

Desafios e reflexões acerca do ensino de produção textual escrita durante a pandemia de Covid-19: concepções docentes em chave interacionista sociodiscursiva

Challenges and reflections on teaching written text production during the Covid-19 pandemic: teachers' conceptions in a sociodiscursive interactionist key

Bruno Scienza Schmidt ¹
Anderson Carnin ²

RESUMO

Este artigo, de base qualitativa e abordagem interpretativista, realiza uma análise de concepções relativas ao ensino de produção textual escrita verbalizadas por duas professoras de Língua Portuguesa em formação continuada durante a pandemia de Covid-19. Vale-se, para isso, do referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, articulado à reflexão sobre ensino da escrita desde uma perspectiva textual. A metodologia adotada envolveu a análise das interações verbais das duas professoras durante um encontro destinado à formação continuada docente realizado em dezembro de 2020, ao término do primeiro ano letivo em regime de ensino remoto emergencial. Os resultados obtidos evidenciam os desafios enfrentados pelas docentes no contexto do ensino remoto emergencial, destacando questões relacionadas à adaptação de métodos e procedimentos de ensino, à escassez de recursos didáticos e à desigualdade de conhecimentos discentes considerados necessários à produção de textos escritos. Além disso, ressaltam a importância de considerar tais desafios ao planejar estratégias de ensino em situações de crise sanitária ou mesmo incorporação de recursos digitais *online* para o trabalho do professor com o ensino da escrita.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Produção textual escrita. Trabalho e formação docente.

ABSTRACT

This paper analyzes the conceptions related to the teaching of written textual production verbalized by two Portuguese language teachers in continuing education during the Covid-19 pandemic. The article follows a qualitative and interpretivist approach. For such a goal, It is used the Sociodiscursive Interactionism theory articulated with a reflection on the teaching of writing from a textual perspective. The methodology used was to analyze the verbal interactions of two teachers during a meeting for continuing teacher training in December 2020, at the end of the first school year under emergency remote teaching. The results indicate the challenges faced by the teachers in the context of emergency remote teaching. These challenges include adapting teaching methods and procedures, scarcity of teaching resources, and inequality of necessary teaching knowledge for producing written texts. In addition, it is highlighted the importance of considering these challenges when planning teaching strategies in situations of health crisis or even incorporating online digital resources into teachers' work with the teaching of writing.

Keywords: Emergency remote teaching. Written text production. Work and teacher training.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo/RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0937-9320>. E-mail: bruno.scienza@gmail.com.

² Professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Campinas/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>. E-mail: carnin@unicamp.br.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tornou-se praticamente um truísmo afirmar que a pandemia da Covid-19 impactou direta e profundamente a educação, em sentido geral, e o trabalho docente, em específico. Contudo, a compreensão mais aprofundada e cientificamente informada desses impactos, ainda em curso, nos convoca a adensarmos o corpo de reflexões que vem sendo produzido no cenário brasileiro sobre esse tema. Recortando, para isso, especificamente, os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 (2020-2021), já são encontrados resultados interessantes na literatura especializada. 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 em junho de 2020 afirmou que houve aumento das horas trabalhadas em comparação ao tempo dedicado à preparação das aulas presenciais. 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.

Rondini, Pedro e Duarte (2020), em estudo 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 o momento inicial vivido no ano de 2020 foi, em certa medida, “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, apesar de desafiador, foi também potencialmente enriquecedor para a prática docente, notadamente, na adoção de outros recursos e métodos de ensino para o trabalho remoto.

Porém, o trabalho docente nesse período passou por desafios nem sempre positivos. Dentre eles, destacamos, apoiados em Carvalho e Ribeiro (2021), que os professores passaram a acumular diversos papéis para além da atividade de ensino. Segundo os autores, há excesso de responsabilização na figura do professor, sendo recorrente, em certas instituições de ensino, a necessidade de o professor assumir o papel de tutor, de designer gráfico, entre outros, o que precarizou ainda mais o trabalho docente e muitas vezes o desviou de seu verdadeiro foco: a aprendizagem dos alunos. Além disso, outro aspecto peculiar ao período pandêmico vivido nos anos de 2020-2021 foi a gestão do tempo. O professor precisou gerir excepcionalmente bem o seu tempo, e o gestor escolar teve 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).

Essa formação, especialmente a continuada, é o cenário da pesquisa aqui relatada. A partir de nossa inserção no campo da Linguística Aplicada, buscamos discutir a formação continuada de professores de Língua Portuguesa atuantes na Educação Básica pública brasileira, em relação aos desafios e reflexões produzidas conjuntamente

em um encontro de formação docente realizado segundo a lógica de comunidades de desenvolvimento profissional (Guimarães; Carnin, 2019; 2020; Carnin; Matias, 2023)³. Considerando esse primeiro recorte, de campo e de escopo investigativos, procuramos contribuir com esta pesquisa numa interface até então pouco explorada na literatura especializada: a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008), buscamos identificar e discutir as concepções acerca do ensino de produção textual escrita durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 que emergem em verbalizações de duas professoras participantes de um percurso de formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, observamos as interações verbais produzidas pelas professoras de Língua Portuguesa Eneida e Eduarda (nomes fictícios) durante os encontros de formação continuada propostos pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), ao longo do ano de 2020. Esse período foi o auge da pandemia e do distanciamento social vividos durante aquele momento sócio-histórico, ainda antes do início da vacinação contra o vírus Sars-Cov-2 no Brasil. Nosso intuito, passado já algum tempo desse turbulento período de nossa história recente, é, além de oferecer uma "fotografia parcial" da realidade vivida por docentes de Língua Portuguesa atuantes na Educação Básica capturada por nossa pesquisa, refletir sobre o(s) impacto(s) do ensino remoto emergencial no trabalho dessas duas professoras em relação à produção textual escrita, especialmente a partir das percepções e discursos delas próprias sobre essa prática de linguagem e seu ensino. Diferentemente, por exemplo, das pesquisas que entrevistaram professores ou discutiram a sua participação em eventos ou cursos de formação continuada no período da pandemia da Covid-19 a partir de questionários ou outros métodos de geração de dados, interessa-nos, aqui, compreender como são verbalizadas – e, portanto, socialmente partilhadas – concepções de ensino da produção textual escrita na perspectiva destas profissionais, sem recorrer a métodos dedutivos de geração e interpretação de dados.

A fim de alcançar tal propósito, discutiremos, na seção seguinte a esta introdução, as possibilidades e desafios impostos pela pandemia ao ensino de produção textual escrita na escola e como o ensino dessa prática de linguagem foi, e ainda será, mesmo em tempos mais amenos de contágio e sofrimento com o vírus Sars-Cov-2, afetado pelas desigualdades de acesso ao e permanência no sistema de ensino escolar. A seguir, em nossa terceira seção, apresentaremos os pressupostos teóricos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, que nos fornecem os subsídios para analisar linguístico-discursivamente as verbalizações de Eneida e Eduarda em relação ao seu trabalho de ensino da produção textual escrita. A quarta seção é destinada à apresentação da metodologia empregada neste estudo, descrevendo as participantes e os critérios de análise empregados. Por fim, discutimos, na quinta seção, os dados selecionados para este artigo e, na sequência, apresentamos as considerações finais que este trabalho investigativo nos permitiu produzir.

³ Uma "comunidade de desenvolvimento profissional" é entendida, na perspectiva dos autores, como um coletivo de trabalho e formação docente voltado ao desenvolvimento de práticas profissionais e formativas que possibilitem ao professor refletir sobre seu agir e, sempre que pertinente, coconstruir com seus pares, outras formas de realizar seu trabalho de ensino, levando em consideração as necessidades, as possibilidades e as condições materiais de agir que seu contexto profissional lhe faculta. Coloca em cena, também, o papel social da universidade em acompanhar mais proximamente professores em serviço, contribuindo com a produção de outras inteligibilidades e formas de agir relacionadas ao ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

2 A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O ensino de produção textual escrita na escola parece, não raro, enfrentar dificuldades em fazer o aluno compreender essa atividade como uma prática necessária para toda a vida (Oliveira, 2004). Tanto a concepção de língua e de texto adotadas (Nóbrega *et al.*, 2012) quanto questões ligadas à forma escolar e ao trabalho docente (Jordão; Nonato, 2018) são, reconhecidamente, fatores que têm grande impacto nessa questão. Se antes da pandemia, do distanciamento social e do ensino remoto emergencial⁴ os professores de Língua Portuguesa já enfrentavam grandes desafios no trabalho com essa prática de linguagem, a partir desse cenário, os desafios aumentaram ainda mais.

Segundo Navarro *et al.* (2021), no campo do ensino da escrita, durante a pandemia de Covid-19, as famílias passaram a ocupar um lugar central, compartilhando e apoiando as tarefas de ensino dessa prática de linguagem. Ademais, as aulas remotas exigiam do professor de Língua Portuguesa um planejamento específico, detalhado e que pudesse ser compreendido sem mediação docente para que os alunos e as famílias soubessem exatamente o que fazer e o fizessem de modo apropriado ao desenvolvimento das aprendizagens esperadas. Desse modo, podemos considerar que, durante o ensino remoto emergencial, o professor não devia apenas transpor as aulas presenciais para um ambiente digital, mas “perceber as suas possibilidades, as suas especificidades, os seus recursos” (Carvalho; Ribeiro, 2021, p. 17), o que, considerando o momento e as incertezas da pandemia em nível global, mas mais fortemente em nível local, não foi uma tarefa fácil.

Cabe enfatizar, também, que apesar de ocupar um papel central na educação naquele momento, a tecnologia, por si só, nunca foi ou será capaz de solucionar todos os problemas educacionais, conforme nos lembram Barros e Crescitelli (2008). Nesse sentido, o papel do professor continuou e 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 apontada 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 se envolvam em 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” (Navarro *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa⁵). Em outras palavras, seria levar as práticas de escrita que acontecem fora do ambiente escolar (notadamente, no ambiente doméstico-familiar) para a sala de aula, seja ela

⁴ 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). No contexto pandêmico, esse ensino remoto foi adjetivado como “emergencial” pela urgência com que foi instaurado nos contextos escolares, sabendo-se que seu caráter era temporário e visava, dentre outras questões, manter os aprendizes vinculados à escola e aos processos de aprendizagem escolar.

⁵ No original: “[...] podemos recontextualizar con propósitos académicos distintas situaciones, temas y géneros discursivos propios del hogar o la comunidad”.

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 pode contribuir 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).

Convém destacar 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. Essa noção certamente não é banal, e, durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, permaneceu, muitas vezes, obscurecida ou pouco discutida no cenário das práticas escolares e mesmo nas destinadas à formação docente, motivo pelo qual nos propusemos a compreender, desde a perspectiva de professoras em serviço e em formação continuada, o que se produziu de conhecimento (ou saberes experienciais, nas palavras de Tardif, 2011), durante o ano de 2020, acerca do ensino da escrita mediado pelo ensino remoto emergencial. Tal obscurecimento, em nosso ponto de vista, deve-se a questões ligadas às dificuldades que professores e alunos tinham para realizar as tarefas de produção textual escrita no contexto do ensino remoto emergencial. As dificuldades de compreensão pelos discentes das tarefas propostas pelos docentes, limitações no acesso à internet de qualidade para realizar atividades *on-line*, ou mesmo falta de acesso a computadores foram, entre outros, dificultadores do trabalho de ensinar a escrever durante a pandemia na perspectiva dos aprendizes (Junqueira, 2020; Mendonça; Andreatta; Schlude, 2021, entre outros). A própria formação docente (centrada, até então, para questões de ensino presencial na Educação Básica), e mesmo a reflexão teoricamente informada sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, acerca do trabalho docente, são, apesar de numerosos, não raro, analisadas desde perspectivas teóricas que não focalizam a dimensão linguageira do agir docente, razão pela qual adotamos o Interacionismo Sociodiscursivo como ancoragem nesta pesquisa.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR O AGIR DOCENTE

Assumimos, neste artigo, a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como base teórico-metodológica para o desenvolvimento de nossa compreensão acerca da dimensão linguageira da atividade humana. De acordo com Bronckart (2006), 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, 2006, p. 10), e, adicionamos, faz isso articulando princípios advindos da abordagem vigotskiana acerca da relação entre linguagem e pensamento; da abordagem marxista da relação entre história, sociedade e a relação dialética destas com a construção do pensamento humano; da abordagem habermasiana, retomando as relações entre comunicação humana, configurações linguageiras e a construção de mundos representados e, por fim, da abordagem saussuriana acerca da organização e papel dos signos e seus valores nas práticas sociais e na constituição do pensamento consciente humano. À luz dessa complexa organização teórica, Bronckart (2006) salienta que os estudos do ISD assumem a linguagem como elemento central do que constitui o humano e suas práticas, investigando, por exemplo, questões ligadas à linguagem e ao trabalho, à linguagem e ao ensino, à linguagem e ao trabalho educacional, entre outras.

Nesse sentido, importa destacar que Bronckart (2006) defende que o ensino é um verdadeiro trabalho, e não uma vocação ou dom. Partindo desse princípio, assumimos que o agir docente⁶, como qualquer outra forma de agir 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 para pensarmos o trabalho docente. De acordo com Bronckart (2006, p. 226-117), 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.

Entende-se, portanto, a profissionalidade docente como a capacidade do professor de elaborar um projeto de ensino e implementá-lo junto aos seus alunos, avaliando os resultados desse percurso, não em termos apenas de notas ou resultados mensuráveis em avaliações de larga escala, por ex., mas especialmente em termos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e do poder de agir dos aprendizes. Nesse movimento, o professor deve estar ciente das motivações que direcionam seu agir, bem como fazer uso das suas capacidades e ter clareza de suas intenções (Bronckart, 2006). Além disso, o professor, no quadro de 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, por ex.), com os valores

⁶ Vale lembrar que, no quadro do ISD, os termos ação, agir e atividade têm significados bem delimitados. Machado (2004, p. 154) formula a seguinte distinção entre eles, que nos guia nesta pesquisa também: “O termo agir designa o dado sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos atividade e ação designam interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais e intencionais, assim como os recursos disponíveis para o agente”.

partilhados socialmente e consigo mesmo. Vê-se, portanto, que a dimensão da profissionalidade docente é complexa, multifatorial e multidirecionada, abrangendo um amplo conjunto de características que, por si só, sustentam a compreensão do agir docente como um verdadeiro trabalho e a necessidade de, cientificamente, buscarmos formas de melhor compreendê-lo e analisá-lo.

Contudo, o que apresentamos até o presente momento, nesta seção, são aspectos constituintes do trabalho do professor delineados a partir de pesquisas realizadas a respeito do ensino presencial. Podemos constatar, assim, que a atividade docente sempre foi reconhecidamente complexa e desafiadora e sempre demandou dos professores inúmeros esforços e capacidades. No ensino remoto emergencial isso não foi diferente, visto que muitas das capacidades demandadas do professor no ensino presencial seguiram sendo de suma importância, mas, para criar um meio propício à aprendizagem nesse contexto, o professor precisou 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 Tinoco e Correia (2022), a pandemia exigiu que os professores não fizessem apenas uma simples adaptação das práticas de ensino para o contexto remoto, mas uma verdadeira reinvenção delas, o que demandou dos docentes o desenvolvimento de uma série de capacidades e um esforço que, na maioria das vezes, não foi recompensado, reconhecido ou mesmo apoiado pelas escolas e redes de ensino. Entretanto, podemos considerar que os estudos apresentados acima - a respeito do ensino presencial -, nos fornecem elementos para pensar também o ensino remoto emergencial ou até mesmo o ensino híbrido, guardadas as devidas proporções e adequações contextuais.

4 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONTEXTO, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada e se configura como de natureza qualitativa e base interpretativista (Moita Lopes, 1994). Busca investigar as concepções de duas professoras de Língua Portuguesa acerca do ensino de produção textual escrita durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 no Brasil, a saber, 2020. As professoras parceiras deste estudo são docentes de uma rede municipal de ensino de uma cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS e participaram do projeto de pesquisa "Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica" (FAPERGS/PQG 2019)⁷, coordenado pelo segundo autor deste artigo e desenvolvido com a colaboração de todos os integrantes do grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID). No âmbito desse projeto de pesquisa, uma das ações realizadas era um (per)curso de extensão⁸ para professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino parceira, pensado inicialmente para apoiá-los no desenvolvimento de projetos de ensino e reflexão sobre os resultados desses projetos de ensino durante os primeiros anos

⁷ A geração e o emprego para fins acadêmicos desse projeto de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS (Parecer 32111019.4.0000.5344, de 16 de junho de 2020).

⁸ Trata-se do curso "Ensino de Língua Portuguesa: Projetos Didáticos de Gênero e(m) Comunidades de Desenvolvimento Profissional", ofertado como extensão universitária pela UNISINOS. Nomeamos de (per)curso porque as ações desse projeto desenrolaram-se por mais de 4 anos, indo além das horas ou praxes ritualizadas em um curso com início, fim e programa definidos, embora, para fins de certificação dos participantes, tenha recorrido a esse expediente. A tese de Matias (2023), detalha em maior profundidade essa experiência formativa.

de implementação de um currículo escolar orientado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018). Com o advento da pandemia de Covid-19, esse grande objetivo passou por reformulações e se concentrou, naquele momento, em apoiar e compreender as estratégias e demandas para a realização de aulas de Língua Portuguesa e a própria formação de professores no contexto do ensino remoto emergencial.

Neste artigo, em específico, nosso foco principal se centra na análise das verbalizações produzidas pelas professoras Eneida e Eduarda (como já dito, nomes fictícios para preservar a identidade pessoal das professoras) durante o último encontro de formação continuada realizado no ano de 2020, o encontro de dezembro do referido ano. Selecionamos este encontro porque nele as professoras participantes fazem uma avaliação do ano letivo de 2020, o primeiro em contexto de ensino remoto emergencial, dados que nos parecem relevantes para compreendermos os significados que elas atribuíram à experiência vivida naquele ano.

Para melhor contextualizar esta pesquisa, apresentamos, a seguir, um breve perfil de Eneida e Eduarda. Como podemos observar, elas possuem características que as aproximam, como o fato de ambas serem formadas em Letras e trabalharem com o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de uma mesma escola. São, em alguma medida, representantes também do coletivo de professores da rede parceira desta pesquisa, uma vez que seu perfil é similar ao de muitos outros docentes que participaram de nosso projeto.

Quadro 1 - perfil das professoras participantes deste estudo

Professor Eneida	Professora Eduarda
Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, é professora há 20 anos. No município cuja rede de ensino é parceira desta pesquisa, atua como 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.	Possui graduação em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Atua como professora há 6 anos. Na rede municipal de ensino parceira, há 4 anos. 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 Eneida.

Fonte: elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que todos os encontros realizados em 2020 ocorreram de maneira remota, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, e foram gravados através dessa mesma plataforma. Posteriormente, os encontros foram transcritos 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 pelos participantes da interação. Convém destacar que uma vez que o material disponível para análise é extenso⁹, selecionamos, neste estudo, apenas os excertos em que eram topicalizadas questões referentes ao objetivo deste artigo: o ensino de escrita em contexto de ensino remoto emergencial.

⁹ Uma versão completa dos quadros das análises detalhadas dos encontros de formação continuada com a identificação dos temas tratados (SOT e STT) podem ser encontrados em Schmidt (2022).

Com o intuito de analisar as verbalizações selecionadas, apoiamos-nos no modelo da arquitetura textual que propõe a análise de três níveis de organização dos textos (Bronckart, 1999; 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 dos mecanismos enunciativos. No nível da infraestrutura geral do texto, serão analisados os tipos de discurso presentes nas verbalizações produzidas, no encontro de dezembro de 2020, pelas professoras participantes da pesquisa, uma vez que eles nos permitem identificar a organização discursiva empregada por Eneida e Eduarda para se referir a como se deu a sua atuação nas atividades de ensino da produção textual escrita, assim como suas reflexões sobre as mesmas experiências relatadas. Já no nível dos mecanismos enunciativos, focaremos especificamente na identificação dos mecanismos linguístico-discursivos que indexalizam a responsabilização enunciativa sobre os conteúdos de suas verbalizações e podem evidenciar apreciações valorativas ou modalizações diante das interações produzidas com a comunidade de desenvolvimento profissional da qual faziam parte.

5 DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A (RE)ESCRITA EM FOCO NO DISCURSO DOCENTE

Como mencionamos na seção anterior, no último encontro de formação 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 (per)curso de formação continuada ofertado pelo grupo LID. As professoras Eneida e Eduarda desenvolveram um projeto didático de gênero (PDG)¹⁰ em torno do gênero textual crônica com alunos das turmas de oitavo e nono anos. As duas planejaram em conjunto as atividades, com a mentoria de alguns integrantes de nosso grupo de pesquisa.

Desse modo, em determinado momento da reunião, 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

¹⁰ Embora o foco deste artigo não seja a discussão da noção de PDG e do trabalho realizado em torno desse dispositivo didático, para mais bem compreender as verbalizações sobre ensino da escrita que analisaremos a seguir, vale ressaltar que, "em linhas gerais, podemos dizer que PDG é uma proposta metodológica de didatização de gêneros que tem como diferencial o fato de ser um projeto de ensino que pode ir além do trabalho com um gênero, que articula tanto a perspectiva de trabalho das sequências didáticas advindas do quadro interacionista sociodiscursivo quanto a perspectiva dos projetos de letramento oriunda dos estudos de letramento" (Guimarães; Carnin, 2020b, p. 117).

compreenderem as orientações dadas e como a partir disso elas precisaram de um parâmetro bem definido para avaliação das atividades de escrita:

Excerto 1: Eneida/Eduarda e o 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 orientaço: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 vemos 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 (.)

Nesse excerto, podemos perceber que as professoras relatam certa dificuldade em trabalhar sem ter os alunos presencialmente com elas. Talvez esse seja um desafio compartilhado por todos (ou quase todos) os professores que, formados em uma tradição centrada no ensino presencial, depararam-se repentinamente com essa nova realidade no espaço escolar e em seu trabalho de ensino. Observa-se no excerto em tela, principalmente na verbalização da professora Eduarda, que 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. Ou seja, a mudança do contexto físico de produção, que antes era centralmente realizado em sala de aula, sob o olhar da professora, mostrou-se como um desafio para o (re)pensar da avaliação da produção textual, especialmente em termos de acompanhamento do processo de escrita, não apenas dos resultados que se podem observar a partir do produto, o texto entregue à professora. Antes disso, na verbalização da professora Eneida, observamos a preocupação de 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 solicitado na tarefa de produção textual. Assim, observa-se, nesse excerto, a preocupação de Eneida e Eduarda em pensar atividades de escrita adaptadas ao contexto do ensino remoto emergencial, uma vez que cabe aos professores perceberem e incorporarem ao seu planejamento as possibilidades, as especificidades e os recursos dessa modalidade de ensino (Carvalho; Ribeiro, 2021). Socializar essa preocupação no espaço destinado à formação continuada, em parceria com pesquisadores universitários, era também uma abertura ao diálogo e à busca de construção conjunta de alternativas viáveis para esse cenário, que implicava demasiadas mudanças a uma pedagogia do ensino da produção textual escrita em contexto escolar.

No que tange à análise linguístico-textual das verbalizações de Eneida e Eduarda, observamos a presença do relato interativo (Bronckart, 1999; 2008), no qual há implicação em relação ao ato de produção, uma vez que os verbos estão, majoritariamente, no pretérito perfeito e há dêiticos de pessoa que marcam a adesão do enunciador ao conteúdo temático do enunciado, além de marcas que permitam situar em temporalidade distinta (passado) o que está sendo tematizado no enunciado. Além disso, esse tipo de discurso é marcado pela presença de formas verbais de primeira pessoa do plural, em *itálico* no excerto, e dêiticos de primeira pessoa do plural, os quais Eneida e Eduarda utilizam para referirem-se a elas mesmas, em **negrito** no excerto. Utilizam,

também, a expressão "a gente" com valor dêitico, com o mesmo intuito. Essa escolha de utilizar a primeira pessoa do plural ou expressão dêitica equivalente se deve, aparentemente, ao fato de o trabalho a que elas se referem no momento dessa enunciação foi desenvolvido pelas duas em conjunto. Encontramos, ainda, a presença da voz de autor empírico (Bronckart, 1999; 2008) 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, parecem ter valor de dever, de obrigação no trabalho docente.

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

Excerto 2: Eneida e 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 consigamos 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 produção textual escrita e sua avaliação como um processo realizado por meio da adoção de um gênero de referência, no caso, a crônica, que apresenta características específicas que devem ser levadas em consideração no processo de ensino e de aprendizagem da produção textual. Quanto à análise linguístico-discursiva do excerto, cumpre ressaltar que a verbalização de Eneida apresenta predominantemente o emprego de discurso teórico (Bronckart, 1999; 2008), iluminado em azul claro no excerto, no momento em que a professora se refere às características do gênero 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 do encontro. Apesar de apresentar segmento de discurso teórico, a verbalização de Eneida também apresenta um segmento de discurso interativo, destacado em amarelo no excerto, no início de sua verbalização, ao utilizar um dêitico 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. Interessante notar que nesse 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 da escrita e tenta convencer o seu público-alvo, os demais participantes do encontro de formação, disso ao afirmar que é uma forma de os professores se aproximarem dos alunos, apesar do distanciamento físico ocasionado pela pandemia de Covid-19.

Tal asserção parece vir ao encontro de uma necessidade de ambas, Eneida e Eduarda, que verbalizaram no excerto analisado anteriormente que um dos principais

empecilhos para o ensino da escrita em tempos de pandemia é, justamente, a distância (física) entre elas e os alunos. Aparentemente, a escolha por esse gênero se deu a partir do desejo das professoras de conhecer mais a respeito dos discentes, 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 interação social guiada pela escrita/por uma prática de letramento que fizesse sentido ser explorada naquele momento com os aprendizes, como se costuma priorizar num trabalho de ensino orientado pelo dispositivo "projeto didático de gênero" (Guimarães; Kersch, 2012). Desse modo, aparentemente, essas produções textuais escritas parecem fazer mais sentido às professoras do que aos aprendizes (pois, como veremos adiante, o engajamento deles na proposta parece não ter sido suficientemente satisfatório), já que serve como recurso de interlocução apenas para o professor obter mais informações sobre a vida de seus alunos, e não necessariamente visava à ampliação dos letramentos discentes ou mesmo à circulação das produções textuais dos alunos que versava sobre a situação social vivida por eles naquele momento.

Destacamos mais uma verbalização de Eneida durante a socialização do PDG elaborado por ela em parceria com Eduarda em torno do gênero crônica. Nesse momento, ao continuar apresentando as oficinas que foram desenvolvidas por elas com os alunos, no STT 12B V, Eneida narra sobre a oficina de reescrita realizada, como se lê a seguir.

Excerto 3: 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 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 para atender a operação de releitura, revisão e reescritura do texto defendida, entre outros autores e documentos oficiais, por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Brasil (2018). Apesar disso, na verbalização 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 deixado em segundo plano, em favorecimento a uma noção de escrita como exercício/aplicação de um conteúdo linguístico que pode ser verificado/apreendido quando usado nos textos dos aprendizes, independentemente de esse uso fazer sentido ou contribuir (ou não) para o projeto enunciativo de cada crônica produzida.

Na análise linguístico-discursiva, observamos que a verbalização de Eneida se organiza em torno de um relato interativo (Bronckart, 1999; 2008), marcado por dêiticos de primeira pessoa do plural e de um "a gente" como recurso dêitico de valor coletivo, 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 do indicativo, uma vez que ela narra fatos que aconteceram no passado. Identificamos, ainda, a voz de autor empírico (Bronckart, 1999; 2008) do texto, visto que Eneida se coloca como

responsável pela origem do que enuncia (atestado, especialmente, pelo uso de dêiticos pessoais).

Na sequência, ainda durante a discussão do projeto que vinham desenvolvendo com seus alunos, Eneida e Eduarda reportaram, no STT 12B VII, trechos de textos escritos pelos aprendizes 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 4: 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: vj: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 as professoras destacam a falta de compreensão dos discentes a respeito de conceitos com sentido literal e sentido figurado que, para elas, são indispensáveis na produção textual de uma crônica reflexiva, foco do projeto de ensino que vinha sendo desenvolvido durante o ensino remoto emergencial e era objeto de socialização para o grupo participante do encontro de formação continuada de dezembro de 2020. Além disso, podemos observar o destaque dado por Eneida para a utilização de uma palavra incomum no vocabulário dos alunos em suas produções textuais reescritas: “[...] 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 3, no qual se observa a relevância acentuadamente dada aos conhecimentos linguísticos em nível lexical empregados pelos alunos ao produzirem seus textos, em detrimento, por exemplo, de um trabalho com escrita em como prática social relevante para os alunos e o desenvolvimento de sua comunicação por meio da escrita, como se tenciona em um PDG, dispositivo didático que foi amplamente discutido no processo formativo de que Eduarda e Eneida faziam parte naquele ano. Podemos indagar, ainda, a partir do excerto em análise, se os alunos não conseguiram produzir a reflexão esperada por elas por mero desconhecimento dos

conceitos de sentido literal e figurado, ou porque a prática social e o gênero textual escolhidos não faziam sentido naquele momento para aqueles estudantes, ou o ensino da escrita não foi suficientemente contextualizado e didatizado para direcionar o trabalho com produção textual dos alunos durante o ensino remoto emergencial. Essas questões, a partir da análise realizada sob o arcabouço interacionista sociodiscursivo ora apresentada, é que nos permitem ampliar nossa compreensão sobre o trabalho docente durante o período da pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial.

No que se refere à análise linguístico-discursiva do excerto 4, nota-se que quando da discussão sobre os textos produzidos pelos alunos, Eduarda e Eneida constroem suas verbalizações empregando centralmente o relato interativo (Bronckart, 1999; 2008), tipo de discurso em que há implicação em relação ao ato de produção, uma vez que estão narrando o processo no qual são actantes, mas se observa disjunção temporal em relação ao que é tematizado no excerto. Nota-se, também, a presença de voz de autor empírico do texto, uma vez que ambas se colocam como responsáveis por aquilo que estão enunciando. Nesse trecho, observamos a presença de verbos no presente e de ocorrência de um "a gente" com valor dêitico e sentido de implicação/coletividade, 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 atuam com turmas de nono ano, percebem que os alunos ainda não adquiriram/consolidaram esses conhecimentos. Aparentemente, essa "defasagem" na aprendizagem de tais saberes, na visão das professoras, é um potencial limitador na produção de textos escritos, ou ainda, um aspecto negativo que resulta em dificuldades para que o trabalho com a escrita em sala de aula - especialmente no contexto pandêmico - seja mais bem-sucedido. Contudo, em que pesem as limitações assinaladas, observa-se, ainda, a presença de modalizações apreciativas, sublinhadas no excerto, nas quais Eneida e Eduarda avaliam que o trabalho desenvolvido no ano de 2020 com os alunos apresentou resultados satisfatórios no que tange ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos ao escrever.

De modo geral, podemos considerar, a partir da análise das verbalizações das professoras sobre ensinar a escrever em tempos de pandemia de Covid-19 e por meio do ensino remoto emergencial, que elas reconhecem que o trabalho com escrita deve ser realizado em torno de um gênero textual e procuram articular isso ao momento sócio-histórico e ao propósito de escrever. Porém, ainda há fragilidades nas suas concepções de ensino no que tange a um ensino de escrita contextualizado em uma prática social específica, a um campo de atuação social (no caso em tela, o artístico-literário, nos termos da BNCC, já que se tratava da produção de uma crônica) e com potencial de despertar interesse dos alunos (evocando as *razões para dizer*, como nos lembra Geraldini, 1997) e não como um mero exercício de aplicação/mobilização/verificação da aprendizagem (ou não aprendizagem) de um conteúdo linguístico estrito senso ou mesmo de uma tarefa escolar feita para o professor avaliar o desempenho dos aprendizes. Em síntese, observa-se que a concepção de escrita como recurso ou meio para a interação, como prática social que se conforma em diferentes gêneros e propósitos interlocutivos, e a abordagem didática dessa concepção durante o ensino remoto emergencial (e mesmo agora, após ele, quando lançamos mão de recursos *online* para o trabalho de ensinar a escrever) ainda precisa ser fortalecida junto a professores em formação continuada.

Destaca-se, também, que, nos dados analisados, Eneida e Eduarda reconhecem que o trabalho com a produção textual escrita deve ser desenvolvido assumindo 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, nos dados analisados nesta pesquisa, muitas evidências discursivas sobre como elas realizaram esse trabalho junto aos alunos no período de ensino remoto emergencial focalizado. Resta como questão em aberto, para investir em pesquisa futura, o adensamento da análise do trabalho com o ensino/mediação da reescrita no contexto do ensino remoto emergencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar, a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD - (Bronckart, 1999; 2006; 2008), as concepções acerca do ensino de produção textual escrita durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 no Brasil que emergiram em verbalizações de duas professoras participantes de um percurso de formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional docente (Guimarães; Carnin, 2019; 2020; Carnin; Matias, 2023). Para tanto, retomou noções centrais acerca do ensino da produção textual escrita em contexto pandêmico (Navarro *et al.*, 2021) e o papel da aprendizagem dessa prática de linguagem na formação de estudantes que atribuam sentido ao que escrevem e possam, com isso, desenvolver, entre outros aspectos, autoria e significado à prática de produção textual como elemento-chave da participação na vida em sociedade. À luz do referencial teórico do ISD, assumimos a complexidade do trabalho de ensino e enfatizamos a dimensão linguageira desse trabalho como recurso potente para a análise do que as professoras em formação continuada compartilharam com os membros da formação continuada de que fizeram parte em 2020, procurando acentuar, na análise das verbalizações selecionadas para esta pesquisa, as pistas linguístico-discursivas que revelam o engajamento das professoras no agir que realizam, bem como a reflexão que produziram ao socializar e/ou coconstruir suas práticas de ensino da escrita, seus sucessos e insucessos durante um dos anos mais conturbados da história educacional recente.

Em termos analíticos, buscamos evidenciar como concepções de ensino da produção textual escrita, advindos de uma pedagogia de gêneros, especialmente a partir do trabalho com projetos didáticos de gênero (Guimarães; Kersch, 2012), construídas para o ensino presencial, puderam também orientar práticas desenvolvidas no ensino remoto emergencial. Contudo, observamos, a partir dos dados desta pesquisa, que as professoras tiveram de proceder à adaptação de seus métodos e processos de ensino, especialmente no que concerne ao acompanhamento da produção textual escrita, já que o distanciamento social e o não monitoramento da tarefa de escrever passou a ser realizado em um outro espaço-tempo, uma vez que houve uma "ampliação do conceito de aula" (Bunzen, 2020), que demandou das professoras capacidades diferentes de planejamento e gestão do trabalho realizado com seus alunos. Nesse sentido, os dados analisados também evidenciaram que Eneida e Eduarda, colaboradoras desta pesquisa, ao trabalharem com produção textual escrita do gênero crônica, ressentiram-se especialmente da aparente incompreensão dos discentes da tarefa a ser realizada (notadamente, da compreensão excessivamente literal da proposta, que envolvia escrever sobre "o que viam das suas janelas" durante o período de distanciamento social ocasionado pela Covid-19) e, por conseguinte, da baixa ou inexpressiva compreensão e/ou utilização de recursos linguístico-discursivos que caracterizam o chamado "sentido figurado", traço distintivo da escrita esperava em um gênero do campo artístico-literário

(Brasil, 2018). Do mesmo modo, aspectos tradicionalmente avaliados na escrita discente, como a concordância, emergiram como pontos de atenção das professoras no trabalho de ensinar a escrever durante a pandemia de Covid-19. Tais dificuldades dos aprendizes levaram à indagação acerca dos modos e possibilidades de trabalho que, na continuidade do ensino remoto emergencial, em 2021, poderiam ser objeto de aprofundamento na reflexão coletiva da comunidade de desenvolvimento profissional de que faziam parte no final de 2020.

Certamente, essas observações analíticas convergem com resultados de outras pesquisas no campo da Linguística Aplicada, especialmente daquelas que se debruçam sobre o ensino da produção textual escrita na escola. O que queremos realçar, no entanto, em gesto de considerações finais deste trabalho, é que a análise das concepções de ensino de produção textual escrita que emergiram nas verbalizações de Eneida e Eduarda quando de sua interação com a comunidade de desenvolvimento profissional de que faziam parte, realizada à luz do ISD, nos permitiu:

- ampliar nosso entendimento acadêmico-científico e formativo acerca das necessárias adaptações e do enfrentamento aos desafios (docentes e discentes) no trabalho com a produção textual escrita em sala de aula (expandida), a partir de experiência empírica realizada no ano de 2020;
- incorporar ao rol de tarefas a serem realizadas na formação continuada de professores de Língua Portuguesa um incremento, retomada ou mesmo reiteração de princípios centrais a uma pedagogia da escrita centrada em gêneros de texto e, por isso, alinhada a uma concepção interacionista de linguagem;
- explicitar ou reformular estratégias de ensino pertinentes ao ensino remoto emergencial, especialmente para o acompanhamento da produção textual e, notadamente, das etapas/tarefas envolvidas no planejamento do ensino da (re)escrita e sua avaliação;
- avançar na exploração didático-pedagógica (em termos de ensino na Educação Básica, mas também de formação de professores, no Ensino Superior) de recursos digitais *on-line* que podem contribuir para a qualificação do trabalho docente, a fim de incrementar o repertório dos professores de Língua Portuguesa e expandir a compreensão dos modos de se desenvolver um trabalho de ensino da produção textual escrita mediada por esses recursos, seja durante o período pandêmico, seja, passado os anos mais duros dessa realidade que a todos assolou, naquilo que podemos incorporar ao agir do professor no período pós-pandêmico.

O trabalho de ensinar a produzir textos escritos, na escola brasileira, segue sendo desafiador, especialmente no retorno pós-pandemia ao ensino presencial. Ao olharmos retrospectivamente para o cenário pandêmico e de ensino remoto emergencial vivido no ano de 2020, pudemos formular algumas linhas de síntese (e de prospecção) para o que vimos produzindo no âmbito de ações destinadas à formação (continuada) de professores e ao ensino da produção textual escrita na Educação Básica. Algumas dessas constatações nos permitem, também, projetar como objeto de reflexão futura aquilo que se pode(rá) fazer em relação ao ensino da produção textual escrita mediado por tecnologias digitais emergentes, não tão populares no contexto pandêmico, como a inteligência artificial generativa, e compreender os modos e significados que a incorporação desse recurso ao trabalho docente (e à aprendizagem discente) potencialmente fomentará em termos de mudança nas práticas sociais e escolares em torno do ensino e da aprendizagem da escrita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (org.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.
- 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.
- BARROS, K. S. M.; CRESCITELLI, M. F. C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (org.). **Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 73-92.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e organização de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, Mercado de Letras, 2008.
- BULEA BRONCKART, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Leurquin e Lena Figueirêdo. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- BUNZEN, C. S. J. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: Ribeiro, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.
- CARDOSO, I. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**. Um estudo no Ensino Básico. 2009. Tese (Doutorado em Didática) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á., LOPES, C. da G.; LOPES, R. P. A. P. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21315>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- CARVALHO, I. M.; RIBEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da Covid-. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15563>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 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/UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Do trabalho com gêneros de texto/discurso no ensino de língua materna: um percurso de continuidades, mudanças e possibilidades. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 108–124, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1400>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1400>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020a.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L., LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 85-110.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.

JORDÃO, H. G.; NONATO, S. Forma escolar, trabalho docente e produção textual: novas configurações. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 3, p. 208–227, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/857>. Acesso em: 28 maio. 2024.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 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**, v. 28, n. 2, p. 375–400, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

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, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

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

MATIAS, J. **Do coletivo e seus sentidos no desenvolvimento profissional docente**: pistas linguageiras em uma proposta de formação continuada em comunidade. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2023.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.10, n. 2, p. 329-228, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; REGO, M. C. F. D.; MEDEIROS, L. G. Z. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

NAVARRO, F.; LERNER, D.; MENESES, A.; LÓPEZ-GIL, K. S.; ARTAL, R.; OTERO, P. Enseñar a leer y escribir en pandemia. **Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 1, n. 92, p. 57-62, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350705763> *Ensenar a leer y escribir en pandemia*. Acesso em: 27 jun. 2024.

NÓBREGA, J. J.; ORANGE, D. O. de; PACHECO, E. de S. Ensino de produção textual: que concepções de língua e de texto estão em jogo. **Diálogo das Letras**, v. 1, n. 2, p. 288-306, 2012. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1262>. Acesso em: 28 maio. 2024.

OLIVEIRA, J. B. M. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL**, v. 2, n. 2, p. 1-25, 2004. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=2>. Acesso em: 22 mar. 2024.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. 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. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SCHMIDT, B. S. **Ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19**: representações de professores sobre seu trabalho e sua formação. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TINOCO, G. A. CORREIA, J. P. Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender em tempos de pandemia. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K. (org.). **Multiletramentos e o trabalho com projetos**: (trans)formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 84 – 96.

Artigo recebido em: 22/03/2024
Artigo aprovado em: 31/05/2024
Artigo publicado em: 02/07/2024

COMO CITAR

SCHMIDT, B. S.; CARNIN, A. Desafios e reflexões acerca do ensino de produção textual escrita durante a pandemia de Covid-19: concepções docentes em chave interacionista sociodiscursiva. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-19, e02412, 2024.