrita as famílias passaram a ocupar um lugar central, compartilhando e apoiando as tarefas de ensino dessa prática. Ainda, as aulas remotas exigiram do professor de Língua Portuguesa um planejamento específico e claro para que os alunos e as famílias soubessem exatamente o que fazer e o fizessem bem feito. Desse modo, podemos concluir que o professor não deve apenas transpor as suas aulas presenciais para um ambiente digital, mas “perceber as suas possibilidades, as suas especificidades, os seus recursos” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 17).

Convém destacar, ainda, que apesar de ocupar um papel central na educação neste momento, a tecnologia, por si só, não é capaz de solucionar todos os problemas educacionais, conforme afirmam Barros e Crescitelli (2008). Nesse sentido, o papel do professor continua sendo indispensável uma vez que cabe a ele o planejamento de atividades de escrita que serão executadas pelos alunos em outros ambientes que não o da escola. Além disso, outra importante variável levantada por Navarro *et al.* (2021), ao comparar o ensino de leitura e o de escrita em tempos de pandemia, é que uma vez que a distribuição social das práticas de escrita é menos democrática do que as de leitura, as possibilidades do

acompanhamento familiar são bem maiores no campo da leitura do que no da escrita.

Os mesmos autores propõem, então, que para formar cidadãos que utilizam as práticas letradas de forma reflexiva e crítica em tempos de pandemia uma possibilidade seria “[...] recontextualizar para fins escolares situações, temas e gêneros discursivos típicos do lar ou da comunidade” <sup>7</sup> (NAVARRO *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa). Em outras palavras, seria levar as práticas de escrita que acontecem fora do ambiente escolar para a sala de aula, seja ela virtual ou presencial, com o intuito de, a partir do que os alunos já sabem e dos textos que eles já produzem na sua vida, “ajudá-los a ascender a “patamares” mais complexos, formais e de maior realização” (CARDOSO *et al.*, 2018, p. 13).

Nesse sentido, considerar as práticas extraescolares de escrita, definidas por Cardoso *et al.* (2018) como toda a produção escrita que acontece fora do quadro institucional da escola por livre iniciativa do sujeito, nas atividades escolares em tempos de pandemia e para além dela, em cenário de pós-pandemia, “pode contribuir para facilitar o acesso dos grupos tradicionalmente excluídos à escrita, via escola” (KLEIMAN, 2010, p. 376). Assim, a inserção de práticas de letramento do cotidiano dos alunos no planejamento das atividades de produção textual escrita contribui não apenas para que os alunos aprendam a escrever, mas, acima de tudo, contribui para a “instituição de uma verdadeira cultura escritural” (CARDOSO, 2009, p. 68).

Além disso, outra problemática que precisa estar presente no ensino de produção textual escrita no ensino remoto emergencial e para além dele é a consideração do universo digital em tal prática. Segundo Carvalho e Ribeiro (2021), ao ser envolvido em práticas de leitura e escrita no universo virtual, o aluno poderá ampliar seus conhecimentos, adquirir habilidades para a construção de sentido a partir de hipertextos, desenvolver multiletramentos e construir sua identidade a partir da autonomia que terá para estudar em casa de maneira eficiente. Para os autores, nesse contexto, os alunos “são motivados a relacionarem distintas mídias, a trocarem informações e habilitarem-se como protagonistas de seu desenvolvimento” (CARVALHO; RIBEIRO; 2021, p. 17).

---

<sup>7</sup> No original: “[...] podemos recontextualizar con propósitos académicos distintas situaciones, temas y géneros discursivos propios del hogar o la comunidad”.

É importante que o professor pense a interação virtual de maneira diferente da que pensa a presencial. Nas interações virtuais, o professor não pode ser o único foco das atenções, mas deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, deixando o aluno “mais à vontade num ambiente virtual que ele de modo geral desconhece, além de fazê-lo se apropriar de gêneros textuais com os quais não está acostumado a lidar” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p. 77).

Convém destacar, por fim, que, conforme afirmam Navarro *et al.* (2021), nós, professores, precisamos ensinar trabalhando com e na diversidade social e educacional, orientados por uma concepção de escrita como prática constitutiva da participação do cidadão na sociedade. Assim, na próxima subseção deste capítulo, apresentaremos o PDG como uma opção metodológica para o ensino de escrita em contextos de ensino remoto e/ou híbrido.

### 3.3 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ESCRITA

Apresentaremos, nesta subseção, o PDG como uma opção metodológica para o ensino de escrita também em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial. Acreditamos que esse dispositivo é uma alternativa para o trabalho com produção textual escrita uma vez que, segundo Motta (2020), o ensino de Língua Portuguesa organizado em torno de um PDG pode contribuir para práticas inovadoras de ensino, associadas às demandas do século XXI, visto que sua proposta é contextualizada e busca desenvolver competências para que os alunos “saibam se articular com propriedade nos mais diversos campos de atuação da vida social [...]” (MOTTA, 2020, p. 132).

Nesse sentido, considerando que o ideal é que o professor de Língua Portuguesa tenha autonomia para elaborar sequências e/ou projetos adequados a sua realidade, possíveis de serem executados no tempo escolar de que dispõe e que sejam capazes de criar as condições para “[...] o aluno ser proficiente na escrita de textos de diversos tipos e gêneros” (LIMA, 2021, p. 23), objetivando uma aprendizagem efetiva e que esteja relacionada à realidade e aos objetivos dos alunos envolvidos nestas atividades, defendemos, portanto, o trabalho com PDG também em contexto remoto de ensino. muito embora a proposta original tenha sido

pensada para o ensino presencial. Segundo Guimarães e Kersch (2014, p. 24), essa forma de organização do trabalho docente pode ser caracterizada como:

[...] um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros, em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo) sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os circular fora da esfera escolar).

Desse modo, o trabalho com PDG parte de uma prática social para um gênero de texto adequado a essa situação e pode minimizar, assim, um trabalho com práticas de linguagem que seja desconectado da ou pouco sentido faça para a vida do aluno. O objetivo é que, apesar dessa produção de texto ser desenvolvida na esfera social da escola, não deve, necessariamente, ficar restrito a ela, mas sim circular “em outras esferas sociais” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 27).

A noção de PDG foi desenvolvida, principalmente, pelas professoras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos/RS, Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, dentro do escopo do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (GUIMARÃES *et al.*, 2010). Baseado em uma visão interacionista de linguagem e de ensino, as autoras se filiam aos princípios das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2010) para ressignificar, situadamente, essas propostas, constituindo um terceiro lugar, por assim dizer, acerca do trabalho com ensino de língua materna na escola, desde uma perspectiva didática em Linguística Aplicada. Também ressaltamos que a proposta de PDG foi construída para e a partir do trabalho de formação continuada de professores de língua portuguesa, desdobrando-se, posteriormente, como objeto de reflexão e teorização de pesquisa. Segundo Marques (2014), a base conceitual do trabalho com PDG foi influenciada fortemente pelas sequências didáticas (SD). Porém, sua organização vai além das SD “canônica” ou de “primeira geração” (tal qual proposta pelo Grupo de Genebra, na tradução de 2004, mas já revista e adaptada posteriormente), visto que dá ao professor liberdade para elaborá-lo, partindo sempre de uma leitura crítica e situada da realidade da escola e dos alunos (o que dialoga com os projetos de letramento propostos pelo grupo Letramento do Professor, da Unicamp). Assim, em um PDG, o professor tem autonomia para propor situações de aprendizagem adequadas a sua

realidade e condizentes com o tempo escolar de que dispõe, explorando a leitura e a escrita como práticas sociais, não apenas como um conjunto escolar de saberes sobre a língua.

Cumprido realçar que o ensino de Língua Portuguesa organizado em torno de um PDG não contribui apenas para o desenvolvimento do aluno, mas também do professor, visto que “em projetos dessa natureza, ambos se envolvem, ambos são autores, ambos aprendem” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 17). Ou seja, o trabalho prevê, também, uma dimensão de aprendizagem docente; claramente, em outros termos que não a proposta para seus alunos.

Diante disso, expomos a seguir as etapas desse dispositivo tal qual apresentados por Rabello (2014) em um esquema que ilustra o envolvimento do professor e dos alunos com um PDG.

Figura 3 - Etapas de um Projeto Didático de Gênero

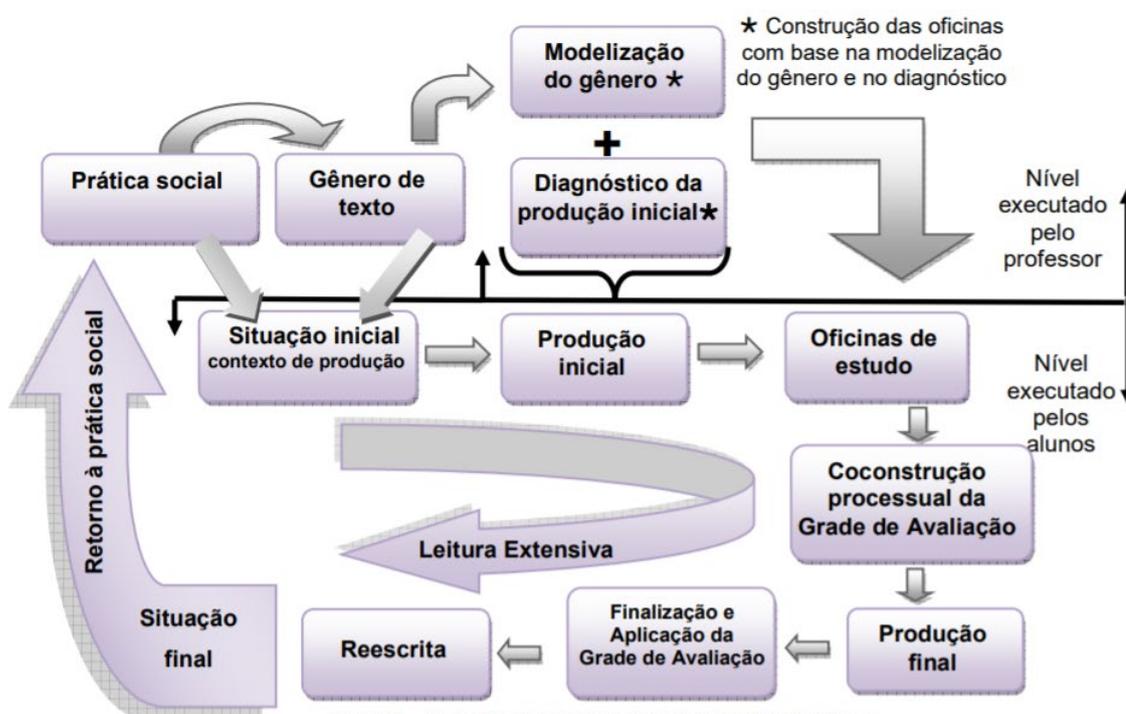


Figura 3 – Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero

Fonte: Esquemática ilustrada pela autora

Fonte: Rabello (2014, p. 53).

Como podemos observar a partir da imagem acima, o desenvolvimento de um PDG começa com a identificação pelo professor de uma prática social relevante ao contexto em que seus alunos estão inseridos. Essa identificação ocorre para que o professor possa selecionar o gênero textual mais adequado a esse projeto. Após delimitar o gênero, o professor deve construir uma modelo didático de gênero (MDG), para identificar “as possibilidades de ensino em termos de conteúdo oferecidos pelo gênero textual” (RABELLO, 2014, p. 51). Essas etapas se efetuam num plano de ação docente e confirmam o que foi afirmado anteriormente, que o PDG também oferece subsídios para o desenvolvimento dos professores, visto que a elaboração de um MDG, por exemplo, permite ao professor o desenvolvimento de conhecimentos a respeito do gênero textual modelizado.

Na sequência, após a identificação da prática social, do gênero e da elaboração do MDG, ocorre a produção inicial. Nessa etapa, o aluno é convidado a produzir o gênero que será desenvolvido no projeto com base nos seus conhecimentos prévios. É importante que o professor apresente aos alunos a situação de comunicação - contexto de produção e de circulação do gênero, propósito de sua produção, interlocução prevista, práticas sociais que engendram a produção proposta - de modo a ajudar o aluno na escrita do seu texto e desconstruir a ideia do professor como único interlocutor destas produções. Além disso, nessa etapa, que segue um princípio das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o professor identifica quais são as capacidades de linguagem já mobilizadas pelos alunos e pode, assim, ajustar as atividades seguintes de acordo com as demandas da turma.

A partir das produções iniciais, o professor planeja uma sequência de “oficinas” que contemplem os conteúdos linguísticos, textuais e discursivos relevantes para a produção do gênero do PDG. Essas oficinas devem contemplar leitura, leitura extensiva, atividades de análise linguística e de escrita visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e também de participação social por meio do uso da linguagem dos alunos.

As etapas finais de um PDG se destinam à coconstrução da grade de avaliação, à produção final e à reescrita. Segundo Rabello (2014), a coconstrução da grade de avaliação representa uma oportunidade ao aluno de fazer parte do processo de ensino, tornando-o, também, responsável pela sua aprendizagem. Além disso, através dessa construção, os alunos revisam os conteúdos estudados nas

oficinas e se preparam para a produção final do texto. Segundo Rabello (2014), certamente, essa produção precisará de revisão e aperfeiçoamento, que ocorre na última etapa do PDG, a etapa da reescrita. Segundo a autora, essa etapa possibilita a reflexão sobre o texto produzido com o intuito de que se perceba os possíveis ajustes a serem feitos para que, então, o texto passe a cumprir a prática social para a qual foi produzido.

Com base no que foi apresentado nesta seção e apoiados em Motta (2020), defendemos que o PDG é uma possibilidade para a inovação, ou seja, uma possibilidade de reconfiguração dos modos “tradicionais” de ensino de escrita, pois prevê um ensino pautado no caráter interacional dessa prática de linguagem, relacionando-a a uma prática social e a um gênero de texto. Além disso, um ensino de Língua Portuguesa pautado em torno de uma prática social relevante aos alunos, como propõe o trabalho com PDG, pode contribuir para a mitigação de iniquidades relacionadas ao ensino de língua portuguesa no atual contexto educacional brasileiro, em que ainda se observa grandes lacunas no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, agravadas pelo ensino remoto emergencial.

Feita essa discussão, passaremos, na sequência, a apresentar os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente teórico-metodológica a qual este trabalho se filia e que embasa a análise dos dados desta pesquisa.

## 4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, em um primeiro momento, os conceitos centrais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) serão apresentados. Na sequência, discutiremos a relação do ISD com o trabalho do professor e apresentaremos os motivos para a adoção dessa perspectiva teórica neste estudo. Por fim, na última subseção do capítulo, apresentaremos o modelo da arquitetura textual, elaborado no âmbito do quadro teórico e metodológico do ISD e que servirá de base para as nossas análises.

### 4.1 CONCEPÇÕES GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como já exposto anteriormente, assumimos, neste estudo, a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa corrente teórico-metodológica foi desenvolvida, majoritariamente, a partir dos estudos de Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Segundo Bronckart (2006a), o ISD “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006a, p. 10). Além disso, os estudos do ISD têm a linguagem como elemento central, investigando, por exemplo, questões ligadas à linguagem e ao trabalho, à linguagem e ao ensino, à linguagem e ao trabalho educacional, entre outras.

O desenvolvimento do ISD se deu a partir de uma “variante” e um prolongamento do Interacionismo Social, proposto por Vygotsky. Para essa corrente teórica, as condutas humanas devem ser compreendidas como resultado da história própria do humano que se dá a partir do desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999). Assim, é atribuído um papel central às relações sociais vivenciadas pelo indivíduo.

Bronckart (2006b) resume o Interacionismo Social em três princípios gerais. O primeiro deles trata sobre a relação entre o pensamento consciente humano e a construção do mundo, que devem ser tratados de forma paralela. Em linhas gerais, esses dois processos - de socialização e de individualização - são indissociáveis e vertentes do mesmo desenvolvimento humano. O segundo princípio, oriundo de Aristóteles e Marx, trata sobre a problemática do objeto de estudo das ciências

humanas que deve, simultaneamente, “considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar)” (BRONCKART, 2006b, p.10). Por fim, o terceiro princípio rejeita a divisão das ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas. Segundo Bronckart (2006b), essa divisão é resultado da adesão à epistemologia positivista do filósofo Augusto Comte e deve ser contestada, pois os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de maneira integrada, a compreensão de aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros.

Sem demora em apresentar as bases epistemológicas que orientam o surgimento do ISD, visto que outros estudos já o fizeram (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; LOUSADA, 2006; REMUS-MORAES, 2019), mencionaremos apenas as influências principais ligadas à linguagem e ao desenvolvimento humano, temas centrais desta pesquisa. As ideias centrais do ISD relacionadas à linguagem advêm da tradição monista de Spinoza, da sociologia de Habermas e de Ricoeur, das reflexões sobre linguagem de Saussure e em vários postulados de Volochinov e Bakhtin (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008). Bronckart (2006b) afirma que os escritos de Volochinov se constituíram como uma fonte de inspiração maior, uma vez que fornecem as bases da abordagem do estatuto unidade-texto e das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e outras atividades humanas.

No que se refere ao desenvolvimento humano, o ISD é fortemente influenciado pelos estudos de Vygotsky. Segundo Bronckart (1999, p. 24), a obra vigotskiana “constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente a nossa própria abordagem”. Desse modo, o programa de trabalho do ISD é articulado aos princípios do desenvolvimento de Vygotsky e se organiza em um “método de análise descendente, que envolve três etapas” (BRONCKART, 2008, p. 111). A primeira delas se refere à análise dos principais componentes dos pré-construídos que compõem o ambiente humano (os saberes humanos elaborados historicamente). Na segunda etapa, o foco está no estudo dos processos de mediação por meio dos quais adultos e crianças adquirem esses pré-construídos (educação formal, por exemplo). Já a terceira etapa envolve o estudo dos efeitos desses processos de mediação e apropriação no desenvolvimento e na constituição de cada indivíduo.

A adoção dessa abordagem descendente ressalta a influência dos pré-construídos dentro do quadro do interacionismo sociodiscursivo. Porém, isso não significa dizer que o ISD advoga um determinismo unilateral do social perante o individual, mas que concebe “as relações entre os três níveis apontados como inseridas em um movimento dialético permanente” (BRONCKART, 2008, p. 111). Desse modo, no ISD os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento humano e são, ao mesmo tempo, alimentados constantemente pelas pessoas com o conjunto de suas propriedades ativas.

Além disso, para que se compreenda essa corrente teórico-metodológica, Bronckart (2008) propõe que alguns conceitos, que podem apresentar múltiplos significados de acordo com a corrente teórica que os utiliza, sejam empregados da seguinte forma no quadro teórico do ISD: o termo *agir* é definido por Bronckart (2008, p. 120) como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Esse termo se refere, também, ao dado antes de ser analisado. O termo *atividade* é definido por Bronckart (2008) como a forma coletiva de interpretar o agir, e o termo *ação* como a forma individual. O termo *actante* é utilizado para designar qualquer pessoa que seja implicada no agir antes da análise ser realizada. Os termos *ator* e *agente* devem ser empregados de maneira semelhante aos que são utilizados nas ciências humanas em geral. O termo *ator* deve referir-se ao indivíduo que é responsável pela ação do processo, uma vez que a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já o termo *agente* deve ser atribuído ao sujeito que realiza as atividades sem que a ele sejam atribuídas capacidades, motivos ou intenções.

Em relação à entrada e difusão do ISD no Brasil, Machado e Bronckart (2009) afirmam que esta se deu através da Linguística Aplicada - área em que se situavam pesquisadores preocupados, principalmente, com o ensino de gramática, leitura e produção de textos na escola pública. As autoras salientam que, com as primeiras traduções das obras de Vygotsky para o Português, na década 1980, e com a promulgação da constituição, em 1988, os intelectuais de esquerda passaram a defender uma educação centrada na “prática social política e transformadora” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 21).

Em 1994, a partir de um contrato interinstitucional entre a Universidade de Genebra e a PUC/SP, as ideias do ISD entraram oficialmente no Brasil. Elas influenciaram especialmente, o ensino de língua por meio de gêneros textuais a

partir da publicação dos PCN para língua portuguesa para o primeiro e segundo ciclos (BRASIL, 1997) e os PCN para língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998).

Desse modo, conforme destacam Machado e Bronckart (2009), inicialmente, os pesquisadores que assumiram esse quadro teórico se debruçaram sobre questões relacionadas à didática das línguas. Lamentavelmente, o ISD é, muitas vezes, reduzido apenas a uma teoria das práticas didáticas. Segundo as autoras, também é problemático a redução do ISD a um receituário de sequências didáticas para o trabalho com gêneros de texto na escola, visto que as pesquisas desenvolvidas com base em tais pressupostos teóricos-metodológicos evidenciam o contrário. Apesar de os estudos da ordem da intervenção didática continuarem a ser desenvolvidos, muitas pesquisas passaram a analisar “a questão da (re)configuração do agir humano no e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 31). E é justamente nesse sentido que a presente pesquisa se orienta, uma vez que procuramos analisar o trabalho do professor de Língua Portuguesa em tempos de pandemia.

Assim, passaremos a discutir, na próxima subseção deste capítulo, o trabalho docente sob o olhar do ISD.

## 4.2 O TRABALHO DO PROFESSOR SOB O OLHAR DO ISD

Assumimos, neste estudo, a perspectiva de Bronckart (2006a), segundo a qual a atividade de ensino é um verdadeiro trabalho. Partindo desse princípio, assumimos que o agir docente, como qualquer outra atividade profissional, deve se orientar pelo “conhecimento técnico, formação e reflexão constantes” (MALABARBA, 2016, p. 60). Essa afirmação se apoia na noção de profissionalidade docente, um dos principais conceitos do ISD. De acordo com Bronckart (2006a, p. 226), o que constitui a profissionalidade de um professor é:

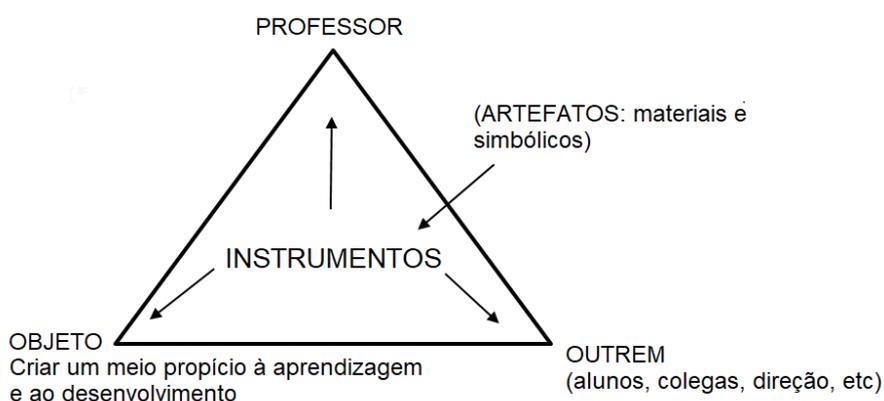
[...] a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator.

Nesse sentido, entende-se, portanto, a profissionalidade docente como a capacidade do professor de elaborar um projeto de ensino e implementá-lo junto aos seus alunos. Conforme destaca Amigues (2004), o professor, no seu agir, deve considerar os “vários objetos constitutivos da sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Assim, é necessário que esse profissional estabeleça ligações com as prescrições oficiais do governo, com as ferramentas disponíveis (livros didáticos, materiais pedagógicos, exercícios, etc.), com a tarefa a ser realizada, com os outros (colegas de profissão e alunos), com os valores e consigo mesmo.

Conforme defende Machado (2009), para compreendermos esse complexo processo que é a atividade educacional, é necessário fazermos a distinção entre os três níveis dessa atividade. O primeiro nível compreende os sistemas educacionais, nos quais são formuladas as diretrizes de ensino que serão adotadas para integrar os novos membros à sociedade (por exemplo, o MEC, as Secretarias de Ensino). O segundo nível é o dos sistemas de ensino, que comporta as instituições construídas para que sejam atingidas as finalidades estabelecidas pelo primeiro nível, dos sistemas educacionais. Esse nível compreende, por exemplo, os sistemas de ensino, os programas e os instrumentos didáticos.

O terceiro nível é o dos sistemas didáticos. É o que mais nos interessa nesta pesquisa, uma vez que, segundo a autora, esse nível envolve “as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos do conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 51). A autora apresenta, no esquema abaixo reproduzido, a atividade do professor em sala de aula:

Figura 4 - Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009, p. 51).

Como podemos observar na figura 4, acima, na atividade do professor em sala de aula os diferentes pontos do triângulo entram em interação com o objetivo de criar “um meio propício para a aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (MACHADO, 2009, p. 51). Essa representação da atividade do professor na sala de aula se remete ao conceito base desta subseção e também à temática principal deste estudo: o trabalho docente.

Ademais, convém apresentar, ainda, com base em Machado e Bronckart (2009, p. 36, grifos dos autores), as principais características do trabalho do professor. Para os autores, o trabalho docente:

- a) é pessoal e sempre único, envolvendo a totalidades das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é mediado por instrumentos materiais e simbólicos;
- d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta e indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é impessoal, dados que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) é transpessoal, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

Considerando, também, que o professor não é apenas um executor de um plano pré-determinado de como agir, que o trabalho docente sempre ocorre em um contexto específico e que é a partir da interação entre o professor, o meio e os outros (alunos, colegas, pais, direção) que se define o seu agir, o docente executa múltiplas tarefas. A execução delas demanda do docente a utilização de vários instrumentos que, segundo Machado (2007, p. 93-94, grifo do autor), permitem que o professor possa:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos [...] de acordo com as representações que mantém sobre os 'outros' interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

O que apresentamos até o presente momento, nesta subseção, são aspectos constituintes do trabalho do professor definidos a partir de pesquisas realizadas a respeito do ensino presencial. Podemos concluir, assim, que a atividade docente sempre foi complexa e desafiadora e sempre demandou dos professores inúmeros esforços e capacidades. No ensino remoto emergencial isso não é diferente, visto que muitas das capacidades demandadas do professor no ensino presencial seguem sendo de suma importância, mas para criar um meio propício à aprendizagem neste contexto o professor precisa lidar com a distância física, com a dificuldade ou falta de acesso à internet dos alunos e a pouco, ou nenhuma, familiaridade dos discentes com a utilização da tecnologia para fins didáticos. Além disso, conforme destacado por Carvalho e Ribeiro (2021), bem como por outros autores já citados neste estudo, a pandemia exigiu que os professores não fizessem apenas uma simples adaptação das suas práticas de ensino para o contexto remoto, mas exigiu uma verdadeira reinvenção de suas práticas, o que demandou dos docentes o desenvolvimento de uma série de capacidades e um esforço que, na maioria das vezes, não foi recompensado pelas escolas e redes de ensino. Entretanto, podemos considerar que os estudos apresentados acima - a respeito do ensino presencial -, podem nos trazer elementos para pensar também o ensino remoto emergencial ou até mesmo o ensino híbrido, guardadas as devidas proporções e adequações. Afinal, ser professor sempre demandou reconfigurações de nossas práticas e a superação de inúmeros desafios.

Resgatamos, também, a compreensão de que nós, professores, não somos seres "iluminados" ou dotados de um "dom" para ensinar. Assim, acreditamos que a

atividade docente, como qualquer outra atividade profissional, deve ser vista, conforme já dito anteriormente, como um verdadeiro trabalho.

Assim, na tentativa de apreender esse trabalho que, segundo Bronckart (2006a), apresenta uma relativa opacidade, ou seja, é difícil de descrever, de caracterizar e até mesmo de falar sobre, o autor apresenta três dimensões de análise do trabalho em geral, na tentativa de contribuir para tornar esse trabalho menos intangível do ponto de vista discursivo. São elas: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito*, e o *trabalho representando*, caracterizado pela subdivisão em *trabalho interpretado pelos actantes* e *trabalho interpretado por observadores externos*.

A primeira dimensão, a do trabalho real, compreende “[...] comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006a, p. 216). Ou seja, no caso do trabalho docente, essa dimensão considera apenas o que é efetivamente feito, ou realizado, pelos professores em sala de aula.

A segunda dimensão, a do trabalho prescrito, refere-se aos “[...] documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar” (BRONCKART, 2006a, p. 216). São exemplos de documentos prefigurativos na educação a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o Regimento Escolar, o plano de aula, entre outros documentos que orientam o agir do professor. Convém destacar, que, conforme Bronckart (2006a), há um grande descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Segundo o autor, um dos motivos seria pelo fato de que nos documentos oficiais as dimensões centrais do trabalho docente e de sua profissionalidade nunca são mencionadas.

Por fim, a terceira dimensão do trabalho docente, a dimensão do trabalho representado, subdivide-se em dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir e é chamado de *trabalho interpretado pelos actantes*. Segundo Bronckart (2006a), essa dimensão é abordada através de entrevistas – anteriores e posteriores à realização da tarefa. Já o segundo aspecto diz respeito ao *trabalho interpretado por observadores externos*. Para Bronckart (2006a, p. 217), essa abordagem “[...] é feita a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real feita pelos pesquisadores”. Ou seja, as observações dos pesquisadores são integrantes dessa dimensão.

Nesse sentido, é importante destacar que é nessa dimensão de análise do trabalho docente que o presente estudo se situa, uma vez que nosso foco está, em linhas gerais, na análise das verbalizações construídas por professores a respeito de seu trabalho de ensino com produção textual em tempos de pandemia da Covid-19. Assim, convém, antes de prosseguirmos discutindo mais detidamente outros conceitos presentes no escopo do ISD, aprofundar a nossa discussão a respeito de que noção de representação assumimos nesta pesquisa.

Bronckart (1999) define, no âmbito do ISD, as representações como conhecimentos construídos coletivamente por meio de negociações nas interações sociais, manifestadas na emergência do agir comunicativo. Este, segundo o mesmo autor, é essencialmente social, enquanto as representações são conhecimentos coletivos acumulados que cada indivíduo veicula a partir de três configurações chamadas por Bronckart (1999) de mundos representados. O mundo objetivo se constitui das representações sobre o meio físico, o mundo social pelas representações sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros de um grupo específico, no que tange à maneira de organizar uma tarefa e o mundo subjetivo se constitui de representações sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa.

Ainda segundo Bronckart (1999), as práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir de condutas verbais. Assim, é através dessas práticas, materializadas em textos, que se constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano. Desse modo, é a partir de suas representações e sob efeito mediador do agir que o homem transforma o seu meio, ou o seu mundo em si, formando um contexto específico. Nessa perspectiva, segundo Rodrigues e Kersch (2014), o estudo das representações no viés do ISD “concebe os indivíduos como sujeitos posicionados sócio-historicamente, imersos em uma coletividade com a finalidade de interação” (RODRIGUES; KERSCH, 2014, p. 4).

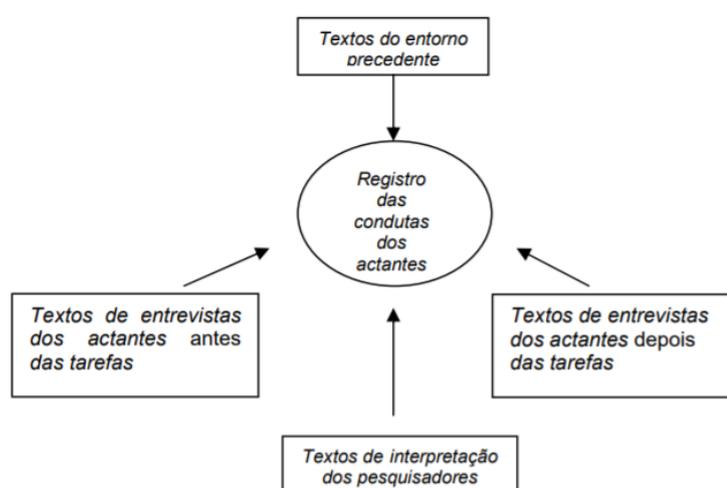
Além disso, o trabalho representado é, segundo Bronckart (2006a), mais difícil de ser apreendido uma vez que os professores tendem a expressar sobre o seu trabalho o que se espera dele, ou seja, o que os documentos o orientam a fazer, ao invés do que realmente acontece na sua sala de aula. Para Bronckart (2006a), essa resistência dos professores em descreverem o que ocorre efetivamente na sala de aula pode ser uma forma de mascarar suas dificuldades reais na pilotagem das suas aulas. Entretanto, convém destacar que essa dificuldade de apreensão do trabalho

docente pode ser ocasionada por outros variados fatores, como por exemplo, quem são os sujeitos presentes na interação e quais são os seus papéis e relação com o trabalho do professor, qual gênero está sendo utilizado nessa interação, em que momento, local, modalidade (presencialmente ou remotamente) a interação ocorre, entre outros.

Assumimos, então, nesta pesquisa, representação como os conhecimentos coletivos acumulados a partir de interações sociais entre indivíduos e o meio que os cerca. Nesse sentido, nossas análises incidem sobre o trabalho representado do professor, ou seja, aquele em que o professor fala sobre o seu trabalho, reconstruindo e/ou resignificando seu agir.

Feita essa breve recapitulação a respeito de que noção de representação assumimos neste estudo, voltaremos agora a discutir, em linhas gerais, as três dimensões do trabalho docente. Em Bronckart (2008), encontramos um “plano geral de pesquisa” elaborado pelo autor a partir de um estudo que visava analisar as condições de realização de segmentos verbais do agir em situações de trabalho e as produções verbais referentes a esses segmentos de agir, que representa graficamente as três dimensões do trabalho discutidas anteriormente através dos textos que permitem analisar:

Figura 5 - Plano geral da pesquisa/textos para a análise do trabalho



Fonte: Bronckart (2008, p. 132).

Baseado no esquema acima e nas discussões apresentadas anteriormente, podemos reforçar que a apreensão das dimensões do trabalho do professor não podem ser feitas exclusivamente através da simples observação destas. Defendemos, aqui, que essa apreensão deve ser feita através da análise dos textos produzidos nessas dimensões. Convém destacar, porém, que esta forma de análise do trabalho docente proposta por Bronckart (2008) foi elaborada a partir de situações de trabalho presencial. Nesse sentido, uma vez que neste estudo analisaremos verbalizações de professores a respeito do trabalho docente em tempos de pandemia por meio do ensino remoto e não presencial, poderemos averiguar se a proposta de Bronckart (2008) também é viável nesse contexto em que, aparentemente, é ainda mais difícil apreender o trabalho do professor. Além disso, considerando outros contextos de análise e de geração de dados não considerados por Bronckart (2008) na elaboração desse plano geral, como exemplo a formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional na qual esta pesquisa se situa, poderemos pensar e/ou amadurecer pontos de reflexão e rediscussão da teoria face aos novos contextos de trabalho docente.

Na próxima subseção deste capítulo, apresentaremos o modelo da arquitetura textual que, dentro do quadro teórico-metodológico do ISD, sustenta as análises do agir linguageiro materializado em textos.

#### 4.3 MODELO DA ARQUITETURA TEXTUAL

O quadro teórico-metodológico do ISD nos fornece um modelo de análise de textos chamado por Bronckart (2008) de “arquitetura textual”. Esse modelo comporta elementos textuais e discursivos e é organizado em três camadas. Cada uma delas - *a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa* - abrange funções específicas para organização dos textos.

O primeiro nível, chamado de *infraestrutura geral do texto*, é considerado pelo autor como o nível mais profundo e comporta dois regimes de organização diferentes. O primeiro deles é o da *planificação geral do conteúdo temático*. Segundo Bueno (2007), é no plano geral de um texto que percebemos os vários temas que se sucedem na sua organização. Além disso, esta planificação geral de um texto depende da “amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir

e da transformação obrigatória de conhecimentos que são simultâneos para a ordem do sucessivo” (BRONCKART, 2008, p. 89). Já o segundo regime de organização considera os *tipos de discurso*. Bronckart (2008) os define como os “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos e que revelam a construção de determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89). Os mundos discursivos podem ser entendidos como “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de produção de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91).

A construção desses mundos discursivos se dá através de duas operações psicolinguageiras: o *narrar*, em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático se distanciam das coordenadas gerais do actante; e o *expor*, em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático não se distanciam das coordenadas gerais da situação do actante. Além disso, quanto ao actante, este pode ser implicado discursivamente à situação de produção ou autônomo. Segundo Bronckart (2008), o cruzamento entre as coordenadas produz quatro mundos discursivos: *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado* e *expor autônomo*. Esses mundos são expressos por quatro tipos de discurso: *relato interativo*, *narração*, *discurso interativo* e *discurso teórico*, conforme podemos observar no quadro abaixo elaborado a partir de Bronckart (1999):

Quadro 1 - Tipos de discurso

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	Expor	Narrar
Implicações em relação ao ato de produção	<b>Discurso interativo</b>	<b>Relato interativo</b>
Autonomia em relação ao ato de produção	<b>Discurso teórico</b>	<b>Narração</b>

Fonte: Bronckart (1999).

Para melhor compreender os tipos de discurso, convém apresentar algumas características de cada um deles.

No domínio do expor, o discurso interativo é marcado por formas verbais e pronomes que implicam os participantes da interação, verbos no presente e no futuro perifrástico e dêiticos temporais e espaciais. Já o discurso teórico é marcado pela ausência de marcas que remetem aos participantes da interação e pela presença de um presente e do pronome “você” genéricos.

No domínio do narrar, o relato interativo é marcado pela presença de elementos linguísticos que implicam os participantes da interação, porém, diferentemente do discurso interativo, os fatos são narrados temporalmente distantes do momento da interação. Por fim, na narração não encontramos quaisquer marcas que remetam à situação de produção. Ademais, nesse tipo de discurso, há referência a um tempo passado, distante da situação de produção.

Convém destacar que é comum que um texto seja constituído por mais de um tipo de discurso, com a predominância de um tipo específico. Na perspectiva de análise do trabalho do professor, na qual este trabalho insere-se, a identificação dos tipos de discurso pode revelar como o professor atua em seu agir, uma vez que os tipos de discurso são unidades linguístico-textuais que trazem à tona as relações estabelecidas pelo produtor em relação a situação de produção (DREY, 2011; CARNIN, 2011).

O segundo nível da arquitetura textual compreende os *mecanismos de textualização*. Bronckart (2008) o define como o nível intermediário e afirma que esses mecanismos contribuem para dar ao texto coerência temática. Eles podem ser divididos em: *i) mecanismos de conexão*, que são responsáveis pelas articulações da progressão temática, que se dão através dos organizadores textuais; *ii) mecanismos de coesão nominal*, que são responsáveis pela introdução de temas e personagens ao texto, além de serem responsáveis pela substituição ou retomada por meio de anáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e sintagmas nominais) e *iii) mecanismos de coesão verbal*, que são os responsáveis por organizar a temporalidade dos processos mencionados no texto através dos tempos verbais, dos advérbios e dos organizadores textuais que possuem valor temporal.

O terceiro e último nível da arquitetura textual, definido por Bronckart (2008) como o mais superficial, compreende os mecanismos de responsabilização

enunciativa. Esses mecanismos contribuem para dar ao enunciado coerência pragmática ou enunciativa, ou seja, explicam os posicionamentos referentes ao que está sendo enunciado. Refere-se às vozes presentes, que podem ser do autor empírico, vozes sociais ou de personagens e às modalizações, que podem ser modalizações lógicas (valor de verdade nos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas (julgamento sobre a responsabilidade dos personagens). Convém destacar que a superficialidade desse nível não significa que este é menos importante que os demais, mas que ele opera quase que de maneira independente do conteúdo temático. Bronckart (2008) destaca que esses mecanismos servem, principalmente, para orientar a interpretação que os destinatários formarão do texto.

Como podemos perceber através da exposição do quadro da arquitetura textual e das demais discussões que apresentamos neste capítulo a respeito do ISD, a partir dessa corrente teórica e metodológica podemos conceitualizar o trabalho docente, analisando-o como um verdadeiro trabalho, que requer formação e desenvolvimento constantes. Além disso, essa perspectiva nos fornece aporte teórico para atingir o objetivo principal deste estudo: analisar representações de professores de Língua Portuguesa a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19, uma vez que diferencia as dimensões do trabalho do professor e formula um conceito de representação e trabalho representado no qual nos apoiamos no processo de geração e análise dos dados.

Feita a apresentação e discussão das bases teóricas deste trabalho, na próxima seção, apresentaremos os fundamentos metodológicos que norteiam este estudo.

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo é destinado à descrição dos procedimentos metodológicos sob os quais a presente pesquisa está fundamentada. Assim, apresentaremos o contexto no qual esta pesquisa se insere, bem como a delimitação do foco desta investigação. Apresentaremos, também, o processo de geração e análise dos dados empregados.

Esta pesquisa se configura como de natureza qualitativa interpretativista e busca investigar como professoras<sup>8</sup> de Língua Portuguesa desenvolvem, em contexto de ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia de Covid-19, práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, com alunos do Ensino Fundamental.

Para Creswell (2007), as pesquisas de base qualitativa são meios para compreender e explorar o significado que os indivíduos atribuem a um problema social que enfrentam. Desse modo, os dados são gerados em ambiente natural, isto é, no local onde os participantes vivenciam o problema – no nosso caso, em um contexto de formação continuada de professores de língua portuguesa. Além disso, segundo o mesmo autor, esse paradigma emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de geração e análise de dados e é fundamentalmente interpretativista, uma vez que o pesquisador interpreta os dados e constrói conclusões sobre o seu significado.

Desse modo, uma vez que nosso foco analítico está voltado para análise das verbalizações das professoras a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) em contexto de ensino remoto emergencial apreendidas durante os encontros síncronos de formação continuada, convém apresentar o contexto no qual se situa: o modelo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em comunidades de desenvolvimento profissional que vem sendo realizada e os participantes dessa formação.

---

<sup>8</sup> Utilizamos professoras, no feminino, pois todas as docentes participantes se identificam como mulheres.

## 5.1 CONTEXTO: A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA E SEUS PARTICIPANTES

Como já mencionado, este estudo tem como objetivo central analisar como professores de Língua Portuguesa desenvolvem, em contexto de ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia de Covid-19, práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, com alunos do Ensino Fundamental. As professoras parceiras deste estudo são docentes de uma rede municipal de ensino de uma cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, que participam do projeto de pesquisa **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica**. Esse projeto de pesquisa tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), é coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, desenvolvido em conjunto com o grupo de pesquisa LID – Linguagem, Interação e Desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (Parecer CAAE: 32111019.4.0000.5344, de 16 de junho de 2020)<sup>9</sup> e conta com a parceira da já referida rede de ensino.

Esse projeto de pesquisa e a formação continuada de professores que dele se origina têm como foco potencializar o desenvolvimento profissional do professor e investigar os (possíveis) impactos dessa formação tanto em seu trabalho de ensino quanto na aprendizagem dos alunos. É amparado na construção de um processo de formação continuada em torno de comunidades de desenvolvimento profissional e do ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros de texto, mais especificamente, por meio de Projetos Didáticos de Gênero (PDG). Desse modo, procura potencializar o desenvolvimento de atividades inovadoras no trabalho docente com leitura e escrita em (e para além de) aulas de Língua Portuguesa.

O processo de formação continuada, do qual se originam os dados analisados neste estudo, ocorreu de março a dezembro de 2020, e teve continuidade nos anos seguintes. Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, os encontros foram realizados

---

<sup>9</sup> Uma vez que a presente pesquisa insere-se no escopo dos estudos realizados dentro deste projeto de pesquisa, não se fez necessário uma nova submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. Convém salientar, ainda, que nos anexos deste trabalho, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por todas as professoras participantes.

mensalmente, nos meses de março a dezembro, em quintas-feiras pela manhã, de forma remota, através da plataforma *Microsoft Teams*, com duração de duas horas. Todos os encontros foram gravados também por meio desta plataforma. Participaram da formação: os integrantes do grupo LID - um professor doutor, coordenador do projeto, quatro mestrandos e três doutorandas do PPGLA e uma bolsista de Iniciação Científica do curso de Letras; dois representantes da SMED; seis professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e seus respectivos coordenadores pedagógicos. No quadro abaixo são apresentados os participantes da formação e seus respectivos perfis:

Quadro 2 - Participantes da formação<sup>10</sup> (continua)

<b>Amanda</b>	Licenciada em Letras Português/Inglês e Literaturas (UFRGS), mestre em Linguagem no Contexto Social (UFRGS) e doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). É professora da Rede Municipal de Ensino e coordenadora de um Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
<b>Ana</b>	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É integrante do grupo LID e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.
<b>Antônia</b>	Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, no ano de 2012, possui pós-graduação em Administração Escolar: Supervisão e Coordenação, e em Alfabetização e Letramento. A professora começou a lecionar no município parceira em 2015 e, desde então, é professora na mesma escola nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua carga-horária é composta por 20 horas semanais. Antônia participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018.

<sup>10</sup> Nomes fictícios atribuídos aos participantes com o intuito de preservar as suas identidades.

<b>Antônio</b>	Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordena o grupo LID e a formação continuada proposta pelo grupo.
<b>Bernardo</b>	Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, é integrante do grupo LID desde 2020 e participa como mentor da formação continuada proposta pelo grupo desde então. Atua, também, como professor de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica.
<b>Claudio</b>	Licenciado em Letras, com mestrado e doutorado em Literatura, é professor da Educação Básica do município parceiro. Atualmente, é Coordenador do Núcleo de Formação e Avaliação na Secretaria Municipal de Educação deste município.
<b>Eduarda</b>	Possui graduação em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Atua como professora há 6 anos. Na rede municipal de ensino parceira, há 4. Possui pós-graduação em Informática Instrumental, Organização do Trabalho Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Atua na mesma escola que a professora Eduarda e participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2020.
<b>Eliana</b>	Possui formação em magistério a nível médio. Concluiu Licenciatura em História, em 2005, e possui pós-graduação em Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. É professora da rede municipal parceira, desde 2006. Em 2009, assumiu a coordenação pedagógica na mesma escola em que Antônia e Luciana trabalham. Participou da formação continuada proposta pelo grupo LID no ano de 2020 e precisou deixar de frequentar as reuniões em setembro do mesmo ano.

<b>Eneida</b>	Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, em 2006, é professora há 20 anos. No município parceiro é professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental há 5 anos. Sua carga-horária semanal na rede municipal é de 20 horas semanais. Eneida possui, ainda, mestrado em Literatura Brasileira concluído em 2013. Atua na mesma escola que a professora Eduarda e participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018.
<b>Giovana</b>	Graduanda em Letras – Português/Inglês e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
<b>Joice</b>	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professora da rede municipal de ensino. Atua no Núcleo de Formação Continuada desse município. Integra o grupo LID desde 2014 e atua na formação continuada proposta pelo grupo.
<b>Lauren</b>	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É integrante do grupo LID desde 2011 e atua como mentora da formação continuada proposta pelo grupo.
<b>Letícia</b>	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É integrante do grupo LID desde 2020 e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Também atua como professora de Língua Inglesa na rede pública de ensino.

<b>Luciana</b>	Concluiu a formação no magistério em nível médio em 2008 e, em 2010, iniciou sua carreira como professora no município parceiro, atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como professora regente de classe e professora de Projetos. Sempre atuando na mesma escola. Em 2019 formou-se em Pedagogia e, desde 2020, atua como coordenadora. Participa da formação continuada oferecida pelo grupo LID em parceria com o município de ensino desde 2020.
<b>Marília</b>	Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas - PR (1985), Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1998) e Doutorado em LINGÜÍSTICA pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005). Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino. Pesquisadora voluntária do Grupo LID desde 2018.
<b>Rosa</b>	Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, é professora há mais de 20 anos. Possui pós-graduação em Ludopedagogia e Supervisão Escolar. Até o fim do ano de 2020, atuava como coordenadora pedagógica da escola onde trabalham as professoras Eneida e Eduarda. Em 2021, assumiu a direção da mesma escola e deixou de participar das formações do grupo LID, das quais participava desde 2018.
<b>Thaís</b>	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É integrante do grupo LID desde 2019 e atua como mentora da formação continuada proposta pelo grupo.

<b>Verônica</b>	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada pela mesma universidade, no curso de Letras - Português/Inglês. É integrante do grupo LID e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica.
-----------------	---

Fonte: Acervo de dados do grupo LID (2022).

É importante ressaltarmos que os encontros de formação continuada não acontecem em forma de entrevista, em que alguém pergunta e outra pessoa responde. Acontecem como uma conversa em um grande grupo, em que os participantes apresentados acima expõem seus pensamentos, pontos de vista, percepções e comentários, não seguindo necessariamente uma ordem ou assunto. Além disso, nem sempre os temas abordados nos encontros envolvem somente o que é planejado pelo grupo a partir das demandas apresentadas pelos participantes em encontros anteriores. Em vários momentos, as professoras trazem outros assuntos provenientes das suas realidades e de suas práticas de sala de aula que não estavam dentro do “*script*” previsto para os encontros, mas que, igualmente, eram incorporados às discussões. Além desses encontros mensais de formação continuada, em alguns momentos durante o percurso formativo, integrantes do grupo de pesquisa LID e professoras se reuniram para planejar, de maneira mais minuciosa e personalizada, os projetos de ensino. A esses momentos, damos o nome de mentoria<sup>11</sup>.

A partir disso, apresentamos, na sequência, a delimitação do foco desta dissertação.

## 5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E PROCESSO DE GERAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS

Para delimitar o objeto deste estudo, elaboramos o seguinte objetivo geral que norteia a nossa investigação: *analisar as representações de professoras de*

<sup>11</sup> Segundo Guimarães e Matias (2020), a mentoria consiste em momentos de interação coletiva nas comunidades de desenvolvimento profissional das escolas nos quais são planejados de forma minuciosa e personalizada projetos de ensino.

*Língua Portuguesa a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19. A partir desse objetivo geral, estruturaram-se os seguintes objetivos específicos:*

- i) analisar as representações de ensino relativas ao trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial, identificando quais são as particularidades do trabalho a ser desenvolvido nesse cenário e suas implicações no agir do professor de Língua Portuguesa;*
- ii) identificar e discutir criticamente como os professores em formação continuada atuam no desenvolvimento do ensino da escrita em tempos de ensino remoto emergencial;*
- iii) analisar as representações de professores em formação continuada a respeito do desenvolvimento de um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), mais especificamente, as atividades relacionadas ao ensino de produção textual escrita desenvolvido por meio do ensino remoto emergencial.*

Para atingir esses objetivos, os dados foram gerados através da gravação de reuniões mensais realizadas com as professoras participantes e pesquisadores. As gravações dos encontros foram realizadas a partir da plataforma *on-line Microsoft Teams* e, posteriormente, transcritas com base em convenções adaptadas por Mira (2016) a partir da perspectiva da Análise da Conversação proposta por Marcuschi (1986). Após a transcrição, realizamos análise em nível organizacional para identificar os temas tratados, de acordo com o que é proposto por Bronckart (2008) e Bulea Bronckart (2010), com a identificação dos segmentos de orientação temática (SOT), que são os segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e dos segmentos de tratamento temático (STT), que são aqueles nos quais os temas são desenvolvidos.

Bronckart (1999, p. 97) define conteúdo temático como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Para análise do conteúdo temático, é essencial a consideração do contexto e da situação de comunicação, visto que “a significação não basta para atribuir sentido, já que este se constitui em situações

concretas, em enunciações tomadas em seu contexto" (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2014, p. 134).

Ainda em relação à análise realizada por meio de SOT e STT, é importante destacar, conforme o enfatizado por Bulea Bronckart (2010) e por Cristovão e Fernandez (2014), a importância da representação do movimento dinâmico da organização temática de um texto, mostrando a sucessão e recorrência dos temas tratados. Nesse sentido, Bulea Bronckart (2010) sugere a representação desse movimento por meio de um quadro, e Cristovão e Fernandez (2014) por meio de um gráfico que represente esse dinamismo temático presente em um texto.

Neste estudo, a elaboração dos SOT e STT estão apresentadas por meio de quadros<sup>12</sup> que representam a identificação do conteúdo tratado durante os dois últimos encontros de formação continuada realizados no ano de 2020, os encontros de novembro e dezembro do referido ano. Selecionamos estes dois encontros em específico, uma vez que neles as professoras participantes fazem uma avaliação do ano letivo de 2020, o primeiro em contexto de ensino remoto emergencial. Assim, neles encontramos verbalizações que nos permitem discutir de maneira mais efetiva os objetivos deste estudo. Como exemplo do tratamento e categorização dos dados, trazemos um trecho da reunião de novembro de 2020. O SOT identificado neste excerto foi a profissão docente em tempo de pandemia que engloba dois STT: dificuldades iniciais com a tecnologia e o ensino remoto emergencial e dificuldades impostas pela distância física dos alunos.

Antônio: [...] como você se vê como professora dessas turmas neste momento atual? então foi apresentado um perfil dos alu:nos mas ela ã como você como professora se vê e aí eu acho que cada uma de vocês pode responder né ã porque trabalharam com grupos de alunos diferentes que apareceu aí no xxxx então como você se vê como professora dessas turmas neste momento porque foi feito dos alunos então um pouquinho de vocês como professoras poderiam falar sobre isso

Eneida: [...] no início vo vou te dizer bem sincera **eu** me *senti* muito perdida né porque mesmo **eu** tendo um certo a: [...] já falou que **eu** sou a profe do da informática de uma escola aí né na né mas ã mesmo tendo um certo conhecimento das ferramentas é: é: é bem complexo né porque: **eu** tô não sei como como a eduarda vai dizer isso mas **eu** estou muito acostumada a dar aula olho no olho né **eu eu** *olho* o aluno e **eu** assim a a cara dele já me diz se ele entendeu se ele não

---

<sup>12</sup> Os quadros das análises detalhadas dos encontros de formação continuada com a identificação dos temas tratados nas reuniões (SOT e STT) encontram-se nos apêndices desta dissertação.

entendeu se ele ã ã está: né prestando atenção não está presentando atenção que que ele tá como é que ele tá indo o andamento dele só só o olhar pra pro aluno já já me diz muito isso e dessa vez **eu não tive** né então **eu tive** que acreditar no que ele tava me dizendo na nas mensagens que **eu recebia** por escrito né **eu tive** que acreditar naquilo que: que que **eu** estava que ele estava ã: me falando e ã olhar realmente o o: o trabalho a partir do trabalho não ele me disse que ele entendeu mas **eu** tô vendo aqui que ele não entendeu né então foi um caminho diferente pra mim né **eu tive** que me: vamos dizer assim que me redescobrir aqui como professora né num formato bem diferente do que eu estava habituada.

A organização dos quadros nos quais os SOT e STT estão apresentados se deu da seguinte maneira: os encontros de formação continuada aqui mobilizados têm a numeração referente aos meses em que ocorreram, ou seja, o SOT 11A é o primeiro tema abordado no encontro de novembro, e seus STT são determinados pela acréscimo de numeral romano (I, II, III, IV, etc.), já o SOT 12A refere-se ao primeiro tema abordado no encontro de dezembro e seus STT também são determinados pelo acréscimo de numeral romano. Dessa forma, entendemos ser possível compreender o movimento nos temas, sua sequência e recorrências.

Convém destacar, ainda, que, uma vez que o material das reuniões organizado nos quadros é extenso, selecionamos neste estudo os excertos em que eram topicalizadas questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa: a) ensino remoto emergencial; b) ensino da escrita; c) trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG) em contexto de ensino remoto emergencial, mobilizados por duas professoras participantes do processo de formação continuada: as professoras Eneida e Eduarda, já apresentadas na seção anterior deste capítulo. Selecionamos os excertos dessas duas professoras, em específico, uma vez que elas atuam na mesma escola e desenvolveram, no ano de 2020, um projeto em conjunto, dando uma unidade ao conjunto de dados analisados. Desse processo, resultou, então, a seleção de 23 SOT, desdobrados em 71 STT analisados nesta pesquisa.

As participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – encontrado no Anexo A deste trabalho) autorizando a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa acadêmico-científica. A transcrição das gravações foi realizada pela bolsista de iniciação científica do grupo LID, durante o ano de 2021. Os arquivos completos da transcrição não serão anexados a este trabalho, por questões de

adequação às normas da Biblioteca da Unisinos, mas podem ser solicitados, por e-mail, ao coordenador do projeto de pesquisa, se necessário.

A seguir, apresentaremos os critérios de análises dos dados selecionados para esta investigação.

### 5.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados provenientes das verbalizações das professoras Eneida e Eduarda que emergiram nos encontros de formação continuada seguiram três etapas. Inicialmente, foi descrita a sequência do encontro de formação. Logo após, as interações que caracterizam essas atividades serão apresentadas e discutidas em dois momentos: num primeiro momento, o foco estará sob o conteúdo temático das verbalizações das professoras a respeito do seu trabalho de ensino em tempos de pandemia. Desenvolveremos as nossas análises em torno dos seguintes critérios e subcritérios:

Quadro 3 - critérios e subcritérios norteadores da análise do trabalho docente

(continua)

<b>Crítérios</b>	<b>Subcritérios</b>
<b>Trabalho docente em tempos de pandemia</b>	Concepção de ensino remoto que emerge das falas das professoras.
	Conflitos presentes em suas verbalizações sobre o seu papel no ensino remoto emergencial.
	Principais dificuldades elencadas por elas no seu trabalho em tempos de pandemia.
	Uso das tecnologias digitais e novas metodologias no seu trabalho de ensino.
<b>Ensino de escrita em tempos de pandemia</b>	Trabalho com escrita no ensino remoto.
	Avaliação do processo de escrita dos alunos no ensino remoto.

<b>O trabalho com Projetos Didáticos de Gênero (PDG) em tempos de pandemia</b>	Principais dificuldades elencadas em um trabalho de ensino em torno deste dispositivo didático no ensino remoto.
	Escolha do gênero textual que norteou o trabalho.
	Particularidades no planejamento de um PDG no contexto de ensino remoto e como a formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional colabora (ou não) com este processo.
	Particularidades do desenvolvimento de um PDG com os alunos no ensino remoto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da organização analítica apresentada no quadro acima, em um segundo momento, os pressupostos teóricos do ISD serão postos em cena para contribuir na descrição e análise linguístico-textual dos excertos selecionados. Para essa análise linguístico-textual, nos apoiamos no modelo da arquitetura textual que propõe a análise de três níveis de organização dos textos (BRONCKART, 2008). O primeiro nível, mais profundo, é o da infraestrutura geral do texto e considera a organização temática, sua planificação e os tipos de discurso presentes no texto (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). O segundo nível considera os mecanismos de textualização, tanto os de conexão quanto os de coesão nominal. Segundo Almeida (2015), os mecanismos de conexão e coesão nominal permitem a identificação de como os profissionais se representam e representam os demais envolvidos no processo. Por último, o terceiro nível de organização textual, que compreende os mecanismos enunciativos e é composto pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, inserção de vozes e modalizações.

Optamos, neste trabalho, por centrar nossas análises em dois desses níveis: o nível da infraestrutura geral do texto e o nível da organização textual. No nível da infraestrutura geral do texto, serão analisados os tipos de discurso presentes nas verbalizações das professoras em diferentes momentos da formação, uma vez que eles permitem identificar a organização discursiva empregada por elas para se

referir a como se deu a sua atuação durante as atividades propostas, assim como suas reflexões e experiências relatadas. Já no nível da organização textual, focaremos na identificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa que retratam a responsabilização enunciativa sobre os conteúdos de suas falas e também podem evidenciar pistas do seu desenvolvimento diante das interações com a comunidade de desenvolvimento profissional. A seguir, no quadro 4, são resumidos os critérios de análise linguístico-discursiva:

Quadro 4 - critérios norteadores de análise linguístico-discursiva

(continua)

<b>Tipos de Discurso</b>		<b>Marcas linguísticas observadas</b>
Implicação em relação ao ato de produção	<b>Discurso interativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronomes de primeira pessoa singular/plural;</li> <li>- Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural;</li> <li>- Verbos no presente e no futuro perifrástico;</li> <li>- Dêiticos temporais.</li> </ul>
	<b>Relato interativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronomes de primeira pessoa;</li> <li>- Formais verbais de primeira pessoa;</li> <li>- Verbos no pretérito perfeito e imperfeito;</li> <li>- Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.</li> </ul>
Autonomia em relação ao ato de produção	<b>Discurso teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de marcas que remetem aos participantes da interação;</li> <li>- Presença de um presente e do pronome “você” genérico.</li> </ul>
	<b>Narração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação;</li> <li>- Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.</li> </ul>
<b>--Mecanismos de responsabilização enunciativa</b>		

<b>Vozes presentes no enunciado</b>	<b>Voz de autor empírico do texto</b>	- Voz da pessoa que está produzindo o enunciado; - Pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural (eu, nós) e desinências verbais.
	<b>Vozes de personagens</b>	- Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente; - Pronomes pessoais de terceira pessoa do singular/plural (ele, eles) e desinências verbais.
	<b>Vozes sociais</b>	- Outros personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes.
<b>Modalizações</b>	<b>Lógicas</b>	Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.
	<b>Pragmáticas</b>	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
	<b>Deônticas</b>	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.
	<b>Apreciativas</b>	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bronckart (2008) e Schmidt e Carnin (2020).

Tendo por base os critérios apresentados neste capítulo, iremos, na sequência, apresentar e discutir a análise dos dados selecionados para esta

dissertação. Conforme já exposto anteriormente, estes são provenientes de diferentes momentos dos encontros de formação continuada realizados nos meses de novembro e dezembro de 2020, nos quais as professoras refletem sobre o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de ensino remoto emergencial.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Como já exposto no capítulo anterior, no qual foram apresentados os aspectos metodológicos empregados nesta investigação, esta pesquisa se propõe a analisar dados provenientes de um percurso de formação continuada desenvolvida ao longo do ano de 2020, em que duas das professoras envolvidas neste processo verbalizaram questões relacionadas ao desenvolvimento das práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, com alunos do Ensino Fundamental em contexto de ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, uma vez que não seria possível analisar todas as verbalizações das professoras a respeito do seu trabalho desenvolvido naquele período, selecionamos as que consideramos principais para problematizar e refletir sobre as temáticas que embasam este estudo. Para melhor entender os dados aqui expostos, organizamo-los de acordo com a temática. Em um primeiro momento, vamos apresentar e discutir as representações das professoras a respeito de ensinar em tempos de pandemia da Covid-19. Na sequência, vamos discutir as representações sobre o ensino da escrita nesse contexto. Por fim, analisaremos as representações a respeito do trabalho mediado por Projetos Didáticos de Gênero (PDG) também no contexto da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial.

Convém destacar que, apesar de os dados serem organizados pelas temáticas expostas acima, eles se conectam uma vez que todos são oriundos do mesmo trabalho e gerados na mesma formação continuada, pelos mesmos participantes e, por isso, não há como separá-los completamente. Assim, optamos pela ordem apresentada acima, uma vez que ela se relaciona com os objetivos deste estudo, sempre conectando, quando necessário, uma temática com a outra. Além disso, salientamos que a sumarização das duas reuniões das quais os dados aqui analisados são provenientes, estão no apêndice A deste estudo.

Assim sendo, começaremos, na próxima subseção deste capítulo, as nossas análises focando nas representações das professoras a respeito de ensinar em tempos de pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial.

## 6.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O último encontro de formação continuada que ocorreu no ano de 2020 foi organizado em torno da ideia do compartilhamento de experiências a respeito dos projetos que estavam em desenvolvimento. Segundo a doutoranda do grupo e representante da Secretaria de Educação da rede parceira, Joice, na abertura do encontro, o objetivo da reunião era refletir de forma coletiva sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido e as implicações do contexto da pandemia nesse trabalho. Assim, em determinado momento da reunião, após a apresentação do perfil das turmas nas quais o PDG estava sendo desenvolvido, o coordenador do projeto, Antônio, questiona no SOT 12D a professora Eneida a respeito de como ela se vê como professora no momento atual. Desse modo, a professora responde nos STT 12D II e 12D III, o seguinte:

### **Excerto 1:** representações de Eneida sobre o seu trabalho em tempos de pandemia

Antônio: [...] como você se vê como professora dessas turmas neste momento atual? então foi apresentado um perfil dos alu:nos mas ela ã como você como professora se vê e aí eu acho que cada uma de vocês pode responder né ã porque trabalharam com grupos de alunos diferentes que apareceu aí no xxxx então como você se vê como professora dessas turmas neste momento porque foi feito dos alunos então um pouquinho de vocês como professoras poderiam falar sobre isso

Eneida: [...] no início vo vou te dizer bem sincera **eu** me *senti* muito perdida né porque mesmo **eu** tendo um certo a: [...] já falou que **eu** sou a profe do da informática de uma escola aí né na né mas ã mesmo tendo um certo conhecimento das ferramentas é: é: é bem complexo né porque: **eu** tô não sei como como a eduarda vai dizer isso mas **eu** estou muito acostumada a dar aula olho no olho né **eu eu** olho o aluno e **eu** assim a a cara dele já me diz se ele entendeu se ele não entendeu se ele ã ã está: né prestando atenção não está presentando atenção que que ele tá como é que ele tá indo o andamento dele só só o olhar pra pro aluno já já me diz muito isso e dessa vez **eu** não *tive* né então **eu** *tive* que acreditar no que ele tava me dizendo na nas mensagens que **eu** *recebia* por escrito né **eu** *tive* que acreditar naquilo que: que que **eu** estava que ele estava ã: me falando e ã olhar realmente o o: o trabalho a partir do trabalho não ele me disse que ele entendeu mas **eu** tô vendo aqui que ele não entendeu né então foi um caminho diferente pra mim né **eu** *tive* que me: vamos dizer assim que me redescobrir aqui como professora né num formato bem diferente do que eu estava habituada

Como podemos observar no excerto acima, a professora Eneida afirma que se sentiu perdida com o ensino remoto emergencial e que, apesar de ser professora da sala de informática de uma escola, teve muita dificuldade nesse contexto, que ela mesma afirma ser muito complexo. Desse modo, a partir dessa verbalização da professora reafirmamos o já exposto por Garcia *et al.* (2020), que reconhecem que o trabalho docente se tornou ainda mais desafiador com o ensino remoto causado pela pandemia e a consequente ampliação do conceito de aula (BUNZEN, 2020). Além disso, a partir dessa ampliação do conceito de aula que agora passa a ser “[...] um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas” (BUNZEN, 2020, p. 25), a professora Eneida perdeu o contato direto com o aluno que para ela era essencial e precisou se redescobrir como professora.

Quanto à análise linguístico-textual, a partir do modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (2008), podemos observar, predominantemente, a presença do discurso interativo, do mundo do expor, no qual há a implicação em relação ao ato de produção uma vez que os verbos, em sua maioria, estão no presente do indicativo. Além disso, outra importante marca linguística é a presença de pronomes de primeira pessoa, em **negrito** no excerto, e desinências verbais também de primeira pessoa do modo indicativo, em *itálico* no excerto. Desse modo, a professora Eneida assume a voz de autor empírico do texto, tornando-se responsável pela autoria do que está sendo dito. Nota-se, também, a presença de modalizações apreciativas quando a professora julga o processo em que é actante, ou seja, a sua atuação como professora a partir da sua capacidade de ação. No caso do excerto em análise, a não capacidade de agir da forma como ela estava acostumada, tendo um contato mais direto e presencial com o aluno.

Na sequência, logo após a professora Eneida concluir a sua fala respondendo ao questionamento feito pelo coordenador do projeto Antônio, a professora Eduarda pede a palavra e diz o seguinte ampliando o já discutido no STT 12D III:

**Excerto 2:** representações de Eduarda sobre o seu trabalho em tempos de  
pandemia

Eduarda:       ã bom **eu** sou o: um tipo de professora que: fica muito pouco  
tempo sentada na: na sua cadeira a o meu lugar favorito é na:

classe dos alunos é o lugar que **eu** mais me encontro então essa distância pra mim é: muito é muito sofrimento não poder estar ali não poder ver o que ele está fazendo não poder ver o processo mas como né não temos outra opção foi necessário que assim acontecesse então usei bastante o: o whats e: através dele né cobrei muitas vezes pedi manda foto do que tu tá fazendo a porque pelo menos pra **eu** ter essa visão e enquanto professora nesse período de pandemia começando esse esse trabalho do pdg né novidade e com bastante dificuldade no começo do do ano pra usar as ferramentas tanto quanto os alunos ã a princípio eu me senti: muito desafiada a conseguir mostrar pra eles que era possível e: e eu acho que as minhas dúvidas que também eram dúvidas deles ã por eu reconhecer a minha dificuldade eu consegui ter uma empatia maior ã pelo o que eles tá estão passando né por essa distância então acredito que aprendizado foi mútuo (.) e: a sensação de frustração que quis me abater lá no começo de: não não ter esse retorno ã eu consegui transformar ã em vontade de ver o trabalho feito então eu acredito que: foi um processo bem positivo mas **eu** quero viver esse processo no presencial porque eu acho que no presencial o ganho será muito muito maior(.)

Assim como verbalizado pela professora Eneida no excerto anterior, a professora Eduarda também apresentou dificuldades em adaptar a sua prática docente à distância física dos alunos. Apesar disso, ela aparenta, neste excerto, ter compreendido o novo conceito de aula (BUNZEN, 2020) introduzido pelo ensino remoto emergencial, uma vez que cita, por exemplo, a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp* para entrar em contato com os alunos e acompanhar o processo de aprendizagem mais de perto, apesar da distância física. Desse modo, podemos inferir que, aparentemente, a professora Eduarda compreende que a aula de língua portuguesa deixou de ocorrer em um lugar estático e em um período pré-determinado durante esse período para ocorrer em diversos espaços e mediado pelas mais diversas tecnologias, digitais ou não.

Além disso, também é possível constatar, a partir da fala de Eduarda, que o trabalho docente se tornou mais desafiador durante a pandemia (GARCIA *et al.*, 2020). Ainda assim, ela buscou alternativas para a superação desses desafios e, a partir disso, afirma ter desenvolvido algumas aprendizagens relacionadas à

utilização de ferramentas tecnológicas na sala de aula, por exemplo. Apesar de o cenário no momento não ser favorável aos processos de ensino e de aprendizagem (MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021), Eduarda demonstra que há indícios de tentativas de superar os desafios impostos por tal contexto.

No que tange à análise linguístico-textual, observa-se, na verbalização de Eduarda, inicialmente, a utilização de um discurso interativo do domínio do expor, em laranja no excerto, marcado pela utilização de verbos, em sua maioria, no presente do indicativo. Na sequência, ela passa a narrar, por meio de um relato interativo, em amarelo no excerto, algumas estratégias que utilizou para se aproximar dos alunos, como ela se sentiu no início das aulas remotas e como ela superou essas dificuldades. Esse tipo de discurso é marcado pela utilização de verbos no pretérito, que são maioria no excerto. Por fim, no mesmo excerto, Eduarda volta a construir sua verbalização em torno de um discurso interativo ao avaliar o processo narrado anteriormente de maneira positiva. Em ambos os discursos utilizados por Eduarda nesse excerto, há implicação em relação ao ato de produção, observado pela presença de pronomes de primeira pessoa, em **negrito** no excerto, e desinências verbais também de primeira pessoa do modo indicativo, em *itálico*. Assim, Eduarda assume a voz de autor empírico do texto e torna-se responsável pela autoria do que está sendo dito.

Além disso, nota-se na verbalização a presença de modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, quando Eduarda avalia o processo na qual é actante, ou seja, ser professora em contexto de ensino remoto. Ela julga este processo como desafiador, porém com resultados positivos no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades como professora ao reconhecer as suas dificuldades e compreender que estas poderiam também ser dificuldades dos seus alunos. Desse modo, ela avalia que as aprendizagens que ocorreram foram mútuas, professora e alunos aprenderam juntos a ensinar e a aprender por meio do ensino remoto emergencial mediado por tecnologias. Ela afirma, ainda, que a frustração inicial por não conseguir desenvolver o trabalho da forma como gostaria, transformou-se em insumo para ver o trabalho realizado.

Em outro momento da formação, mais especificamente no encontro que ocorreu no mês anterior, novembro de 2020<sup>13</sup>, o grupo discutia, a partir do SOT 11H, a utilização das tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial. Em determinado momento da reunião, durante o STT 11H II, Eduarda, ao ser questionada por Antônio a respeito do papel das ferramentas tecnológicas nesse contexto, verbaliza, também, sobre as dificuldades enfrentadas por ela durante o ensino remoto.

### **Excerto 3: representações de Eduarda sobre o papel das ferramentas tecnológicas no ensino remoto emergencial**

Antônio: [...] qual o papel das ferramentas a gente já falou um pouquinho sobre isso né qual o papel das ferramentas tecnológicas neste contexto que a gente tá vivendo e acho que aí vem uma coisa bem importante que a gente já começou a falar né quais são as limitações o que ainda é possível fazer pensando especificamente a aula de língua portuguesa né aí tem um resposta aí que eu não sei de quem é se a pessoa quiser a assumir o turno pra falar e os demais que ainda não falaram

Eduarda: é exatamente isso ol as: as tecnologias são fundamentais e não é pra educação somente né [...] não podemos usar o: uma aula síncrona como usamos a nossa sala de aula com quadro e: e: giz ou canetão (.) então a tela do computador né a a maneira como eles nos veem é diferente assim como **nós** nos vemos né é diferente do de como quando eles estão numa sala de aula na sala de aula é o professor está ali presente e eles não têm eles não estão no lar né eles estão na sala de aula então é um ambiente formal quando eles estão em casa e **nós** *queremos* passar aquela aquele conteúdo explicar aquele da conteúdo mesma maneira que *fazemos* em em sala de aula mas eles estão na casa deles eles têm à disposição a pra irem a hora que quiserem o o banheiro eles podem levantar e sair eles também têm à disposição outras a abinhas janelinhas né do computador eles têm né n coisas mais interessantes pro adolescente né que que aquilo que nós estamos falando então eles fecham a câmera e tchau [...] **eu** enquanto professora de língua portuguesa **eu** tô me debatendo muito em como pegar aquela explicação aquele conteúdo aquele exercício e fazer com que ele fique interessante na telinha (.) é mui:to difícil esse processo

Podemos observar, no excerto acima, da professora Eduarda, o mesmo já expresso pela professora Eneida a respeito das suas dificuldades com o ensino

---

<sup>13</sup> Deste encontro serão analisadas apenas as verbalizações produzidas pela professora Eduarda, uma vez que a professora Eneida, por motivos particulares, não pode participar sincronicamente do encontro.

remoto emergencial. Nesse excerto se evidencia a dificuldade da professora de compreender o novo formato de sala de aula (BUNZEN, 2020), na qual os alunos têm mais liberdade e não estão sob seu "total controle". Além disso, podemos identificar na verbalização da professora Eduarda o que também foi destacado por Hodges *et al.* (2020), ao afirmar que o planejamento pedagógico em situações atípicas exige do professor a busca por novas e criativas soluções. Nesse sentido, Eduarda reconhece a importância das novas tecnologias e afirma que uma aula síncrona não pode ser desenvolvida da mesma forma que uma aula presencial, uma vez que a sala de aula remota apresenta suas particularidades e cabe ao professor “[...] conhecer a sua estrutura e funcionamento para operarmos com a diversidade das ferramentas disponibilizadas para esse ambiente” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 20).

Na análise linguístico-textual, observa-se que a verbalização da professora Eduarda é marcada, predominantemente, por um discurso interativo, do mundo do expor, no qual há implicação em relação ao ato de produção e é marcado pela presença de pronomes de primeira pessoa do singular e do plural, em **negrito** no excerto, e formas verbais também de primeira pessoa, em *itálico* no excerto. É interessante notar como a professora Eduarda utiliza, na maior parte de sua fala, o pronome de primeira pessoa do plural para descrever as suas dificuldades em relação ao ensino remoto. Isso se deve, provavelmente, a uma tentativa dela de dialogar com a comunidade de desenvolvimento profissional e de afirmar que essas dificuldades não são apenas suas, mas de outros professores também. Além disso, encontramos a voz de autor empírico no excerto da professora Eduarda, uma vez que ela se coloca como responsável pela autoria do que está sendo dito, e modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, nas quais a professora julga o processo em que é actante.

Nesse mesmo encontro, ainda dentro da discussão iniciada no STT 11H II, a professora Eduarda dialoga com a doutoranda do grupo LID e representante da SMED, Joice, a respeito das adaptações necessárias nas práticas docentes no contexto de ensino remoto emergencial e como ela se sente nesse processo:

#### Excerto 4: Representações de Eduarda sobre a adaptação das aulas de língua portuguesa ao ensino remoto emergencial

Joice: [...] quando a gente fala de: de utilizar as tecnologias na sala de aula lá: já no presencial a gente tinha essa discussão né que não é pegar e trocar o quadro e o giz pelo powerpoint é mais que isso né é é uma uma outra lógica de de pensamento e é uma outra postura que a gente precisa assumir né e daí vai além da postura de quem transmite as coisas mas de quem quem provoca né acho que é muito mais (.)  
ã: de que de construir junto de provocar né e como é ã: e ma e isso é mais uma coisa que se acentua quando a gente enfrenta aí esse momento de: ensino remoto né por causa da pandemia (.) né é mais uma mais um desafio pra gente pensar né como fazer isso né como como articular essa questão da tecnologia como de verdade utilizar a tecnologia né que não é simplesmente trocar uma coisa pela outra porque o quadro e o giz

Eduarda: [e a maneira

Joice: também são tecnologias

Eduarda: sim mas são as velhas tecnologias né

Joice: [né] [sim]

Eduarda: e aí **nós** *estamos* e e é um processo mui:to difícil tu pegar aquela aquele conteúdo porque ele tá internalizado em qualquer um que esteja há algum tempo em sala de aula internalizou aquele processo de ensino de transmitir ou de ((falha no áudio)) né a aprendizagem e é pegar aquilo tudo e agora **eu** vou ter que enxergar aquele conteúdo lá dentro do ambiente virtual [...] às vezes **eu** *acho* que **eu** tô parece uma cegueira é uma cegueira: [...] ã: e é esse sentimento que **eu** *tenho* com relação a: às aulas remotas é: é uma cegueira **eu eu** a tecnologia está aí ela nos ajuda são muitas possibilidades muito valiosas porque realmente o que a gente pode fazer no ambiente virtual é: é algo assim eu eu acho maravilhoso mas o que **eu** *faço* com todas essas informações? como que **eu** *processo* né os conteúdos nessas possibilidades novas? eu acredito que que o pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa visão mas **eu** às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades

Observa-se, na verbalização de Eduarda, nesse excerto, que ela, mais um vez, destaca as dificuldades que enfrentava devido à necessidade de adaptar as suas atividades de ensino para um ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que ela afirma se sentir “cega” diante de todas as possibilidades de utilização das tecnologias nas suas aulas. Podemos observar que, aparentemente e com base no excerto em questão, Eduarda compreende que não pode desenvolver as suas atividades como professora no ensino remoto emergencial da mesma forma como desenvolvia no ensino presencial. Além disso, as análises sugerem que Eduarda compreende que o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19 é um momento promissor para inovar nas práticas pedagógicas, conforme defendem Rondini, Pedro e Duarte (2020), porém ela ainda não sabe como fazer isso de maneira efetiva. Assim, ela conclui sua fala afirmando, novamente, que se sente “cega” diante de todas estas possibilidades.

Ainda neste mesmo excerto, quanto à análise linguístico-textual, observa-se que a fala de Eduarda é construída em torno de um discurso interativo, do domínio do expor, no qual há implicação em relação ao ato de produção, visto que os verbos, em sua maioria, estão no presente do indicativo, há a presença de pronomes pessoais de primeira pessoa, em negrito no excerto, e desinências verbais também de primeira pessoa, em itálico. Observa-se, também, a presença de voz de autor empírico do texto, já que Eduarda coloca-se como responsável pelo o que diz e a presença de modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, por meio das quais ela avalia o ambiente virtual como algo maravilhoso e cheio de possibilidades para ensinar e aprender, apesar de considerá-lo difícil e desafiador. Além disso, ela também julga por meio de outra modalização apreciativa “**eu acredito que que o pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa visão**” que professores mais novos e com menos tempo de sala de aula teriam, na visão dela, mais facilidade em utilizar as tecnologias nas suas atividades de ensino. Isso sugere que, talvez, ela não se considere capaz de desenvolver as suas atividades de ensino tendo as tecnologias digitais como aliadas.

Analisando esse primeiro conjunto de dados por meio dos quais procuramos expor o panorama geral das principais representações das professoras participantes sobre seu trabalho de ensino em tempos de pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial, pode-se considerar que ambas as professoras, Eneida e

Eduarda, encontravam-se em conflito com o ensino remoto emergencial principalmente no que tange ao “controle” perdido por elas com essa modalidade de ensino. Em diversos momentos, elas verbalizam a respeito da falta que o ambiente formal da escola faz e como é difícil engajar os alunos nas aulas remotas. Apesar disso, podemos observar, também, que ambas reconhecem as particularidades dessa modalidade de ensino e, aparentemente, tentam organizar as suas aulas de maneira diferente da que organizavam no ensino presencial, considerando as particularidades deste contexto e a utilização das tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino, o que vai ao encontro do defendido por Carvalho e Ribeiro (2021), por exemplo.

Com o intuito de darmos continuidade às nossas análises e alcançar o nosso segundo objetivo de pesquisa, na próxima seção, discutiremos mais alguns dos dados selecionados para esta dissertação. Desta vez, dados referentes às representações das professoras a respeito do trabalho de ensino da escrita no contexto de ensino remota emergencial.

## 6.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINAR A ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como já mencionamos na seção anterior, no último encontro de formação do de 2020, que ocorreu em dezembro daquele ano, as professoras foram convidadas a compartilharem experiências a respeito dos projetos de ensino elaborados por elas durante o percurso de formação continuada. As professoras Eneida e Eduarda desenvolveram um PDG em torno do gênero textual *crônica* com seus alunos das turmas de oitavo e nono anos. As duas planejaram em conjunto as atividades, com a mentoria de alguns integrantes do grupo de pesquisa.

Desse modo, em determinado momento da reunião, mais especificamente a partir do SOT 12B, Eneida e Eduarda começaram a apresentar o projeto que ainda estava em desenvolvimento por elas. Começaram fazendo uma breve descrição das turmas e apresentando a sequência do seu planejamento. Em determinado momento da verbalização, no STT 12B III, após a apresentação das turmas, Eneida e Eduarda dialogam a respeito de os alunos não compreenderem as orientações dadas e como a partir disso elas precisaram de um parâmetro bem definido para avaliação das atividades de escrita:

### Excerto 5: Eneida, Eduarda e ensino de escrita em tempos de pandemia

- Eneida [...] algumas orientações que foram dadas para o trabalho do:s alunos e essas orientações ã: elas partiram bastante até das dúvidas que os alunos foram apresentando pra **nós** né no momento das oficinas ou após o lançamento das atividades vinham muitas dúvidas e **a gente** precisou então criar vamos assim dizer um: (.) a algumas orientaçõ:es ou *foram foram* passadas algumas orientações mais pontuais pra eles
- Eduarda [...] é: é que na realidade é ã assim como tu disse né conforme vieram as dúvidas e **nós precisávamos** de um parâmetro bem definido pra avaliação porque pela própria distância e: por **nós** não *vermos* né a: o processo ali da escrita como **a gente** tá acostumado no ensino presencial **a gente** precisava de alguns critérios que fossem bem definidos pra não fosse não acontecesse uma discrepância né entre as turmas porque cinco turmas já é bem complicado né com toda distância **da gente** ter esse olhar no momento da avaliação (.)

Nesses excertos, assim como nos analisados na seção anterior, podemos identificar uma certa dificuldade das professoras em trabalhar sem ter os alunos presencialmente com elas. Observa-se aqui, principalmente na verbalização da professora Eduarda, que, mesmo no processo de avaliação da escrita, ela sentiu muita falta de não estar acompanhando mais de perto o processo de produção de texto do aluno. Antes disso, na fala da professora Eneida, observamos a sua preocupação com os alunos não entenderem o que era proposto nas atividades e a necessidade que elas tiveram de criar outras estratégias para que os alunos entendessem o que era proposto. Assim, observa-se, nesses excertos, a preocupação de Eneida e Eduarda em pensar atividades de escrita adaptadas ao contexto do ensino remoto, uma vez que cabe aos professores perceber e incorporar ao seu planejamento as possibilidades, as especificidades e os recursos dessa modalidade de ensino (CARVALHO; RIBEIRO, 2021).

No que tange à análise linguístico-textual, observamos a presença de um relato interativo, do mundo do narrar, em que há implicação em relação ao ato de produção uma vez que os verbos estão, em sua grande maioria, no pretérito perfeito. Além disso, esse tipo de discurso é marcado pela presença de formas

verbais também de primeira pessoa do plural, em *itálico* no excerto, e pronomes de primeira pessoa do plural, os quais Eneida e Eduarda utilizam para referirem-se a elas mesmas, em **negrito** no excerto. Utilizam, também, “a gente” implicado algumas vezes com o mesmo intuito. Essa escolha de utilizar a primeira pessoa do plural, aparentemente, se deve ao fato de o trabalho a que elas se referem no momento dessa enunciação foi desenvolvido pelas duas. Encontramos, ainda, a presença da voz de autor empírico nos dois excertos, pois elas se colocam como responsáveis pela autoria do que está sendo dito, e modalizações deônticas, uma vez que “nós precisávamos de um parâmetro bem definido” e “a gente precisava de”, no enunciado, parece ter valor de dever, de obrigação no trabalho docente.

Logo após o excerto de Eduarda, analisado acima, ainda dentro do STT 12B III, Eneida segue apresentando o projeto e continua a falar a respeito do processo de avaliação da escrita, citando a grade de avaliação. Além disso, ela dá algumas pistas a respeito de como elas vêm desenvolvendo o trabalho com essa prática de linguagem por meio do gênero textual *crônica*, já no STT 12B IV.

#### **Excerto 6:** Eneida, o processo de avaliação da escrita e o gênero textual *crônica*

Eneida

então aqui algumas dessas orientações né a: que depois **nós vamos utilizar** também daqui a pouco vocês vão ver a grade de avaliação ela algumas delas vão estar na grade de avaliação ã: então que a escrita parte de um acontecimento cotidiana: não descreve simplesmente os fatos mas os usa como ponto de partida para uma reflexão a linguagem da *crônica* é simples coloquial permite que ao lermos **conseguimos nos** aproximar do estudante *crônica* é despretensiosa e leve são textos curtos com tempo espaço e personagens limitados e parte dos acontecimentos atuais

(0.2)

Nesse excerto, podemos observar que Eneida reconhece a escrita como um processo mediado através de um gênero textual, no caso a *crônica*, que apresenta características específicas que devem ser levadas em consideração no processo de avaliação. Além disso, Eneida afirma que, através da *crônica*, os professores podem se aproximar de seus alunos, uma vez que, segundo ela, é um gênero que parte de um acontecimento cotidiano, não apenas descrevendo fatos, mas propondo uma reflexão.

Quanto à análise linguístico-discursiva, a verbalização de Eneida apresenta trechos de discurso teórico, em verde no excerto, do domínio do expor, no momento em que a professora se refere às características do gênero textual *crônica*, uma vez que há ausência de marcas que remetem aos participantes da interação, e é o momento em que Eneida teoriza a respeito desse gênero textual com intuito de justificar a grade de avaliação elaborada por ela e Eduarda, que será exposta na sequência. Apesar de apresentar segmento de discurso teórico, a verbalização de Eneida também apresenta um discurso interativo, em laranja no excerto, igualmente do domínio do expor, no início de sua verbalização ao utilizar um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, em **negrito** no excerto, e formas verbais também de primeira pessoa. Além disso, podemos observar a presença desse tipo de discurso com verbos no presente, em *itálico* no excerto. Eneida se utiliza, novamente, de um discurso interativo ao afirmar que a crônica é uma forma “de nos aproximar dos alunos”. Interessante notar que neste último trecho destacado, que também está sublinhado no excerto, há uma modalização apreciativa na qual ela julga a crônica como um gênero adequado ao trabalho de ensino de escrita e tenta convencer o seu público-alvo, os demais participantes do encontro de formação, ao afirmar que é uma forma de os professores aproximarem-se dos alunos. Isso vem ao encontro de uma necessidade de ambas, Eneida e Eduarda, que verbalizaram nos dados analisados na seção anterior que um dos principais empecilhos para o ensino em tempos de pandemia é, justamente, a distância entre elas e os alunos. Assim, aparentemente, a escolha por esse gênero se deu a partir do desejo das professoras de conhecer mais a respeito dos alunos, das suas vivências e de como eles estavam passando pelo período de distanciamento social. Porém, não há evidências de que essa escolha tenha partido de uma situação de comunicação/prática de letramento que fizesse sentido aos alunos naquele momento. Desse modo, aparentemente, essas produções textuais escritas parecem fazer mais sentido às professoras do que aos alunos, já que serve como recurso de interlocução apenas para o professor obter mais informações sobre a vida de seus alunos.

Destacamos mais uma verbalização de Eneida durante a apresentação do planejamento elaborado por ela em parceria com Eduarda. Nesse momento, ao continuar apresentando as oficinas que foram desenvolvidas por elas com os alunos, isto no STT 12B V, Eneida narra sobre a oficina de reescrita:

### Excerto 7: Eneida e a oficina de reescrita

Eneida bom e aí na oficina seguinte no dia quatro de novembro **nós fizemos** novamente *retomamos* as figuras de linguagem e aí *tivemos* uma oficina de reescrita eles tinham então que selecionar um parágrafo do texto deles ou um período da da crônica que eles já tinham da primeira escrita né (.)e reescrever agora acrescentando uma ou mais figuras de linguagem né então aqui já: ã colocando na prática a questão da reescrita e como e aí eles começaram a perceber que aquele texto inicial que **a gente** falava que eles iam reescrever que: que eles precisavam mesmo tê-lo: para: a sua reescrita né [...]

No excerto acima, Eneida descreve, brevemente, sobre como a oficina de reescrita foi organizada por ela e Eduarda. Notamos aqui, em primeiro lugar, que há preocupação das professoras em destinar um período de tempo para atender a operação cinco, de releitura, revisão e reescritura do texto defendida, entre outros autores e documentos oficiais, por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Apesar disso, na fala de Eneida encontramos uma grande ênfase na escrita da crônica com o intuito de “exercitar” o conteúdo de figuras de linguagem que foi trabalhado por elas em oficinas anteriores. Desse modo, aparentemente, o trabalho com escrita em torno de uma prática social bem definida e de interesse dos alunos e da comunidade escolar parece ter sido deixada de lado em favorecimento a uma noção de escrita como exercício de um conteúdo linguístico.

Na análise linguístico-discursiva, observamos que a fala de Eneida se organiza em torno de um relato interativo, do domínio do narrar, marcado por pronomes de primeira pessoa do plural e de um “a gente” implicado, em **negrito** no excerto, que remetem a ela e Eduarda, formas verbais também de primeira pessoa do plural, em *itálico* no excerto, e conjugadas no pretérito perfeito uma vez que ela narra fatos que aconteceram no passado. Encontramos, ainda, a voz de autor empírico do texto visto que ela se coloca como responsável pelo que enuncia.

Na sequência, ainda durante a apresentação do projeto que vinham desenvolvendo com seus alunos, Eneida e Eduarda trouxeram, no STT 12B VII, trechos de textos escritos por seus alunos com o intuito de observar os avanços da

versão inicial para a versão reescrita dos textos. Nesse momento, durante a apresentação, as duas verbalizam, em conjunto, o seguinte:

### Excerto 8: Eneida e Eduarda e exemplos de textos escritos pelos alunos

- Eduarda: [...] ah é a: e uma coisa: pessoal que eu procurei analisar bem é o quanto a escrita tanto a versão inicial né tinha a ver com aquilo que eles ã: vi:am mesmo da janela e:: eu notei que essa: ã leitura de imagens a leitura do mundo através da janela realmente não foi reflexiva foi algo m muito:: literal (e por isso) que a gente faz tanto
- Eneida: [xxx]
- Eduarda: esse trabalho né de reflexão oi desculpa
- Eneida: é é sim não quando a gente só complementa como se eles tivessem respondendo uma pergunta né eles não estavam fazendo um tex:to reflexivo eles tavam assim o que eu vejo da minha janela o que eu vejo da minha janela é a rua entende? é uma coisa muito literal mesmo sem: sem esse modo de pensar e já na segunda versão está saindo uma coisinha um pouco mais: (.) né
- Eduarda: mais quando é: é um: um sentido figurado mesmo e: e: e essa ideia que a gente e a gente trabalha tanto sem sentido figurado e literal e: e acaba que a gente chega no nono ano e: e: percebe que eles não não conseguiram ainda ver a diferença entre um texto literal né uma fala literal e uma fala figurada mas eu acredito que o nono ano ã: surtiu um bom efeito esse trabalho até aqui
- Eneida: é e também no: até no:: na questão do léxico né nessa segunda versão ele já usa uma palavra que não é muito comum pra eles né que é o fugaz apesar de ter que: né então xx
- Eduarda: [apesar da falta de concordância]
- Eneida: é: tirando a falta de concordância né mas a: já já se percebe também o crescimento na questão da:: do vocabulário deles né

Podemos observar, a partir desse excerto no qual Eneida e Eduarda verbalizam sobre as produções textuais desenvolvidas pelos alunos, que elas destacam, aparentemente, a falta de compreensão dos alunos a respeito de conceitos com sentido literal e sentido figurado que, para elas, são indispensáveis na produção textual de uma crônica reflexiva, como era o objetivo do projeto que vinha sendo desenvolvido. Além disso, podemos observar, também, o destaque dado por Eneida para a utilização de uma palavra incomum no vocabulário dos alunos nestas produções textuais “[...] essa segunda versão ele já usa uma palavra que não é muito comum pra eles né que é o fugaz [...]”, o que, aparentemente, reafirma o já verbalizado por ela no excerto 7, no qual se observa a relevância

acentuadamente dada aos conhecimentos linguísticos empregados pelos alunos ao escreverem, em detrimento de um trabalho com escrita em torno de uma prática social relevante para os alunos. Podemos questionar, então, se os alunos não conseguiram produzir a reflexão esperada por elas por mero desconhecimento do conceitos de sentido literal e figurado, ou por que a prática social e o gênero textual escolhido não faziam sentido naquele momento para aqueles estudantes, uma vez que, conforme defende Carnin (2011), o trabalho com escrita na escola deve fazer com que os alunos reconheçam, apropriem-se e produzam diferentes textos que façam parte do mundo social em que estão inseridos e, aparentemente, não foi isso que ocorreu no desenvolvimento do projeto narrado por Eneida e Eduarda.

No que se refere à análise linguístico-discursiva, nota-se que no início da discussão sobre os textos produzidos pelos alunos elas constroem suas falas em torno de um relato interativo, em laranja no excerto, do domínio do narrar, em que há implicação em relação ao ato de produção, uma vez que estão narrando o processo no qual são actantes. Nota-se, também, a presença de voz de autor empírico do texto, uma vez que ambas se colocam como responsáveis por aquilo que estão dizendo. Na sequência do excerto, mais especificamente no destaque em amarelo, observa-se a construção das falas de Eneida e Eduarda em torno de um relato interativo, em que também há implicação em relação ao ato de produção, mas, diferentemente do relato interativo utilizado na primeira parte do excerto, faz parte do domínio do expor. Nesse trecho, observamos a presença de verbos no presente e de ocorrência de um “a gente” implicado, em negrito no excerto para fazer referência a Eneida e Eduarda e também aos demais professores de Língua Portuguesa que, segundo a avaliação delas, trabalham muito os conceitos de sentido figurado e literal, mas quando chegam ao nono ano, os alunos ainda não adquiriram estes conhecimentos. Além disso, observa-se, ainda, a presença de modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, nas quais elas avaliam que o trabalho desenvolvido até então com os alunos tem apresentado resultados satisfatórios no que tange ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos ao escrever.

De modo geral, podemos considerar, a partir da análise dos excertos a respeito das representações das professoras sobre ensinar a escrever em tempos de pandemia, que elas reconhecem que o trabalho com escrita deve ser realizado em torno de um gênero textual. Porém, aparentemente, ainda há fragilidades nas suas concepções de ensino no que tange a um ensino de escrita contextualizado em

uma prática social específica e de interesse dos alunos e não como um exercício de um conteúdo linguístico estrito senso. Considera-se, também, que elas reconhecem que o trabalho com a escrita deve ser desenvolvido considerando que essa prática de linguagem é processual e que há várias etapas para a produção de um texto, dentre elas a reescrita, embora não tenhamos apreendido muitas evidências discursivas sobre como elas realizam esse trabalho. Além disso, observa-se que há a preocupação por parte delas em pensar estratégias específicas para o ensino remoto, considerando as especificidades desse contexto de ensino.

Com o intuito de avançarmos mais na questão do ensino de escrita, daremos continuidade às nossas análises. Dessa vez, perseguindo o nosso terceiro objetivo e analisando dados a respeito das representações das professoras sobre o trabalho com PDG para ensinar a escrever em tempos de pandemia.

### 6.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO (PDG) EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como já mencionamos em outros momentos das nossas análises, o encontro de formação continuada do mês de dezembro tinha como objetivo principal o compartilhamento dos projetos que estavam em desenvolvimento. Assim, após a descrição das atividades realizadas em cada oficina, as professoras fizeram algumas avaliações sobre as atividades que desenvolveram, analisando o que deu certo e o que poderia ter sido melhor desenvolvido, na opinião delas. Em determinado momento, o mestrando Bernardo questiona as professoras sobre como foi desenvolver um PDG no ensino remoto e quais foram os maiores aprendizados adquiridos por elas durante esse processo, uma vez que o trabalho de ensino de Língua Portuguesa organizado em torno do desenvolvimento de um PDG não contribui apenas para o desenvolvimento do aluno, mas também do professor (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). A respeito disso, a professora Eduarda verbaliza o seguinte:

### Excerto 9: Eduarda e o PDG no ensino remoto

Bernardo: [...] eu pensando na minha prática eu acho que todo mundo aqui né que tá em sala de aula também no os professores que éramos lá em março e os professores que somos agora vocês já falaram um pouquinho sobre o que vocês aprenderam nesse percurso mas se vocês pudessem falar mais alguma coisa assim pensando no que que vocês aprenderam no que quais foram os conhecimentos que vocês professores desenvolveram nesse período de desenvolver um um pdg: re remotamen:te (0.2)

Eduarda [...] **eu** vou te dizer uma coisa **eu sou:: eu** tô engatinhando no pdg é o primeiro ano que **eu participo** do pdg então tudo pra mim é aprendizagem tudo mas o que que **eu** acho que a prática esse ano me ensinou: acima de tudo no pdg? o pdg é uma incógnita o pdg só tem a o começo tu sa:be da onde tu vai partir mas tu não sabe: qual caminho que tu vai trilhar essa é uma certeza que **eu** vou carregar não sei se **eu** estou errada tá aí os:: entendedores do pdg aí que me corrijam se **eu** não estiver mas **eu** (.) ((falha no áudio)) é ã:: lá na definição né na definição do gênero já é uma coisa que **eu** sei que **eu** jamais vou poder definir um gênero a partir daquilo que **eu** penso como o necessário pra turma mas sim a partir do que a tur:ma está capacitada pra trabalhar e a partir di:sso **eu** consigo fazer os meus planejamentos porque se nós tivéssemos ã: no momento de escolher o gênero tivéssemos pensado um pouquinho mais a respeito dos alunos que **nós** tínhamos né e: de toda essa diversidade e e e do momento né que que esta que estávamos vivendo **nós** não teríamos escolhido a crônica talvez **nós** tivéssemos trabalhado com com os memes (.) talvez **nós** tivéssemos alcançado mais alguns claro que são né tudo é talvez mas ã o pdg não: é algo que possa ser programado definitivamente ele algo que que só pode ser vivido e é vivido o dia a dia mesmo (0.3)

Podemos observar, a partir da transcrição da verbalização de Eduarda a respeito do trabalho com PDG em contexto de ensino remoto, que ela considera esse dispositivo didático *uma incógnita*, uma vez que, segundo a sua avaliação, ele apresenta um início bem definido, mas pode tomar diversos rumos ao longo do andamento do projeto. Além disso, ela reconhece que o gênero norteador não pode ser definido exclusivamente a partir do que ela acredita ser o necessário, mas sim a partir do que faz sentido para a turma. Desse modo, aparentemente, ela

compreendeu um dos princípios básicos do PDG, o de que o trabalho de ensino deve se organizar em torno de um gênero de texto conectado com a vida do aluno, após o desenvolvimento desse projeto. Apesar disso, em nenhum momento ela menciona que o trabalho com esse dispositivo didático deve partir, inicialmente, de uma prática social relevante para a vida dos alunos e seus processos de socialização. Na sequência, ainda no excerto 6, Eduarda avalia a escolha do gênero textual crônica, feita por ela e Eneida, como equivocada e afirma que se tivessem feito a escolha de outro gênero, como o meme, o engajamento dos alunos nas atividades poderia ter sido maior. A partir disso, observamos que, apesar de Eduarda reconhecer que o trabalho com o PDG pode partir de um gênero significativo aos alunos, isso não foi considerado por ela e Eneida no planejamento de seu projeto. Assim, aparentemente, sua prática não condiz com o verbalizado por ela no excerto, reiterando a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real do professor.

No que se refere à análise linguístico-discursiva, encontramos na verbalização de Eduarda a predominância de um discurso interativo, do domínio do expor, em há implicação em relação ao ato de produção e no qual há a presença de pronomes de primeira pessoa, em **negrito** no excerto, e formas verbais também de primeira pessoa, em *itálico* no excerto. Encontramos, ainda, a presença de voz de autor empírico do texto, visto que ela se coloca como responsável pelo que diz, e modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, que marcam uma avaliação subjetiva de Eduarda a respeito do seu trabalho com PDG e a respeito do dispositivo didático em geral. Isso pode, aparentemente, indicar que Eduarda compreendeu, após o desenvolvimento de seu PDG, algumas das noções básicas desse dispositivo didático.

Logo após a resposta de Eduarda, o mestrando Bernardo retoma a pergunta, agora direcionado-a à Eneida, que responde o seguinte:

#### **Excerto 10:** Eneida e o PDG no ensino remoto

Bernardo: [...] o que que vocês aprenderam nesse percurso deste ano né de desenvolver um pdg no contexto de pandemi:a que que tu: aponta como o principal aprendizado? pra ti como professora (.)

Eneida: ó esse é o meu segundo pdg né então assim o primeiro foi:: muito tranquilo perto desse né porque: acredito assim no uma uma das questões obviamente é a própria a a própria questão da pandemia (.) mudou tudo né mas outra questão foi a a foi justamente essa a:: a escolha do gênero né de repente nesse momento vamos assim dizer de de a: de pandemia de distanciamento social:enfim de não ter o olho no olho com o aluno talvez não tenha sido o melhor gênero mesmo eu acho que esse foi o meu: o meu maior aprendizado é olhar o contexto que de repente eu não prestei tanta atenção assim nele no momento da escolha ali quando a gente começou a planejar né é:: porque o o: planejamento do pdg ele vai acontecendo à medida que: que: o pdg vai andando [...] o pdg não tu vai fazendo vai planejando as oficinas à medida em que vão surgindo as necessidades dos alunos e:: e de repente nessa nessa nesse momento assim eu acredito que pra mim eu não prestei tanta atenção no contexto que nós estávamos vivendo ou eu acreditei realmente que a a gente ia voltar: no presencial mais rápido né o que não aconteceu e a:: bom e aí a coisa não funcionou assim tão: tão bem quanto: quanto eu imaginava que ia funcionar né(.)

Como se observa no excerto acima, em que a professora Eneida verbaliza a respeito do desenvolvimento de um PDG em contexto de ensino remoto, fica evidente que, diferentemente do verbalizado por ela no excerto 4, analisado na seção anterior, Eneida reconhece que a escolha do gênero talvez não tenha sido a mais adequada. Segundo Eneida, ela poderia ter prestado mais atenção no contexto e, assim, escolher o gênero que seria trabalhado. Aparentemente, nesse momento, ela reconhece que o trabalho com PDG deve partir de uma prática relevante aos alunos e a comunidade escolar. Além disso, observamos, também, que a pandemia e o distanciamento físico, na avaliação de Eneida, foram os impeditivos para que ela conseguisse fazer uma melhor leitura das suas turmas. Assim, ela elenca que seu maior aprendizado foi justamente este: observar atentamente o contexto e partir dele organizar o desenvolvimento de um projeto. Da mesma forma que Eduarda verbalizou no excerto anterior, ela afirma que o planejamento de um PDG acontece à medida que o projeto vai sendo desenvolvido e as necessidades dos alunos surgindo.

Quanto à análise linguístico-discursiva, observamos que a fala de Eneida se organiza, majoritariamente, em torno de um relato interativo, do domínio do narrar, visto que ela relata a respeito do andamento do PDG até o momento e compara esse PDG com o primeiro que ela desenvolveu. Para fazer isso, ela se utiliza de formas verbais de primeira pessoa, em *itálico*, no pretérito perfeito e pronomes também de primeira pessoa, em **negrito**. Encontramos no excerto, ainda, a voz de

autor empírico do texto, visto que ela se coloca como responsável pelo que verbaliza e modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, por meio das quais ela faz um julgamento a respeito do planejamento do seu próprio projeto, principalmente, referente à escolha do gênero e ao comparar este PDG com outro que ela tinha desenvolvido no passado, dizendo que o seu primeiro PDG foi “bem mais tranquilo”. Ou seja, ela avalia este PDG que foi desenvolvido em contexto de ensino remoto como mais desafiador que o PDG desenvolvido por ela anteriormente de forma presencial.

Para finalizar as nossas análises a respeito desse tópico, selecionamos um último excerto em que a professora Eduarda pede a palavra, logo após a verbalização de Eneida analisada acima, afirmando:

### **Excerto 11:** Eneida e o desenvolvimento profissional

Eduarda                    ah só deixa **eu** complementar bem rapidinho [...] ã:: **eu** acho que: esse pdg serviu muito mais pra formação de professores do que atividades pros alunos (0.6)

Encontramos, nessa verbalização de Eduarda, uma importante constatação a respeito do desenvolvimento de um PDG, uma vez que, conforme já mencionado no início desta subseção, o ensino de Língua Portuguesa organizado em torno do desenvolvimento de um projeto dessa natureza não contribui apenas para o desenvolvimento do aluno, mas também para o desenvolvimento do professor, pois em um PDG “[...] ambos se envolvem, ambos são autores, ambos aprendem” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 17). Assim, Eduarda reconhece, aparentemente e com base nesse recorte, que aprendeu durante o desenvolvimento do projeto, o que é extremamente positivo para o seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, por fim, na análise linguístico-discursiva que essa verbalização da professora Eduarda se organiza em torno de um discurso interativo, marcado pelo pronome de primeira pessoa eu, em **negrito**, e formas verbais de primeira pessoa, em *itálico*. Há, também, a voz de autor empírico do texto visto que ela se coloca como responsável pelo que verbaliza e todo o enunciado é organizado em torno de uma modalização apreciativa na qual Eduarda julga o processo de desenvolver um PDG e a contribuição disso ao seu desenvolvimento profissional, o que nos mostra que ela identificou este dispositivo didático não apenas benéfico

para o alunos e para o ensino de Língua Portuguesa, mas também para a formação de professores.

De modo geral, podemos observar, a partir das análises das verbalizações das professoras a respeito do desenvolvimento de um PDG em tempos de ensino remoto que, assim como o desenvolvimento de qualquer outra atividade de ensino, apresentou algumas dificuldades no andamento do processo como a própria questão da distância e da dificuldade de engajar os alunos para as atividades remotas. As professoras destacaram a importância da escolha do gênero textual a ser trabalhado no projeto, salientando que este deve ser de interesse dos alunos e a importância de planejar um PDG a partir das necessidades dos alunos a quem o projeto se destina. Observamos, ainda, com nossas análises que, aparentemente, as verbalizações analisadas apresentam algumas lacunas na compreensão de conceitos-chave ao desenvolvimento do ensino de escrita por meio de um projeto dessa natureza, como por exemplo, o ponto de partida do projeto que deve ser uma prática social de interesse e relevante aos alunos, mas que elas estão no processo de se desenvolverem profissionalmente, incluindo essa concepção em seu repertório profissional.

Na próxima subseção, ainda dentro deste capítulo de análise dos dados, passaremos a apresentar algumas reflexões sobre as análises realizadas nesta pesquisa, com o intuito de sistematizar o que foi apresentado até então.

#### 6.4 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES REALIZADAS

Podemos observar, a partir das análises das verbalizações das professoras Eneida e Eduarda durante os dois últimos encontros de formação continuada realizados no ano de 2020, primeiro ano de pandemia e de ensino remoto emergencial, alguns pontos de destaque no que tange à discussão proposta nesta dissertação. Destacamos, em primeiro lugar, a frequente menção das professoras às dificuldades enfrentadas por elas ao desenvolverem o seu trabalho de ensino como docentes de língua portuguesa em contexto de ensino remoto emergencial. Ambas mencionaram, em vários momentos ao longo dos encontros, 'que o seu trabalho se tornou mais desafiador e complexo devido à distância imposta pela pandemia, algo que pesquisas sobre o ensino nesse período também observaram (CARVALHO; RIBEIRO, 2021; GARCIA *et al.*, 2020). Além disso, em alguns momentos, as

professoras apresentam, aparentemente, uma dificuldade em pôr em prática o que Bunzen (2020) chama de “ampliação do conceito de aula”, que é compreender que no ensino remoto emergencial a aula deixa de ocorrer apenas no ambiente físico da escola, em um lugar estático, com horários pré-determinados e passa a ocorrer nos mais diversos lugares, formatos e horários, o que “foge do controle” das docentes, como também é verbalizado por elas em alguns momentos.

Apesar dessas dificuldades, ambas, Eneida e Eduarda, verbalizam sobre a importância da aula remota não ser uma mera transposição da aula presencial para um ambiente virtual de aprendizagem, o que demonstra que elas compreendem as particularidades e as possibilidades dessa modalidade de ensino. Destacamos, também, o verbalizado por elas sobre a importância da utilização das tecnologias digitais nas aulas remotas e dos aprendizados adquiridos por elas ao utilizarem esses recursos em suas aulas, o que vai ao encontro do defendido por Mendonça, Andreatta e Schlude (2021) ao afirmar que o ensino remoto emergencial, na maioria das vezes, não foi um momento propício à aprendizagem, mas que há inúmeras tentativas de superar estas dificuldades por parte de professores, que ocorrem, muitas vezes, sem o apoio das escolas e redes de ensino.

No que tange, mais especificamente, ao ensino de prática de linguagem escrita através do ensino remoto emergencial, observamos a partir das verbalizações de Eneida e Eduarda, que elas reconhecem que escrever é um processo que envolve diversas ações e deve se organizar em torno de um gênero textual, o que vai ao encontro do defendido por estudos na área (CARDOSO *et al.*, 2018; CARNIN, 2011; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016), uma vez que organizaram o seu trabalho em torno do gênero textual crônica e destinaram tempo das suas aulas para a etapa de reescrita, por exemplo. Porém, ainda há, aparentemente, fragilidades em algumas concepções expressas por elas no que se refere a um ensino de escrita contextualizado em uma prática social específica e relevante aos alunos, uma vez que elas mesmas acabam avaliando, posteriormente, ao apresentar o trabalho à comunidade de desenvolvimento profissional, que o gênero textual escolhido e a prática social na qual o trabalho com as crônicas estava situado não se relacionava com as demandas de aprendizagem e com o cotidiano vivenciado pelo estudantes e pela comunidade escolar em geral no momento da pandemia.

Eneida e Eduarda verbalizam, mais uma vez, sobre a dificuldade enfrentada para acompanhar e avaliar o processo de escrita de maneira remota, uma vez que não estavam presentes fisicamente no momento em que o aluno escrevia. Eduarda, em determinado momento, cita o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como uma ferramenta utilizada por ela para tentar minimizar a distância física imposta, o que pode ser uma pista da tomada de consciência de Eduarda sobre o uso das tecnologias e das mais diversas ferramentas para se comunicar com os alunos e tentar acompanhar o desenvolvimento das atividades de escrita, por exemplo.

Ao direcionar, com maior profundidade, nosso olhar para as verbalizações nas quais as professoras Eneida e Eduarda falam sobre o desenvolvimento de um PDG, dispositivo didático utilizado por elas para organizar o trabalho com escrita em torno do gênero textual crônica, revelam-se as mesmas fragilidades expostas acima. Elas reconhecem que o trabalho com escrita através de PDG se organiza em torno de um gênero textual e que as oficinas desenvolvidas dentro do PDG devem ser planejadas em torno das dificuldades dos alunos, mas acabam, aparentemente, tomando consciência da escolha inadequada do gênero textual crônica para desenvolver o trabalho com os alunos apenas ao apresentar o trabalho à comunidade de desenvolvimento. Ademais, podemos observar, ainda, a constatação final da professora Eduarda que afirma que o desenvolvimento de seu PDG serviu como um formador das professoras, Eneida e Eduarda, o que também vai ao encontro do defendido pelas suas proponentes (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) e as propostas do grupo de pesquisa ao organizar os encontros com as comunidades de desenvolvimento profissional, embora isso nunca tenha sido topicalizado durante os encontros de formação continuada.

A análise mais minuciosa da dimensão linguístico-discursiva das verbalizações das professoras, a partir do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 2008), evidencia a tendência de uso dos tipos de discursos relato interativo e discurso interativo, mais frequentes nos excertos analisados nesta pesquisa, o que indica um grau maior de implicação das profissionais nas verbalizações produzidas, uma vez que em ambos os tipos de discurso há implicação em relação ao ato de produção. No que se refere às vozes presentes no enunciado, percebemos que, na maioria das verbalizações, as profissionais assumiram a voz de autor empírico do texto, responsabilizando-se pelo que enunciavam em suas verbalizações, não inserindo outras vozes ou envolvendo

outros personagens. Desse modo, podemos observar que, na maioria das vezes, Eneida e Eduarda exercem o papel de ator, conforme denomina Bronckart (2008): o indivíduo que é consciente de suas motivações, intencionalidades e responsabilidades e os expressa em seu texto, no nosso caso nas verbalizações apreendidas nos encontros de formação continuada.

Por fim, é possível observar, majoritariamente, a presença de modalizações apreciativas que mostram a quem ouviu/leu as verbalizações, o ponto de vista das profissionais frente aos temas que estavam sendo discutidos no momento e, embora menos frequentes, também há a presença de modalizações deônticas, por meio das quais se evidenciam as avaliações que demonstram as concepções das profissionais do que seria certo ou errado, uma obrigação ou um dever em relação ao seu trabalho, o que pode ser atrelado ao que os documentos prescritivos, como a BNCC (BRASIL, 2018), ou saberes profissionais internalizados, sugerem. Essas pistas linguístico-discursivas contribuem, a nosso ver, para uma compreensão mais adensada da construção discursiva de processos desenvolvimentais vividos pelas professoras em formação continuada.

Na sequência, apresentamos as considerações finais desta dissertação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórica e análise de dados aqui realizadas nos permitem apresentar algumas considerações a partir dos objetivos deste estudo. Assim, tendo como base nosso objetivo geral, segundo o qual nos propusemos a *analisar as representações de professores de Língua Portuguesa a respeito do desenvolvimento de propostas envolvendo as práticas de linguagem previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente a escrita, em contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19*, organizaremos esta seção de considerações finais em torno da discussão de algumas tendências dos três pontos nos quais nossas análises focalizaram: o trabalho do professor de Língua Portuguesa em tempos de pandemia; o ensino de escrita em tempos de pandemia; e o ensino de escrita desenvolvido por meio de PDG em contexto de ensino remoto emergencial. Conforme já apresentado anteriormente neste estudo, esses três pontos de destaque se relacionam, respectivamente, com os nossos três objetivos específicos. Desse modo, retomamos, cada objetivo específico, apresentando considerações sobre eles à luz da pesquisa realizada:

- i) analisar as representações de ensino relativas ao trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial, identificando quais são as particularidades do trabalho a ser desenvolvido nesse cenário e suas implicações no agir do professor de Língua Portuguesa.*

O primeiro objetivo específico está relacionado à análise das representações de Eneida e Eduarda a respeito do seu trabalho de ensino em tempos de pandemia. No que tange a esse ponto de análise, observamos que Eneida e Eduarda verbalizam sobre os grandes desafios enfrentados por elas ao desenvolver as suas atividades de ensino de maneira remota, o que vem ao encontro do que também foi debatido por estudos recentes acerca do trabalho docente em tempos de pandemia (CARVALHO; RIBEIRO, 2021; GARCIA *et al.*, 2020). A distância física imposta pela suspensão das aulas presenciais foi destacada diversas vezes ao longo dos encontros de formação continuada pelas professoras como um fator determinante para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Essa distância física foi, aparentemente, angustiante para as professoras que não sabiam o que fazer para desenvolver com seus alunos as habilidades mínimas necessárias relacionadas à leitura e à escrita, visto que a sequencialidade das atividades e conteúdos, por

exemplo, não podiam ser desenvolvidos da mesma maneira que eram desenvolvidos no ensino presencial. Isso nos mostra que nas verbalizações de Eneida e Eduarda há pistas de que as duas não compreenderam, durante aquele ano (2020), a expansão do conceito de aula e de ensino ocasionado pela pandemia, que deixou de acontecer em apenas um lugar estático, com hora marcada e centrada na figura do professor, passando a acontecer nos mais diversos lugares, formatos e horários. Apesar disso, nas verbalizações de Eneida e Eduarda há, também, pistas de que elas reconhecem que, no ensino remoto emergencial, não basta apenas transpor as atividades presenciais para um ambiente digital, mas que é preciso que as atividades sejam pensadas considerando as especificidades e os recursos disponíveis nos ambientes digitais à disposição dos alunos, que muitas vezes também enfrentavam problemas de conexão e acesso à internet.

Observemos o segundo objetivo específico:

- ii) identificar e discutir criticamente como os professores em formação continuada atuam no desenvolvimento do ensino da escrita em tempos de ensino remoto emergencial.*

O nosso segundo objetivo específico se refere à análise das representações das professoras a respeito do seu trabalho de ensino ao desenvolver a prática de linguagem escrita durante o ensino remoto emergencial. Constatamos, a partir das verbalizações das professoras participantes desta pesquisa, que elas reconhecem que o trabalho com escrita deve se organizar em torno de um gênero textual, o que vai ao encontro do defendido por estudos na área (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e por documentos norteadores das práticas pedagógicas como a BNCC (BRASIL, 2018). Porém, ainda há, aparentemente, fragilidades em algumas concepções expressas por elas no que se refere a um ensino de escrita contextualizado em uma prática social específica e de interesse dos alunos e não apenas como exercício de um conteúdo linguístico. Observamos, também, que as professoras expressam, mais uma vez, assim como no tópico de análise anterior, a dificuldade de desenvolver e avaliar o processo de escrita de maneira remota, demonstrando que o processo de mediação de escrita foi, para elas, prejudicado pela distância física imposta pelo ensino remoto emergencial.

Vejamos nosso terceiro e último objetivo específico:

- iii) analisar as representações de professores em formação continuada a respeito do desenvolvimento de um projeto didático de gênero*

*(GUIMARÃES; KERSCH, 2012), mais especificamente, as atividades relacionadas ao ensino de produção textual escrita desenvolvido por meio do ensino remoto emergencial.*

Nosso terceiro ponto de análise se refere ao ensino de escrita desenvolvido por meio de PDG e nos mostrou que as fragilidades expostas nas verbalizações a respeito do ensino de escrita também estão presentes no que tange ao desenvolvimento desse dispositivo didático. As professoras reconhecem que o trabalho com escrita através de PDG deve se organizar em torno de um gênero textual, mas ainda não reconhecem que a produção desse gênero deve estar inserido em uma prática social relevante e de interesse dos alunos, adequada ao contexto escolar e à progressão das aprendizagens de Língua Portuguesa. Elas reconhecem, também, que o PDG deve ser planejado a partir das dificuldades e dúvidas apresentadas pelos alunos e que o planejamento das oficinas que compõem o projeto deve ocorrer na medida em que as necessidades surgem. Além disso, observa-se que o desenvolvimento de projetos dessa natureza também contribui para a formação de professores, o que vai ao encontro do defendido pelas suas proponentes (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), conforme foi verbalizado pela professora Eneida.

Diante do que foi exposto, trazemos algumas reflexões sobre as principais contribuições deste estudo para o campo de pesquisa em Linguística Aplicada, mais especificamente, para o campo de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira na atualidade.

Reiteramos, com esta dissertação, pesquisas recentes da área que indicam que o trabalho do professor em tempos de ensino remoto emergencial se tornou ainda mais desafiador. A partir das representações das professoras participantes, podemos observar tentativas de superar essas dificuldades e desenvolver com os alunos as habilidades mínimas necessárias no que se refere ao ensino de escrita, um dos focos de análise deste estudo. Porém, observa-se, também, no contexto investigado, a presença de diversas lacunas no que tange à construção de propostas de ensino que envolvam o desenvolvimento da prática de linguagem escrita e estejam em consonância com estudos recentes na área, documentos oficiais e direitos de aprendizagem discente. Reconhecemos, porém, que essas limitações podem, de certa forma, estar relacionadas ao novo e complexo contexto no qual todos nos vimos inseridos: o ensino remoto emergencial.

Destacamos, ainda, que, na presente pesquisa, também pudemos observar diversas limitações ocasionadas pela pandemia de Covid-19, que acompanhou todo o desenvolvimento desta pesquisa, desde sua concepção à sua finalização, e não nos permitiu, por exemplo, refletir de maneira mais aprofundada sobre o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à produção textual escrita para além da pandemia de Covid-19, conforme estava previsto no projeto inicial de pesquisa, que foi concedido por meio do programa de Bolsas Unisinos de Apoio à Pesquisa Covid-19<sup>14</sup>. Além disso, assumimos que o processo de geração de dados poderia ter sido ampliado através de entrevistas aprofundadas com as professoras ou análise detalhada de produções textuais dos alunos, para avaliar o processo de ensino que era descrito nos encontros de formação continuada, por exemplo, o que não foi possível, principalmente, devido ao fato de que todos, professoras participantes e pesquisador, estavam atravessados pelas inúmeras demandas do ensino remoto emergencial e pelas incertezas e inseguranças que se instauraram por conta da pandemia.

Tais questões nos impediram de ampliar o *corpus* desta pesquisa e de desenvolver análises mais articuladas em torno do trabalho docente em sala de aula e na aprendizagem dos alunos. A nosso ver, restam aí, alguns caminhos possíveis para pesquisas futuras que ampliem a discussão aqui iniciada e foquem, principalmente, em como as aprendizagens que não foram desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial ou ensino híbrido serão/estão sendo reconstruídas com o retorno à presencialidade.

Acreditamos, ainda, que o presente estudo teve como resultados aplicados a ampliação da discussão referente ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente o ensino da escrita, desenvolvida através do ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19, consolidando, também, o modelo de formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), proposto pelo grupo LID. Considerando a temática do edital 01/2020 do Programa de Bolsas UNISINOS de Apoio à Pesquisa da COVID-19, que teve como objetivo fomentar pesquisas direcionadas a estudos que visassem à criação de conhecimento prático e específico orientado à prevenção e

---

<sup>14</sup> Programa direcionado ao fomento de estudos inovadores que visem à criação de conhecimento prático e específico orientado à prevenção e combate à atual pandemia da Covid-19 e ao enfrentamento de novas crises de igual ou maior proporção.

combate à pandemia da Covid-19, o presente estudo corrobora, então, com outras pesquisas da área, ampliando o debate sobre educação linguística em tempos de pandemia e sobre o desenvolvimento da prática de linguagem escrita na educação remota emergencial. Tal contribuição, ainda que modesta e parcial, documenta um momento histórico e fomenta, além do debate acadêmico, a proposição de novas ações de formação continuada de professores. Mitigar as iniquidades de aprendizagem de Língua Portuguesa, e, especialmente, de escrita, ocasionadas pela pandemia de COVID-19 é e seguirá sendo, certamente, pauta de uma agenda em Linguística Aplicada por muitos anos ainda.

Além disso, conforme o relatado nas considerações iniciais deste estudo, a problemática aqui discutida também foi/é vivida por mim, professor/pesquisador, que, assim como Eneida e Eduarda, viu-se atravessado por diversos desafios durante o período em que as atividades escolares presenciais estavam suspensas e o ensino remoto emergencial era a única alternativa para continuar a desenvolver as minhas atividades profissionais. A reflexão teórica, os dados aqui analisados, a participação nos encontros de formação continuada e as discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa LID, sem dúvidas, me desenvolveram como professor, me fizeram pensar sobre as minhas práticas durante a pandemia e me mostraram alguns caminhos a seguir, de modo que eu não ficasse tão “perdido” como a professora Eneida - no excerto que abre esta dissertação - e diversos outros professores estavam ou ainda estão.

Por fim, ressaltamos que as discussões levantadas nesta dissertação contribuem para a ampliação do debate referente ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, para o ensino de escrita na atualidade. Sabemos que não temos todas as respostas ou respostas definitivas quanto ao referido assunto e que o estudo pode ser aprofundado e ampliado para que seja possível um debate ainda maior sobre os tópicos aqui analisados. E é nessa direção que seguiremos investindo.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. [S. l; s. n.]: 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.
- ALMEIDA, Alessandra Preussler de. **Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4945>. Acesso em: 01 set. 2021.
- AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. *In*: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (org.). **Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 73-92.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (org.) São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2006a.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. 2. ed. São Paulo, SP: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 1-29, mar. 2006b. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13919>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução Eulália Leurquin e Lena Figueirêdo. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2010.

BUNZEN, Clecio dos Santos Júnior. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. (org.). **Tecnologias digitais e escola reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2020. v. 1, p. 21-30.

CARDOSO, I. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**. um estudo no Ensino Básico. 2009. Dissertação (Doutorado) - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

CARDOSO, I. *et al.* Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698180899>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professor de língua portuguesa e o trabalho real**: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4621?show=full>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CARVALHO, Ive Marian de; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da Covid-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15563>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CIDADE. **Caderno Orientador - Marcos de Aprendizagem - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II**. Cidade: SMED 2020.

CIDADE. **Documento Orientador nº01/2021**: Diretrizes para a organização dos ensino remoto e híbrido na Rede Municipal de Ensino. Cidade: SMED, 2021.

CIDADE. **Organização da Ação Pedagógica do Ensino Fundamental e EJA:** Diretrizes para a organização dos ensino remoto e híbrido na Rede Municipal de Ensino. Cidade: SMED, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto/ John W. Creswell. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FERNANDEZ, C. M. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada:** abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014. v. 1, p. 131-153.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DREY, R. F. **O processo inicial de competência profissional docente:** por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4077?show=full>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial:** proposta de design para organização de aulas. 1. ed. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO/UFGM). **Trabalho docente em tempos de pandemia (CNTE/CONTEE, 2020).** Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al.* **Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.** Projeto de Pesquisa (mimeografado). São Leopoldo, RS: [s. n.], 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; KERSCH, Dorotea. **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras. 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa:** a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MATIAS, Joseane. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [s. l.], v. 18, n. 17, 2020. Edição especial. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 16 maio 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2020. p. 31-30.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 01 jun. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *In*: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, SP: Contexto, 2010. p. 31-52.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: Telma Ferraz Leal; Ana Carolina Perrusi Brandão (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1, p. 45-64.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? *In*: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. 1. ed. Recife: Ed. UFPE, 2021. v. 1, p. 11-33.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13806>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter- Lael. *In*: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 43-70.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (org.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MENDONÇA, M. R. S.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2021. v. 1. 294 p.

MIRA, Caio. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, SC, v. 13, n. 2, p. 1131-1146, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131>. Acesso em: 01 out. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2006. v. 1. 279 p.

MORAIS, I. R. D. *et al.* **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. 1. ed. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. v. 1.

MOTTA, Caroline Gomes. **A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9332>. Acesso em: 01 set. 2021.

NAVARRO, F. *et al.* Enseñar a leer y escribir en pandemia. **Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura**, [s. l.], v. 92, n. 1, 57-62, 2021.

NÓVOA, A. **Portugal e a Covid-19. Uma mensagem especial para o Devir**. [S. l.], 04 abr. 2020. Facebook: @dialogosviagenspedagogicas. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>. Acesso em: 15 de maio 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto): cadernos de psicologia e educação, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, Jossely Bezzerá Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [s. l.], v. 2, n. 2, mar. 2004. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_concepcoes\\_de\\_escrita.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do Covid 19. **Revista Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, p. 918, 2021.

RABELLO, Keli Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um projeto didático de gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4869>. Acesso em: 01 set. 2021.

REMUS-MORAES, Laura. **Na trilha do desenvolvimento profissional**: percepções de uma professora em formação continuada acerca do ensino de oralidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9125?show=full>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de referência para o modelo híbrido de ensino (presencial e não presencial) do ano letivo de 2020 na rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/matriz-de-referencia-2020>. Acesso em: 1 jul. 2021.

RODRIGUES, G. S.; KERSCH, D. F. Representações do agir docente sobre o uso das TICS: por letramentos digitais na aula. **Letras & Letras**, [s. l.], v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25982>. Acesso em: 3 abr. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SCHMIDT, B. S.; CARNIN, A. “Acho que a escrita é fundamental”: Representações de professores de língua portuguesa sobre o com trabalho produção textual na escola. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 280-301, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4337. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4337>. Acesso em: 01 set. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, L. W.; RICHE, R. C. **Análise e produção de textos**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**. Versão para debate e em contínua construção. [São Paulo, SP]: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=). Acesso em: 25 abr. 2020.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

APÊNDICE A - ANÁLISE DOS TEMAS TRATADOS NOS ENCONTROS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

Na sequência, apresentamos as análises detalhadas dos encontros de formação continuada, com a identificação dos temas tratados nestes (SOT e STT). A partir dessa análise global, selecionamos os excertos em que eram topicalizados questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa: a) ensino remoto emergencial; b) ensino da escrita; c) trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG) em contexto de ensino remoto emergencial.

ENCONTRO DO MÊS DE NOVEMBRO DE 2020

No mês de novembro de 2020, o encontro de formação continuada ocorreu no dia 12 do referido mês, em uma quinta-feira pela manhã, remotamente pela plataforma *Microsoft Teams* com duração de 3 horas. Teve como temática, em linhas gerais, a socialização dos projetos que vinham sendo desenvolvidos pelas professoras por meio do ensino remoto emergencial, bem como a recepção destas atividades pelos alunos.

Quadro 5 - Análise dos temas abordados no encontro de formação continuada do mês de novembro de 2020:

(continua)

SOT	STT
111A. Boas-vindas e início do encontro (linhas 1 - 50)	11A I. Considerações iniciais (linhas 1 - 50)
11B. Mediação de leitura na rede parceira (linhas 51 - 203)	11B I. Considerações sobre o trabalho com mediação de leitura e sua relação com a comunidade de desenvolvimento profissional (linhas 51 - 113)
	11B II. Incompreensão do importante papel da mediação de leitura na escola no pré e na pandemia (linhas 114 - 203)

11C. Adesão dos alunos às atividades propostas pelas professoras (linhas 204 - 297)	11CI. Dificuldades causadas pela distância física dos alunos (linhas 204 - 222)
	11 CII. Dificuldades de acesso à internet de qualidade (linhas 223 - 245)
	11 CIII. Falta do apoio de um adulto na realização das tarefas (linhas 246 - 261)
	11 CIV. Benefícios da aula síncrona em detrimento da aula assíncrona (linhas 262 - 297)
11D. Adaptação das atividades para o ensino remoto emergencial (linhas 297 - 332)	11DI. Utilização de diversos meios de comunicação para enviar, receber as atividades dos alunos e esclarecer dúvidas (linhas 297 - 332)
11E. Utilização da internet com fins didáticos por parte dos alunos (linhas 333 - 420)	11 EI. Dificuldades dos estudantes em utilizarem a internet de maneira mais formal (linhas 333 - 360)
	11 EII. Função da escola neste processo (361 - 397)
	11 EIII. Resistência de parte dos alunos em participar de algumas atividades onde esta formalidade é exigida (linhas 398 - 420)
11F. Utilização da internet por parte dos professores para desenvolver suas atividades de ensino (linhas 420 - 545)	11 FI. Dificuldades iniciais (linhas 420 - 437)
	11 FII. Adaptação com o passar do tempo e a organização da escola (linhas 438 - 466)

	11 FIII. Engajamento do grupo de professores (linhas 466 - 489)
	11 FIV. Conscientização de que a aula remota não pode ser uma mera transposição da aula presencial (490 - 545)
11G. PDG no ensino remoto (linhas 545 - 821)	11G I. Prática social (linhas 545 - 581)
	11G II. Escolha do gênero (linhas 582 - 626)
	11G III. Participação dos alunos no projeto (linhas 626 - 678)
	11G IV. Retorno das atividades desenvolvidas durante o ensino remoto (linhas 678 - 708)
	11G V. PDG e a sala de aula invertida (linhas 708 - 755)
	11G VI. Trabalho com gêneros multimodais (linhas 756 - 821)
11H. Tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa (linhas 822 - 929)	11H I. Ensino remoto e/ou híbrido e a utilização das tecnologias (linhas 822 - 888)
	11H II. Diferenças da aula presencial e da aula em contexto de ensino remoto (linhas 889 - 929)
11I. Autonomia dos alunos no ensino	11 I. Dificuldades de acompanhamento nas atividades pela distância física dos alunos (linhas 930 - 976)

remoto (linhas 930 - 1.017)	11 II. Falta de retorno de alguns alunos (linhas 977 - 1.017)
11J. Contribuições da comunidade para o desenvolvimento do restante do projeto (linhas 1.018 - 1.120)	11J I. Possibilidades de contribuição do trabalho desenvolvido a partir do gênero crônica (linhas 1.018 - 1.054)
	11J II. Possibilidades de contribuição da comunidade no projeto desenvolvido a partir do gênero podcast (linhas 1.054 - 1.120)
11K. Encerramento do encontro (linhas 1.120 -	11K I. Combinados para o próximo encontro (linhas 1.120 - 1.161)
	11K II. Despedidas (linhas 1.162 - 1.173)

#### ENCONTRO DO MÊS DE DEZEMBRO DE 2020

No mês de dezembro de 2020, o encontro de formação continuada ocorreu no dia 03 do referido mês, uma quinta-feira pela manhã, remotamente pela plataforma *Microsoft Teams* com duração de 3 horas. Este encontro teve como temática a socialização dos projetos que foram desenvolvidos pelas professoras durante o ano de 2020, primeiro ano de ensino remoto emergencial.

Quadro 6 - Análise dos temas abordados no encontro de formação continuada do mês de dezembro de 2020:

(continua)

SOT	STT
12A. Boas-vindas e início do encontro (linhas 1-120)	12A I. Considerações iniciais (linhas 1-120)

12B. Socialização do projeto desenvolvido pelas professoras Eduarda e Eneida (linhas 121 - 450)	12B I. Apresentação das turmas e contexto no qual o projeto foi desenvolvido (linhas 121 - 186)
	12B II. Apresentação da prática social e gênero do projeto (linhas 187 - 212)
	12B III. Processo de avaliação da escrita ao longo do projeto (linhas 212 - 222)
	12B IV. Apresentação de características do gênero textual do projeto (linhas 223 - 300)
	12B V. Processo de planejamento e desenvolvimento com os alunos das oficinas (linhas 301 - 385)
	12B VI. Trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares (linhas 306 - 335)
	12B VII. Diferenças versão inicial e versão final dos textos produzidos pelos alunos (linhas 337- 450)
12C. Projeto interdisciplinar que teve origem no PDG inicialmente desenvolvido (linhas 451- 488)	12C I. Próximas etapas do planejamento (linhas 451 - 469)
	12C II. Engajamento de professores de outras componentes curriculares neste projeto (linhas 470 - 488)
	12D I. Importância e benefícios do trabalho em conjunto (linhas 489 - 567)

12D. Profissão docente em tempos de pandemia (linhas 489 - 711)	12D II. Dificuldades iniciais com a tecnologia e o ensino remoto (linhas 568 - 591)
	12D III. Dificuldades impostas pela distância física dos alunos (linhas 592 - 711)
12E. Avaliação e aprendizagem no ensino remoto (linhas 712 - 816)	12E I. Dificuldades em os alunos enxergarem o sentido na realização das tarefas (linhas 712 - 730)
	12E II. Avaliação atrelada a aprovação (ou não) (linhas 731 - 762)
	12E III. Estratégias para engajar os alunos nas atividades (763 - 816)
12F. Gênero textual norteador do projeto (linhas 817 - 975)	12F I. Articulação do gênero com a análise linguística (linhas 817 - 868)
	12F II. Gênero difícil e distante da realidade dos alunos (linhas 869 - 937)
	2F III. Dificuldade de identificar uma prática social relevante para os alunos (linhas 938 - 975)
12E. Desenvolvimento profissional docente em tempos de pandemia (linhas 976 - 1.259)	12E I. Aprendizados construídos através do desenvolvimento do PDG (linhas 976 - 1.118)
	12E II. Importância da observação atenta do contexto ao planejar (linhas 1.118 - 1.168)
	12E III. PDG como formador docente

	(linhas 1.169 - 1.259)
12F. Socialização do projeto desenvolvido pelas professoras Antônia e Luciana (linha 1.260 - 1.619)	12F I. Apresentação das turmas e contexto no qual o projeto foi desenvolvido (linhas 1.260 - 1314)
	12F II. Apresentação do gênero e prática social do projeto (linhas 1.315 - 1364)
	12F IV. Trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares (linhas 1.365 - 1.384)
	12F V. Exemplo de produção inicial e a importância desta etapa para o restante do planejamento (linhas 1.385 - 1.442)
	12F VI. Planejamento e desenvolvimento das demais oficinas (linhas 1.443 - 1.558)
	12F VII. Exemplo de produção final e comentários a respeito das produções dos alunos (linhas 1.559 - 1.619)
12G. Importância do coletivo no processo de planejamento e desenvolvimento do projeto (linhas 1.620 - 1.667)	12G I. Auxílio do grupo no planejamento (linhas 1.620 - 1.667)
12H. Dificuldades impostas ao trabalho docente pela pandemia (linhas 1.669 -	12H I. Distanciamento físico e dificuldades em acompanhar de perto as atividades dos alunos (linhas 1.669 - 1.724)
	12H II. Falta de retorno de atividades de

1.801)	alguns alunos (linhas 1.724 - 1.768)
	12H III. Produção de material audiovisual para os alunos (linhas 1.769 - 1.801)
12I. Trabalho com gênero digitais na escola (linhas 1.802 - 1.897)	12I I. O trabalho com gêneros digitais antes da pandemia (linhas 1.803 - 1.826)
	12I II. O trabalho com gênero digitais no ensino remoto emergencial (linhas 1.827 - 1.863)
	12I III. Aprendizagens adquiridas a partir do trabalho com gêneros digitais (linhas 1.864 - 1.897)
12J. A circulação das produções dos alunos na comunidade escolar (linhas 1.897 - 2.002)	12J I. Importância dessa divulgação (linhas 1.897 - 1.947)
	12J II. Possibilidades de plataformas nas quais isso pode ocorrer (linhas 1.947 - 1.972)
	12J III. Papel social destas produções e relevância para a comunidade escolar e sociedade em geral (linhas 1.973 - 2.002)
12K. Comunidade de desenvolvimento profissional (linhas 2.003 -	12K I. Relevância da comunidade (linhas 2.003 - 2.030)
	12K II. Construção de aprendizagens em conjunto (linhas 2.031 - 2.056)
	12K III. Organização e ampliação das

	comunidades para o próximo ano (linhas 2.056 - 2.139)
12L. Encerramento	12L 1. Fechamento do encontro e despedidas (linhas 2.140 - 2.146)

## ANEXO A - TCLE PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Formação continuada e/ou comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na educação básica", que se dedica a investigar o trabalho e a formação continuada do professor de língua portuguesa quando de sua participação em comunidades de desenvolvimento profissional. O estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Anderson Carmin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode ocasionar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. Em caso de desconforto ou problemas ocasionados pela sua participação nesta atividade, o pesquisador responsável se compromete em buscar formas de sanar tais questões.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
 Nome do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Anderson Carmin  
 Pesquisador Responsável  
 Fone: (51) 98350-5150

CEP – UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 19/06/2020