

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIRGÍNIA MARIA DE MORAIS

**A INTERAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO DE ENSINO HÍBRIDO**

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

VIRGÍNIA MARIA DE MORAIS

**A INTERAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO DE ENSINO
HÍBRIDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, à Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Orientador: Dr.^a Marília Morosini

Porto Alegre

2022

Ficha Catalográfica

M827i Morais, Virgínia Maria de

A interação docente na produção de textos nos anos finais do ensino fundamental em contexto de ensino híbrido / Virgínia Maria de Morais. – 2022.

193 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Morosini.

1. Ensino Fundamental. 2. produção textual. 3. interação docente. 4. práticas pedagógicas. 5. ensino híbrido. I. Morosini, Marília. II. Título.

VIRGÍNIA MARIA DE MORAIS

**A INTERAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO DE ENSINO
HÍBRIDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em Educação, à Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em
Educação

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Marília Morosini – PUCRS

Nome completo

Nome completo

Porto Alegre

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus por ser a força desta minha trajetória e ter me guiado até aqui.

A minha família, em especial aos meus amados pais, meu pai *in memoriam*, a minha mãe por todo o exemplo, educação, cuidado, amor e compreensão. Meu sincero reconhecimento por sempre terem apoiado e incentivado minha formação acadêmica.

Ao meu irmão pelo companheirismo, carinho, motivação constante, enfim, todo o suporte emocional que certamente contribuiu para o resultado deste trabalho.

Aos colegas de mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) pelo convívio e experiências compartilhadas. Em especial, à bibliotecária Marta de Oliveira pela dedicação, paciência, aprendizado e parceria em âmbitos acadêmicos.

Aos professores do programa de pós-graduação da Escola de Humanidades por todos os ensinamentos e reflexões. Em especial ao professor José Luís Ferraro pelo exemplo de educador.

À escola que participou desta pesquisa, pela acolhida. Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e comprometimento.

Por fim, agradeço minha professora e orientadora por sua dedicação, disponibilidade, paciência e motivação, razões que com certeza resultaram nesta dissertação.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

A interação docente no ensino processual do texto escrito desempenha um papel fundamental. Partindo dessa concepção e das práticas e princípios que levam ao desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental, origina-se o fio condutor desta pesquisa. Entretanto, a crise do coronavírus e a suspensão temporária das atividades escolares presenciais impôs a necessidade de explorar o tema de estudo sob o viés do ensino híbrido. Mediante tais considerações, esta dissertação de mestrado objetivou examinar nas práticas pedagógicas de professores, as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de ensino híbrido. Esta investigação fundamenta-se numa perspectiva de ensino e aprendizagem interacionista, na concepção de intervenção pedagógica (VYGOTSKY, 1999) e no conceito de interação construtiva (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008) evidenciado nos métodos aplicados por docentes quando definem o que ensinar e como fazê-lo nas atividades de escrita e reescrita de textos. Outro eixo teórico que fundamenta este trabalho refere-se aos estudos que interpretam as ações docentes no ensino da escrita (PASSARELLI, 2004); (BRONCKART, 2006) e que remetem às concepções teóricas nas práticas pedagógicas (BITTENCOURT *et al*, 2015). Nesse viés, esta pesquisa se caracteriza como diagnóstico da realidade investigada, numa abordagem qualitativa, organizada a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários; entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa; observação de aulas e textos dos estudantes. O contexto de investigação é de uma escola privada que utiliza práticas pedagógicas *on-line* nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade híbrida. Os resultados desse estudo apontam que, em termos da competência da língua escrita, a interação docente configura-se como um processo de (re)construção do conhecimento com o qual os alunos observados assimilam os conteúdos da escrita em contexto de ensino híbrido. Assim, frente ao levantamento dos dados e mapeamento da relevância da interação docente em modalidades de aprendizagem, esta pesquisa aponta que as práticas pedagógicas encontradas foram a aprendizagem baseada em problemas, a pesquisa na prática textual, a dramatização, a sala de aula invertida e o próprio Ensino Híbrido. Essas práticas pedagógicas combinadas de forma presencial e *on-line*, foram consideradas como habilidades interativas para o desenvolvimento de multiletramentos nos estudantes em contextos virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; produção textual; interação docente; práticas pedagógicas; ensino híbrido.

ABSTRACT

Teacher interaction in the procedural teaching of written texts plays a fundamental role. Starting from this conception and the practices and principles that lead to the development of writing in Elementary School, the guiding thread of this research originates. However, the coronavirus crisis and the temporary suspension of face-to-face school activities imposed the need to explore the subject of study from the perspective of blended learning. Based on these considerations, this master's thesis aimed to examine in the pedagogical practices of teachers, the concepts about interaction present in their work of textual production with students of the final years of Elementary School in the context of hybrid education. This investigation is based on an interactionist teaching and learning perspective, on the conception of pedagogical intervention (VYGOTSKY, 1999) and on the concept of constructive interaction (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008) evidenced in the methods applied by teachers when they define what to teach and how to do it in text writing and rewriting activities. Another theoretical axis that underlies this work refers to the studies that interpret the teaching actions in the teaching of writing (PASSARELLI, 2004); (BRONCKART, 2006) and that refer to theoretical conceptions in pedagogical practices (BITTENCOURT et al, 2015). In this bias, this research is characterized as a diagnosis of the investigated reality, in a qualitative approach, organized from the following data collection instruments: questionnaires; semi-structured interview with Portuguese language teachers; observation of classes and student texts. The investigation context is of a private school that uses online pedagogical practices in the teaching and learning processes in the hybrid modality. The results of this study indicate that, in terms of written language competence, teacher interaction is configured as a process of (re)construction of knowledge with which the observed students assimilate the contents of writing in a hybrid teaching context. Thus, in view of the data collection and mapping of the relevance of teacher interaction in learning modalities, this research points out that the pedagogical practices found were problem-based learning, research in textual practice, dramatization, the inverted classroom and the Hybrid Teaching itself. These pedagogical practices, combined in person and online, were considered as interactive skills for the development of multiliteracies in students in virtual learning contexts.

Keywords: Elementary School; textual production; teaching interaction; pedagogical practices; hybrid teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Trabalhos localizados junto à base de dados BDTD/IBICT componentes do corpus de análise	30
Gráfico 1 –	Distribuição por tipo de publicação (BDTD/IBICT, 2014-2019).....	31
Figura 1 –	A Arquitetura das Interações	42
Quadro 2 –	Perguntas presentes na estrutura inicial da quarta etapa de interação	40
Figura 2 –	Propostas de ensino híbrido	70
Figura 3 –	Instrumentos de coleta de dados	85
Quadro 3 –	Objetivos e perguntas do questionário	87
Quadro 4 –	Roteiro da entrevista semiestruturada direcionada a professores organizadas em eixos temáticos	90
Figura 4 –	Mapa das categorias e subcategorias	94
Gráfico 1 –	Prática da Interação na Modalidade Remota na perspectiva dos participantes	98
Gráfico 2 –	Prática da Interação na Modalidade Remota na perspectiva dos participantes	99
Gráfico 3 –	Prática da Interação na Modalidade Presencial na perspectiva dos participantes da pesquisa	100
Figura 5 –	Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos professores	102
Quadro 5 –	Agrupamento de gêneros trabalhados no oitavo ano	111
Figura 6 –	Relação das categorias emergentes na observação de eventos em sala de aula	137
Figura 7 –	Competências práticas na produção textual a partir das categorias emergentes	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD/IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COVID-19	(co)rona (vi)rus (d)isease – 2019
EaD	Educação a Distância
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EC	Estado do Conhecimento
FPS	Funções psicológicas superiores
HQ	História em Quadrinhos
<i>IDEB</i>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais Brasil
PPP	Plano Político Pedagógico
RV	Realidade Virtual
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARS – CoV-2	Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19.
SEC/RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	INTERAÇÃO CONSTRUTIVA.....	21
2.2	ESTADO DO CONHECIMENTO	29
2.3	PRÁTICA TEXTUAL	38
2.3.1	Concepções sobre interação.....	38
2.3.1.1	<i>Os métodos de ensino na interação.....</i>	<i>40</i>
2.3.1.2	<i>As implicações da pandemia na interação docente</i>	<i>52</i>
2.3.2	Modelos híbridos na produção textual	66
2.3.2.1	<i>Modelos de ensino híbrido</i>	<i>70</i>
3	METODOLOGIA	81
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	85
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	90
4	ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	95
4.2	ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES	100
4.2.1	A influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita ..	102
4.2.2	As concepções da produção textual e suas dimensões.....	106
4.2.3	A prática pedagógica no ensino remoto e híbrido	113
4.2.4	A pesquisa como base da posição discursiva docente	130
4.3	ANÁLISE DOS EVENTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA	136
4.3.1	Organização das estratégias de <i>ensinagem</i>	138
4.3.2	Métodos de acompanhamento dos estudantes	144
4.3.3	Dimensões da interação docente híbrida.....	148
4.3.4	Desenvolvimento das capacidades cognoscitivas discentes.....	153
5	IMPLICAÇÕES DA INTERAÇÃO DOCENTE NA APRENDIZAGEM	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	185
	APÊNDICE B – TABELAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	186

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE).....	192
ANEXO B – DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEVE O CONSENTIMENTO	194
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	195

1 INTRODUÇÃO

Produções textuais elaboradas pelos alunos no Ensino Fundamental e Médio são instrumentos pedagógicos essenciais em termos do acompanhamento da aprendizagem, pois apresentam autoria de pensamento. A escrita é uma forma de ir além de si mesmo, de exercitar a reflexão sobre a própria vida, de posicionar-se criticamente sobre temas contemporâneos. Produzir bons textos, mais do que qualquer outra competência desenvolvida na escola, é fundamental à ação comunicativa, à divulgação do conhecimento científico, à criação literária e jornalística. Embora as instituições de ensino compreendam o significado do domínio dessa competência pelos alunos, as redações e as questões dissertativas se fazem pouco presentes no cotidiano das escolas brasileiras. Uma das causas, conforme as pesquisas apontam, é a falta de investimento em tempo dos professores para dar a devida atenção a essas tarefas em termos da intervenção individual aos alunos nos vários aspectos que compõem uma produção textual. (DREY; SILVEIRA, 2011; DEMO, 2010). O resultado disso é a dificuldade de escrever de um grande número¹ dos estudantes brasileiros, conforme revelam os exames em nível estadual (como SAERS) e em nível nacional (como a Prova Brasil).

Nesta dissertação revisito este tema que faz parte dos meus estudos e pesquisas desde o início da minha carreira docente. Saliento, no presente texto, a importância dos professores desenvolverem habilidades de interagir com os alunos nos momentos de produção textual e investigo as premissas para a construção de um projeto de formação transformador onde esta interação deve ser projetada.

Aprendi, a partir da prática docente embasada na fundamentação teórica específica (CALKINS, 2002; PASSARELLI, 2004; JOLIBERT, 1994; KATO, 2004; KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995; KOCH, 2014; SOARES, 2001), que as interações sobre produção textual estabelecidas ao longo de quatro décadas, me ajudaram a compreender que essas abordagens são a parte central do ensino e da aprendizagem na produção de textos. O presente estudo renovou meu interesse e me colocou no caminho em direção a analisar os tipos e os componentes de interações efetivas, bem como investigar práticas pedagógicas que apoiem essa forma de metodologia ativa.

¹ De acordo com a avaliação escolar dos estudantes gaúchos, SAERS (2018) estimou que para alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) seis no 9º ano do Ensino Fundamental e Médio, é necessário melhorar a proficiência e a aprovação. Segundo esses mesmos dados, 50% dos estudantes têm um índice insuficiente de aprendizagem. No 1º ano do Ensino Médio não houve evolução na Língua Portuguesa. (SEC/RS, 2019)

Com base na concepção de intervenção pedagógica, foco dos meus estudos, a partir da prática decorrente de uma longa experiência desenvolvida na docência em leitura e produção textual, junto aos alunos de diferentes etapas, defendo o pressuposto de que a simples correção de tarefas dos alunos, por si só, pouco contribui para promover aprendizagens ou favorecer a sua autonomia intelectual.

Em termos da competência da língua escrita, a intervenção pedagógica dos professores pode-se configurar como um fator que promova avanço na qualidade das aprendizagens. Nesta perspectiva, a presente pesquisa investiga práticas pedagógicas que podem qualificar a produção de textos em contextos de educação básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a crise do coronavírus e a suspensão temporária das atividades escolares presenciais obrigou o replanejamento no enfoque sobre o tema desta pesquisa. Anterior à pandemia, a intenção deste estudo voltava-se ao processo de produção textual pautado pela interação, interferências e intervenções por parte do professor essencialmente de forma presencial. Mediante tal situação emergencial que a educação brasileira atravessa, emerge a necessidade de uma análise aprofundada do contexto das instituições de ensino que dispõem das condições necessárias para a materialização das atividades remotas, com uso de ferramentas digitais ou outras alternativas, envolvendo a produção escrita.

Dessa maneira, o complexo cenário da COVID-19 impôs uma mudança nos procedimentos desta investigação, acrescentando novas exigências ao problema de pesquisa, agora também baseado na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como mais um elemento constitutivo do ato didático em questão.

Neste sentido, o levantamento das pesquisas que abordam as práticas pedagógicas que os docentes poderiam adotar para potencializar a capacidade dos estudantes como produtores de textos no Ensino Híbrido, comprova a relevância desta investigação. Os estudos selecionados na construção do EC, *seção 2.2* desta dissertação, apresentam conclusões voltadas à demonstração de práticas pedagógicas organizadas para o ensino da escrita textual, a partir de condições das quais o estudante deve se apropriar com base na vivência com textos de circulação social. Portanto, a promoção da interação docente como forma de habilidade no ensino processual do texto na modalidade híbrida não está evidenciada nas respectivas temáticas consultadas nas referidas publicações.

Ademais, vale ressaltar também que a vinculação desses trabalhos com a pesquisa produzida deu-se efetivamente nos programas de pós-graduação em Letras, ou seja, 80% do total selecionado; sendo apenas 18% nos programas de pós-graduação em Educação e, o

restante, em outros programas relacionados às Ciências Humanas. Assim, constata-se a pouca produção científica no assunto, principalmente em contextos virtuais de aprendizagem. Apesar da diferença no enfoque, tais estudos servem como ponto de partida para minha dissertação, visto que a discussão suscitada direcionou o conhecimento produzido na área, até chegar ao tópico específico que situa a presente pesquisa nessa grande área.

Embora a contribuição acadêmica descrita acima, na perspectiva da formação continuada, aprendizagens pessoais efetivas e pertinentes que foram asseguradas de forma empírica, são responsáveis pelo viés epistemológico adotado nesta pesquisa. Minhas experiências profissionais – ainda que tenha no currículo a Graduação em Jornalismo – sempre se direcionaram para a docência, sobretudo em espaços de laboratórios de aprendizagem que tive oportunidade de organizar nas Escolas em que trabalhei. Nestes espaços o trabalho com Redação, Leitura e Interpretação de Textos apresentou resultados satisfatórios, destacando que o número de alunos atendidos no Laboratório é menor do que o número que o professor atende em sala de aula. Nesse aspecto, a atividade com escrita parece pedir um atendimento o mais individual possível.

Em busca de soluções para o problema da capacitação dos professores para atuar efetivamente com alunos produtores de texto, introduzo o presente trabalho, apontando para a enorme complexidade da questão referente à produção de redações.

Por isso, é preciso uma ação pedagógica permanente de acompanhamento dos alunos desde os primeiros anos de escolarização, intensificando-a nos anos finais do Ensino Fundamental, pois a produção de um bom texto tem um significado importante para quem escreve, ampliando a autoconfiança e a aproximação com a escrita.

Essa capacidade de conhecer a própria língua escrita permite às pessoas a sua interação social e a intensificação na prática da linguagem escrita, a serviço de uma comunicação eficiente em qualquer área do conhecimento.

A oportunidade de cursar o Mestrado representa para mim a chance de pesquisar sobre modelos e concepções de produção textual em tempos de ensino híbrido. Os motivos que me levam a me envolver com essa temática são vários, mas o primeiro deles, e o mais importante, é minha experiência como professora no Ensino Fundamental, não apenas pela complexidade que envolve o ato de escrever, mas também pela busca incessante de alternativas pedagógicas que possam de fato formar alunos produtores de texto.

Nessa mesma perspectiva, outro aspecto relevante é que me dei conta de que mesmo professores de produção textual muito experientes, diante de um rascunho de um aluno, depois de ouvirem suas descrições acerca do escrito, sintam-se inseguros sobre como proceder.

Interagir é sempre um desafio e esta pesquisa visa contribuir na qualificação dos professores para interagir e para ser parte de um processo sem fim de aprendizagem de interação. Para tanto, os sistemas escolares precisam instituir práticas mais ativas que modifiquem a estrutura convencional da sala de aula, investindo, segundo Calkins (2008), em interações mais profusas e construtivas. Práticas que apoiem os alunos para que trabalhem com independência, autonomia, atuando no processo de escrita com total familiaridade.

Dessa forma, esta pesquisa se propôs a investigar a relevância da interação docente, buscando a identificação das práticas pedagógicas utilizadas tanto no ensino remoto como na educação presencial, a partir do objetivo geral *examinar nas práticas pedagógicas de professores as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de ensino híbrido*.

Em vista do objetivo geral, destacaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as concepções sobre interação na prática pedagógica de professores em seu trabalho com produção escrita nos anos finais do ensino fundamental em escolas privadas;
- b) Esclarecer a necessidade de modelos próprios e adequados de produção escrita, como campo autônomo do saber científico, nos anos finais do ensino fundamental;
- c) Comparar as concepções sobre interação, presentes no trabalho dos professores com a respectiva produção escrita de estudantes;
- d) Examinar os modelos híbridos para o ensino de produção textual, tendo como foco as práticas educacionais com a escrita em uma escola privada;
- e) Confrontar os dados empíricos coletados com a respectiva literatura da área.

Nesses termos, o questionamento para o qual tentou-se encontrar resposta através da presente investigação foi o seguinte: *quais práticas pedagógicas estão sendo planejadas para promover a interação docente na produção de textos em contexto de ensino híbrido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre?*

Assim, a partir destes objetivos e problema de pesquisa, a presente dissertação de mestrado está estruturada em seis seções, sendo elas, respectivamente: introdução; fundamentação teórica; metodologia; análise dos dados; implicações da interação docente na aprendizagem e considerações finais. Na *introdução* consta a delimitação do tema, sua contextualização e justificativa. Além disso, são apresentados os objetivos gerais e específicos e o problema da pesquisa.

O capítulo da *fundamentação teórica* está subdividido em três subseções. A primeira, “Interação Construtiva”, apresenta as principais ideias no que diz respeito à prática pedagógica do professor na construção de formas de abordagens que acompanhem e qualifiquem a produção escrita dos estudantes capaz de contribuir nos processos de ensino e aprendizagem da produção de textos e o porquê desta dinâmica de apropriação ainda ser considerada um processo de aquisição no aprendizado do texto. A segunda seção, “Estado do Conhecimento”, trata de como nos últimos anos a temática pesquisada tem sido abordada e discutida em produções científicas na respectiva área. A terceira seção do capítulo, “Prática Textual”, aborda as concepções dos referidos autores e como esses teóricos tratam a interação no âmbito educacional, ora analisada em tempos de pandemia da COVID-19.

A *metodologia da pesquisa* caracteriza a investigação, segundo sua natureza e tipo. Ademais, apresenta os participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e o respectivo método de análise. O capítulo *análise dos dados* explora sobre os resultados alcançados, por meio dos dados obtidos, referencial teórico e perspectiva da pesquisadora. Em vista disso, esse capítulo é apresentado em três subseções, a saber: análise dos questionários; análise da entrevista aos professores; e análise dos eventos observados em sala de aula híbrida.

Em *implicações da interação docente na aprendizagem* as categorias emergentes exploradas na *análise dos dados* são rerepresentadas como competências do professor e se discute os efeitos que elas são capazes de gerar na prática de ensino da produção textual. A título de conclusão, esta dissertação em suas *considerações finais* tenta responder a já referida questão de pesquisa, trazendo apontamentos que defendem a importante concepção do trabalho da produção de textos como processo que visa ensinar o escritor, não o texto, além de apresentar perspectivas futuras para uma ideia de interação construtiva aplicada à educação, em diferentes modalidades de ensino, a partir das tendências capturadas por meio desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na bibliografia contemporânea é possível encontrar diferentes perspectivas sobre como as crianças desenvolvem-se como escritores. Estes estudos estão tendo um efeito direto sobre o ensino em sala de aula. Com ênfase na importância das diversas formas de interação nas atividades de escrita e reescrita, esta pesquisa apoia-se em Calkins (2002) ao analisar as interações de sala de aula e as produções textuais dos estudantes para a compreensão dos métodos aplicados por docentes ao definirem o que ensinar e como ensinar, valorizando, assim, as etapas de construção do texto.

Entretanto, quando o tema em discussão é a escrita no trabalho docente, faz-se necessária a busca pela motivação em Nóvoa (1991) introduzindo aspectos dessa realidade: “Na esfera escolar, a imaginação é a capacidade de se colocar no lugar do outro: o professor se coloca no lugar dos alunos, sintonizando-se com a realidade social e com a vida deles, ensaiando potenciais interações antes do evento comunicativo.”.

Nesse sentido, serão exploradas algumas ideias no intuito de contextualizar a discussão, estabelecendo os passos motivadores para fundamentar as descobertas desta investigação apoiada em Passarelli, quando afirma que “[...] esse processo demanda adaptabilidade, flexibilidade e prontidão para improvisar e experimentar. Mas é preciso ensaiar uma série de argumentos e refletir acerca de várias opções e, posteriormente, verificar em que resultará na prática.” (PASSARELLI, 2004, p. 112).

Trazendo sua experiência pessoal, de acordo com Calkins (2002):

[...] no ensino da escrita o foco estava sobre a categorização dos produtos escritos. Meus professores relacionavam as características da ficção científica, fantasia, contos de fada, poesias e prosa e mostravam exemplos de cada um destes gêneros. No segundo grau, ensinavam as características da escrita narrativa, descritiva, persuasiva e expositória. Sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este. Acho que jamais algum professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas ideias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre minhas estratégias de composição escrita. (CALKINS, 2002, p. 26).

Segundo, ainda a retrospectiva da mesma autora, o método de instrução para a composição dominante desde o final do século passado, tem sido o de descrever e diferenciar os modos de discurso e de mostrar modelos de cada uma dessas modalidades. Recentemente, porém, esta área sofreu uma mudança exemplar. Agora, em vez de perguntar somente “Quais são as formas da boa escrita?”, muitos professores e pesquisadores perguntam: “Que espécies de processos os escritores utilizam?”; “O que as crianças fazem, quando escrevem e como estes

comportamentos se alteram, à medida em que amadurecem?” e “De que modo o comportamento dos escritores experientes e daqueles imaturos difere?” O foco mudou, do produto para o processo, conclui a autora. (CALKINS 2002, p. 27).

A produção textual como processo já se vem concebendo, desde a década de 70. Nos últimos anos, muitos já foram os avanços do ensino e aprendizagem de produção de textos. A publicação dos (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1997) pode ser considerada um deles. Nesse documento em que, entre outras ponderações, destaca-se a complexidade do processo de produção de textos escritos, indicando que “Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refação.” (BRASIL, 1997, p. 76). Contudo, na prática docente, ainda há professores evidenciando o texto como produto, por não colocarem em prática as propostas de discussões que os PCNs e outros materiais como a BNCC apresentam. As razões vão desde a carência de programas efetivos e contínuos de formação de professores e até mesmo a falta de estímulo, visto que os investimentos na docência e sua valorização estão cada vez mais reduzidos.

Neste contexto, esta pesquisa analisa até que ponto, no processo de produção textual, a intervenção do professor no texto do aluno e a instauração da relação de interlocução professor-aluno contribuem para que a reescrita de um texto seja realizada de forma que os aspectos linguísticos e discursivos apontados sejam considerados por seu aluno-autor, para que suas habilidades de escrita sejam desenvolvidas. Em síntese, esta pesquisa discute com base em pressupostos distintos, permeando diversos pontos de vista, sobre o ensino da produção escrita para alunos de oitavo ano e a importância das diferentes formas de interação nas atividades de escrita e reescrita de seus textos.

Convém destacar também que, neste trabalho, a produção de texto é compreendida como “[...] espaço da organização das ideias e estruturação do pensar pelo escrever. (...) é o registro escrito do pensamento organizado que permite a sua existência no tempo e no espaço.” (CALKINS, 2008, p. 13).

Nas diferentes visões sobre escrita, o trabalho com produção textual acaba por ser enfocado de várias maneiras. Porém, quando o texto é considerado como processo, segundo Reinaldo (2001, p.88), torna-se uma unidade de linguagem usual, na qual devem ser trabalhadas a trajetória de construção de seus sentidos, assim como sua estrutura e que:

[...] a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

Ainda de acordo com Reinaldo (2001, p. 92), no texto como processo duas características influenciam ao ato de escrever: os fatores sociais e os fatores cognitivos.

[...] a primeira reflexão é sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2001).

Na providência de tais situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo do estudante, é importante inicialmente considerar que, conforme as afirmações de Lucy M. Calkins (2002), muitos de nossos estudantes sabem que suas redações estão bem longe do ideal, mas não sabem como fazer com que seus textos reais se tornem mais perfeitos. Se nós, enquanto professores de escrita, observamos como nossos estudantes escrevem, então podemos ajudá-los a desenvolver estratégias mais efetivas para a escrita. Fazendo isto, podemos extrair daí duas importantes áreas de pesquisa: *Estudos de como os estudantes escrevem e Relatos de como os escritores profissionais escrevem, a partir de entrevistas com escritores* (CALKINS, 2002).

A mesma autora afirma ainda que como primeiro resultado da pesquisa podemos aprender que cada um de nós, seja professor ou estudante, possui um processo de composição escrita. Todos temos nossas próprias estratégias para compor e nossos próprios ritmos de trabalho, que utilizamos sempre que escrevemos. Mas algumas destas características podem ser prejudiciais. “Dei o nome a meu primeiro livro, *Lessons from a Child* (Lições de uma criança) (1983), quando descobri que a coisa mais importante a dizer, aos professores, é que devemos nos tornar pesquisadores, observando como nossos estudantes escrevem e aprendendo, com eles, como podemos ajudar.” (CALKINS, 2002, p.28-29).

Entretanto, no intuito de compreender que a prática docente de observar como um instrumento de pesquisa para o ensino, não é descontextualizada e puramente empírica, busco em Bittencourt *et al.* (2015) a justificativa para essa construção, quando convidam “a refletir sobre algumas possibilidades pedagógicas que podem ser colocadas em ação [...] em relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna, tendo como objetivo a formação de leitores e escritores competentes.” Segundo os mesmos autores essa aprendizagem para o ensino da Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada com a “[...] mediação e a intervenção constante da professora para proporcionar momentos de interação

entre as crianças e os textos que circulam socialmente, pois é nesse diálogo que são construídos os sentidos sociais dos usos da língua.” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 24).

Nesse contexto, assim como Calkins (2002), Bittencourt *et al.* (2015) consideram que as crianças devem ser levadas ao conhecimento consciente da própria língua, pois já sabem muito sobre ela, sobre seu uso e implicações comunicativas. Tendo, assim, também como ponto de partida o seguinte:

[...] a observação atenta do que as crianças fazem diariamente com a língua, de como elas constroem ativamente seus processos de significações para tudo o que veem, o que leem, pois diante de qualquer objeto simbólico (e a língua é um deles), o ser humano é instigado a interpretar. (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 25).

Na sequência, outro fator relevante apontado pelos mesmos autores é que a produção de textos deve fazer parte da interlocução em situações reais, nas quais o texto tem centralidade neste trabalho. E apontam para o grande alcance tanto em livros quanto na esfera escolar no entendimento de seu significado. Neste aspecto, explicam que “**texto** tem seus significados ampliados, podendo ser denominado como toda forma de interação que, vivenciada entre interlocutores, tenha como objetivo transmitir uma mensagem, **produzir sentidos.**” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 35, *grifo do autor*).

Analisando as mudanças na concepção de texto com base na interação, Koch (2003, p. 25-26) afirma que é “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.”

Sendo um dos aspectos motivacionais desta investigação, vale retomar que quando se abordam as mudanças nas concepções de texto já ocorridas, a prática de muitos professores no ensino de produção textual, ainda é pautada no texto como produto. Neste caso, salientam os PCN (BRASIL, 1998) que:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67).

Isso posto, tais concepções sobre texto, segundo Koch (2002), estão relacionadas ao conceito que se tenha de língua e sujeito, a saber: a concepção em que o texto é visto como um produto do pensamento do autor; aquela que considera língua apenas um código e, conseqüentemente, o texto como um mero instrumento de comunicação; por fim, há a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais. A mesma autora também afirma que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito (ou texto-enunciador) e não algo que preexista a essa interação.

Ao fazer considerações sobre os diferentes tipos de concepção do texto como produto do pensamento do autor e sobre a concepção de língua como código, o texto é visto como simples produto da codificação. Já na concepção interacionista da língua, em que os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, o texto passa a ser entendido como o próprio lugar da interação (KOCH, 2002, p. 16-17). A escritora acrescenta: “[...] há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.”.

Estabelecendo uma relação entre as ideias de Koch (2002, 2003) e a concepção de língua e texto como processo, visão também adotada nesta pesquisa, convém destacar ainda o posicionamento de Costa Val quando coloca que é necessário que o professor oriente os alunos na seleção e no desenvolvimento dos temas: “[...] trabalhando a ‘lógica’ interna e o encadeamento das ideias, a consistência dos argumentos, a verossimilhança das histórias, nos momentos de planejamento, produção, autoavaliação dos textos.” (COSTA VAL, 2008, p. 118).

Inserir-se nesta visão a contribuição dos estudos de Gomes-Santos (2010) sobre a escrita como componente das práticas escolares, a partir de abordagens metodológicas diversas. Trata-se de perspectivas presentes no tratamento da produção textual por teóricos que vêm consolidando esta temática desde o início dos anos oitenta. Segundo o autor, “Particularmente como componente das práticas escolares, a escrita é objeto de interesse de estudos que lidam com *corpora* gerados e tratados conforme abordagens metodológicas diversas”, entre as quais:

Uma abordagem textual: o estudo de um fenômeno particular da dimensão textual da linguagem; uma abordagem discursiva: estudo que busca apreender o processo discursivo de produção textual; uma abordagem aplicada: o estudo dos modos com que a escrita circula na escola (interação escolar). (GOMES-SANTOS, 2010, p. 447, grifo do autor).

Convém destacar que o foco do estudo deste mesmo autor – a escrita que se ensina – “propõe descrever e analisar práticas escolares em que a escrita é objeto de ensino, focalizando os modos com que ela se constitui [...] nas formas do trabalho docente”, ou seja, interesse muito

semelhante ao que pretende o presente trabalho, a saber: analisar de que forma o trabalho com produções textuais elaboradas por alunos da educação básica está sendo abordado em sua relação com as práticas educacionais com a escrita.

Levando em conta diferentes ações pedagógicas referentes ao ensino da escrita para a realização de um trabalho de produção de texto, por sua vez, Calkins (2002) considera que “[...] é essencial que os alunos-autores estejam profundamente envolvidos com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmos como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas.” (CALKINS, 2002, p. 22).

Em outra perspectiva, a partir de seus estudos, Ruiz (2019) define o trabalho realizado pelo professor no texto do aluno como correção. As marcações servem para chamar sua atenção com relação a qualquer problema de produção, visando à reescrita do texto como correção. Este trabalho acontece em função das intervenções escritas do docente (RUIZ, 2010, p. 25). A mesma autora relata que: “No contexto escolar, correção designa a “tarefa corriqueira” do professor de língua portuguesa ler o texto do aluno e nele marcar, com “a tradicional caneta vermelha”, os eventuais erros de produção e suas possíveis soluções” (RUIZ, 2010, p. 25).

Diante da diversidade nas ações pedagógicas referentes à escrita, Bittencourt *et al.* (2015) reiteram que “[...] toda a prática pedagógica deve estar ancorada em concepções teóricas e focada na otimização das aprendizagens e no alcance das metas estabelecidas. Para isso, será fundamental que se reproduza na escola, [...], as situações comunicativas nas quais os textos autênticos são produzidos.” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 62).

Na seção a seguir, tendo como base estas situações comunicativas, retomo estudos que ilustram o processo da produção textual, trazendo a reflexão de um aspecto imprescindível às propostas, bem como às escolhas conceituais para o ensino da escrita: a interação construtiva.

2.1 INTERAÇÃO CONSTRUTIVA

Para Passarelli (2004), tanto no ensino a distância como na educação presencial, o destaque de um modelo pedagógico que inclui as tecnologias é o estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem. De acordo com a autora, para isso ser viável, um dos caminhos é levar em conta o que se entende por interação construtiva.

Nessa perspectiva, Lilian Passarelli constata que o ensino da expressão escrita deveria, portanto, mudar de enfoque, por estar centrado no produto final. E, conforme as palavras de Calkins (2002, p. 26), “Uma mudança exemplar: do produto para o processo”, onde a pesquisa fundamenta essa prática do professor na construção de formas de abordagens que acompanhem

e qualifiquem a produção escrita dos estudantes. A partir dessa interação didática é possível auxiliar melhor os jovens escritores, se for observado o que funciona e o que não funciona para eles. Assim, Passarelli (2004) evidencia:

Para explicitar a interação construtiva é preciso apontar inicialmente uma ação pedagógica de competência do professor, uma ação orientada, didática, incentivando seus alunos a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-os a escolher seus tópicos, gênero textual e público. Todo esse processo da escrita possibilita aos alunos se sentirem verdadeiramente os “donos” de seus textos, transformando o ato de escrever um projeto pessoal. (PASSARELLI, 2004, p. 29 *grifo da autora*).

A partir dessa concepção, destaca-se a compreensão da interação professor-aluno nos processos de ensino e aprendizagem da escrita, em que a sala de aula é o espaço de construção de sentido, na qual o docente cria condições para que o educando estabeleça reflexões no processo de desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

Em função destas evidências, o professor assume o papel de investigador, pois de acordo com as ideias de Abaurre, Fiad e Mayrink- Sabinson (1997), “[...] cabe ao investigador compreender a relação dinâmica entre a criança e a linguagem e interpretar como pistas, marcas e indícios de um processo em constituição, aquilo que a criança torna evidente quando manipula a linguagem.”. Além disso, retomando Calkins, Hartman e White (2008, p. 14) quando defendem que:

[...] a interação pode nos dar a força que torna nossas aulas, o desenvolvimento do currículo, a avaliação e tudo o mais poderoso. Ela nos dá um recurso infinito de sabedoria de ensino, uma fonte infinita de responsabilidade final, um sistema de verificações e comparações. E ela nos dá a conexão humana- a compreensão de nossas crianças, que dão alma ao ensino. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 14).

Além deste enfoque, no entendimento da pesquisadora acerca da importância dos professores desenvolverem habilidades de interagir de forma construtiva com os alunos nos momentos de produção textual, há também neste enfoque de pesquisa um olhar atento à mediação pedagógica *on-line*, a partir de ferramentas e métodos que mais favorecem os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade híbrida.

A partir dessas escolhas, vale ressaltar, de acordo com Bittencourt *et al.* (2015) que “a construção de planejamentos para que as aprendizagens sejam alcançadas devem prever ações a curto, médio e longo prazos, suficientemente flexíveis para que possam ser adaptadas a partir das necessidades ou dos interesses despertados ao longo do processo.” Porém, essa adaptação

implica em esforços que já vinham sendo empreendidos, mesmo antes desse imprevisível novo cenário educacional. Como já mencionado inicialmente neste trabalho, o desafio de formar leitores e produtores de texto pesava como um problema pontual ao longo de toda a escolaridade no Brasil.

A sociedade está em constante transformação e, conseqüentemente, as formas de aprendizagem também continuam a se modificar. Visto isso, as escolas precisam ampliar sua visão sobre a forma como as informações estão sendo processadas no contexto social atual, que conta com uma forte presença do digital.

Os professores estão buscando mais inovação na aprendizagem, principalmente, a partir do isolamento social, novas metodologias estão sendo incluídas na rotina escolar, e o ensino híbrido pode ser um aliado importante nesta jornada, uma vez que une a educação da forma como já a conhecem com a tecnologia.

De acordo com Adolfo Tanzi Neto e Fernando De Mello Trevisani (2015), o ensino híbrido é a modalidade de ensino que combina práticas presenciais e remotas, por meio do uso de ferramentas digitais. Salientam ainda que o ato de educar sempre ocorreu por espaços e tarefas diferentes, desta forma, vemos que a educação sempre foi, em sua base, híbrida.

Esse tipo de ensino pode ser considerado uma proposta inovadora para a educação, visto que permite a aplicabilidade de diversas formas de aprendizagem e ensino no dia a dia.

Assim, nesse modelo, o estudante pode ter acesso a aulas *on-line* ou presenciais, já que a combinação delas pode estimular uma maior capacidade e interação social nos alunos ao perceberem sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Visto que a partir de desafios para encontrar soluções aos mais diversos problemas, para trabalhar em grupo, respeitando a capacidade e a individualidade dos colegas, os preparará para viver em um mundo complexo que se modifica continuamente.

Para os mesmos autores “[...] com o apoio das plataformas de ensino, aplicativos e também mídias informativas, se tornou possível absorver as informações necessárias, aquelas que aconteceriam na sala de aula.” (TANZI NETO; MELLO; TREVISANI, 2015).

Estes autores acrescentam ainda que dessa forma, a proposta da aprendizagem híbrida é a seguinte:

- O aluno contextualiza o seu aprendizado de forma diferente;
- Problematiza situações e agrega saberes;

- Une o tradicional, com as fontes tecnológicas tão familiares para grande parte dos aprendizes atuais, respeitando o ritmo de cada um.

Em consonância com o exposto acima no modelo híbrido, o estudante desenvolve mais autonomia, já que é possível utilizar os meios digitais para a sua aprendizagem, de forma que seja incentivada a sua própria maneira de estudar, porém, sempre com orientação da escola e professor. É possível integrar o uso da tecnologia, assim, ele se sente mais envolvido para aprender e desenvolver novas formas de pensar, tornando-se ativo na construção do seu próprio conhecimento, garantem os teóricos (TANZI NETO; MELLO TREVISANI, 2015).

Estes mesmos autores explicam que independentemente da aprendizagem híbrida selecionada, é importante que haja planejamento de currículo e das aulas havendo assim uma segmentação pedagógica ou metodológica. “As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, [...] ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem.” (TANZI NETO; MELLO TREVISANI, 2015, p. 73).

A quebra da referida resistência pode ser evidenciada nas palavras de Calkins (1983) quando expõe sua expectativa relacionada à mudança no ensino da escrita e consequente questionamento.

Minha esperança é de que, através da observação atenta do crescimento na escrita de uma criança, aprendamos a zelar e respeitar o crescimento de cada criança, na escrita... Afinal, sempre ensinamos a uma criança individualmente: todos nossos estudantes são um caso a ser estudado separadamente.

Ou será que o inverso é verdadeiro? É a criança que ensina e nós que aprendemos? A ironia deste livro é que, quando consideramos nossos estudantes como singulares e fascinantes, quando tornam-se objetos de um estudo, ainda que sejam estudantes, então as crianças transformam-se em nossos professores, mostrando-nos de que forma aprendem. (CALKINS, 1983, 7-8).

Como aporte teórico para a questão da mediação nessas práticas remotas, as concepções de Vygotsky (1999) sobre o tema oferecem respaldo para fundamentar a aprendizagem mediada como uma possibilidade nas interações atuais do cotidiano escolar.

Considerando a teoria de Piaget e Vygotsky, o interacionismo define-se como a interação que o indivíduo precisa ter com o meio ambiente para construir seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo essa uma concepção que prioriza a análise dos reflexos do meio exterior no interior dos indivíduos.

Vygotsky (2001, p. 63) afirma que "[...] o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.". O constante processo de crescimento do ser humano não ocorre de forma isolada. Na formação do sujeito, o que influencia são os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos, mas que isoladamente não determinam a sua constituição. Os desafios do seu desenvolvimento vão surgindo a cada estágio da vida.

No que tange à aprendizagem, igualmente, não ocorre de maneira isolada. Como participante de um grupo social, o indivíduo, ao conviver com outras pessoas realiza trocas de informações e, com isso, vai construindo o seu conhecimento a partir de seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite. Para Vygotsky (1998, p. 61):

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

Todas as manifestações do homem desde o nascimento é possível afirmar que acontecem porque existe outro ser social. Com isso, ele já é um ser social, mesmo quando ainda não se utiliza da linguagem oral, já está interagindo com o seu ambiente.

Este autor diz ainda que é possível observar o papel fundamental que a interação tem no desenvolvimento da mente. Quando ela ocorre entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por decorrência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

Para incrementar e construir novos conceitos neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos. O outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no ponto principal do seu desenvolvimento. Ao tratar das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vygotsky as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOSTKY 1998, p. 75).

Considerando o foco de interesse desta pesquisa que visa analisar o funcionamento das interações escolares na produção textual, ficam evidentes tais constatações teóricas para reflexão a partir das observações e resultados deste estudo. Principalmente no que se refere à importância da criança, ao estabelecer tal comunicação referida anteriormente, já se sinta parte do mundo e que dele participe ativamente. Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos. Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem. Nesta dinâmica, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo resultado de uma interação construtiva.

A partir dessa concepção, Rogoff salienta como a apropriação participatória acontece no aprendizado:

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição. (ROGOFF, 1998, p. 126).

Reiterando a teoria de Vygostky (1998), quando trata da natureza social do ser humano que o acompanha desde seu nascimento, Rogoff (1998) aprofunda a abordagem afirmando que através da apropriação participatória, os envolvidos estabelecem nova condição para aquela situação. Ou seja, estabelecem conexões conforme as necessidades do grupo, dinâmica natural uma vez que todos os processos biológicos e sociais se organizam em uma lógica reticular, assumindo-se como uma pessoa que se comunica com outras e que, com estas, estabelece relações conforme seu interesse.

A partir da análise em escolas do Ensino Fundamental I, Oliveira, Bonfim e Souza (2016) em sua pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de produção textual para revisar criticamente as diferentes perspectivas teóricas, entenderam a ideia do interacionismo a partir da participação tanto do sujeito quanto do objeto do conhecimento. Destacando, desta forma, a interação entre o indivíduo e a cultura, onde, é fundamental que o indivíduo adentre em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças na sua evolução, em que “[...] entender a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age implica

interpretar os fatos de linguagem como traços das condutas humanas socialmente contextualizadas.” (BRONCKART, 1999, p. 101).

De acordo com os resultados de seu estudo, os mesmos autores afirmam que baseado na concepção Vygotskyana, “o discurso é constituído pelos discursos do ‘eu’ do ‘outro’, em que o discurso nessa visão torna-se discurso de si, ou seja, em caráter extremamente interacional. Acrescentam ainda que mediante esse processo de interação é possível perceber o processo da fala, compreendendo-a no sentido amplo da atividade da linguagem.

Oliveira *et al.* (2016) partindo do pressuposto de que o que torna o papel do ensino e do professor mais eficaz e determinativo é que “qualquer aprendizado é necessariamente mediado. Ao internalizar um procedimento, o indivíduo se apropria dele, tornando-o instintivo e independente.”. Segundo os autores a linguagem, enquanto instrumento do raciocínio, apresenta além dos aspectos da fala (discurso), a expectativa da existência da fala interior, que aconteceu quando o sujeito volta-se para o pensamento, exercendo suas funções psicológicas. A função primordial da fala é o contato social, sendo que a vivência em sociedade é essencial para o ser humano.

Segundo Vygostky (1999), essa interação acontece através dos aprendizados mediados por pessoas mais experientes, na construção de significados por parte do indivíduo, e neste processo a relevância do papel da escola. Em comparação com a vida atual, a transmissão de conhecimentos de natureza diferente deve acontecer no ambiente escolar, principalmente no virtual.

Desta forma, a escola torna-se um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem realizam-se e se particularizam. O instrumento de ensino e, portanto, de aprendizagem é a compreensão linguística e discursiva com a qual o estudante opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Sistematizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais essas informações sejam construídas ou tematizadas, organizando atividades que procurem restabelecer na sala de aula condições enunciativas de outros espaços que não o escolar.

Na interpretação do texto em sua dimensão discursiva é necessário entender alguns conceitos sobre tipo e gênero textual, pois como se sabe esse ainda é um grande problema no contexto escolar. Ao considerar tal problemática, destaca-se a princípio a relação entre tipo e gênero textual, em que para Marcuschi (2010), os tipos textuais remetem-se aos aspectos composicionais do texto, envolvendo os recursos lexicais, sintáticos e morfológicos da língua. Já os gêneros textuais materializam-se nas diversas situações sociocomunicativas.

No tocante à produção do texto, Bittencourt *et al.* (2015, p.35) consideram que a mesma “não se dá no vazio. Os modelos textuais contribuem para que a criança compreenda como deve ser construído seu próprio texto, que não é trabalhado somente numa dimensão discursiva, mas inclui a análise de sua linguagem e de seus elementos estruturantes.”. Acrescentam ainda que para a formação de um escritor que busca analisar seus textos, o mesmo estabelece um diálogo com um interlocutor real, tornando-se, assim, uma aprendizagem imprescindível.

A partir de tais colocações, os mesmos autores sugerem:

Trabalhar nesta perspectiva pressupõe trazer para suas aulas de Língua Portuguesa toda a multiplicidade de textos orais e escritos hoje existentes e considerar suas respectivas implicações na aprendizagem de nossas crianças. Sugerimos que devem ser planejadas pelas professoras situações nas quais a expressão escrita se apresente como demanda de uma necessidade de comunicação, de interação, em que os alunos tenham objetivos para escrever e leitores para quem destinar seus escritos (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 52).

Entende-se que depende da escola sistematizar esse tipo de prática no seu âmbito. Frente a essa nova perspectiva do ensino voltado para as especificidades comunicativas que estão inseridas e podem ser trabalhadas nos gêneros, e do professor compreender o que e como ensinar e também dos estudantes para fazer uso dos instrumentos de trabalhos os textos. Assim poderão entender, criticar e posicionar-se frente às demandas sociais, ou seja, serem cidadãos letrados, interagindo, de modo geral, com os fatores político-sociais.

Comprovando tais colocações, Bittencourt *et al.* (2015, p.57) afirmam que “[...] é direito da criança e função da escola possibilitar a vivência de práticas de leitura e de escrita que a levem a participar ativa e criticamente de uma comunidade de leitores e escritores, tornando-se não uma usuária, mas uma praticante da língua.” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 57).

A melhor apreciação dessas implicações teóricas consiste na investigação que a presente pesquisa no campo de coleta de dados pretende realizar com a provável ampliação na consulta de mais obras que constam na seção de referências deste projeto. Em outros termos, enfatizando o atual contexto pandêmico, o foco desta investigação está voltado para um aspecto que pouco se ocuparam as pesquisas, a saber, implicações da interação docente na educação.

Sendo assim, para auxiliar esta pesquisa na organização das informações existentes sobre a temática em questão, na próxima seção destaco a produção científica para usá-la como referência à construção textual desta investigação, bem como para compreender o objeto de pesquisa em seu campo científico.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de analisar de que forma o trabalho com produções textuais elaboradas por alunos da Educação Básica está sendo abordado, discutido e apresentado em sua relação com as práticas educacionais com a escrita, por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa que estudam a temática no Brasil, buscou-se constituir um Estado do Conhecimento. A fim de realizar uma aproximação deste conjunto de diferentes saberes constitutivos sobre produção textual na Educação Básica, utilizou-se os princípios de construção do Estado de Conhecimento descritos por Morosini (2014, p. 102):

[...] estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nessa perspectiva metodológica existe o compromisso de mapear e analisar a produção acadêmica do campo em estudo, trabalho essencial para um profissional da pesquisa em Educação. O uso do Estado de Conhecimento auxilia na identificação da produção científica nos estudos pesquisados sobre o referido tema. Trata-se de uma trajetória investigativa que implicará no domínio do campo em estudo pelo pesquisador. A análise aqui apresentada busca compreender a forma como as produções textuais elaboradas por alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental em sua relação com as práticas educacionais com a escrita, estão sendo abordadas, discutidas e apresentadas pela comunidade de pesquisadores brasileiros em seus estudos de Pós-Graduação, disponibilizados junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e produzidos entre os anos de 2014 e 2019.

Para encontrar esses trabalhos foram utilizados descritores variados, a partir dos principais focos do projeto de pesquisa, ou seja: produção textual, interações, produção escrita, ação pedagógica permanente + escrita, práticas educacionais com a escrita como por exemplo, “práticas + potencializar + produção textual”. No entanto, após essa exploração inicial de aprendizagem no uso desse meio eletrônico, e na intenção de direcionar mais para a temática do projeto em questão, optou-se por relacionar estes descritores, com o auxílio da “busca avançada”. Em uma primeira etapa desse levantamento mais direcionado, buscou-se na base de dados já citada (BDTD/IBICT), estudos que tinham como foco “Produções Textuais juntamente com tipos de Interações”; foram encontrados 18 (dezoito) estudos entre teses e dissertações, e

destes, 8 (oito) relacionavam-se com o tema de pesquisa. Na segunda etapa, os descritores “Produção Textual” e “Prática Pedagógica” foram selecionados; sendo localizados 2 (dois) estudos entre teses e dissertações, e 1(um) foi utilizado. Já o descritor “Abordagem na Produção Textual somado ao Ensino Fundamental II”, apresentou 27 (vinte e sete) teses e dissertações, e destes 16 (dezesesseis) relacionavam-se com a temática de investigação.

A partir do uso destes termos, 47 trabalhos foram selecionados de acordo com o conteúdo expresso em seus resumos. Entretanto, após uma leitura detalhada, optou-se por utilizar 25 estudos para a construção deste estado do conhecimento, pois se observou que os demais não abordavam a temática com foco desejado, ou seja, relacionada às práticas que a escola e, conseqüentemente, os docentes poderiam adotar para potencializar a capacidade dos alunos como produtores de textos. Estes resultados preliminares estão agrupados no formato de tabela, onde as informações mais significativas para esta etapa de constituição do corpus são apresentadas. (Quadro 1):

Quadro 1 – Trabalhos localizados junto à base de dados BDTD/IBICT componentes do corpus de análise

DESCRITORES	TIPO DE BUSCA	TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS
Produções textuais + interações	Avançada - Todos os campos	18	8
Produção textual + prática pedagógica		2	1
Abordagem na produção textual + ensino fundamental II		27	16
TOTAL DE ESTUDOS		47	25

Fonte: A autora (2021)

Das publicações selecionadas (25) para compor o *corpus* de análise do EC sobre práticas pedagógicas adotadas para potencializar a capacidade dos alunos como produtores de textos, 23 são dissertações e 2 teses, distribuídas entre os anos de 2014 a 2019. No gráfico 1, apresenta-se a distribuição dessas publicações por tipo, onde nota-se a predominância nesse período da publicação de dissertações, evidenciando uma provável continuidade da pesquisa sobre o tema.

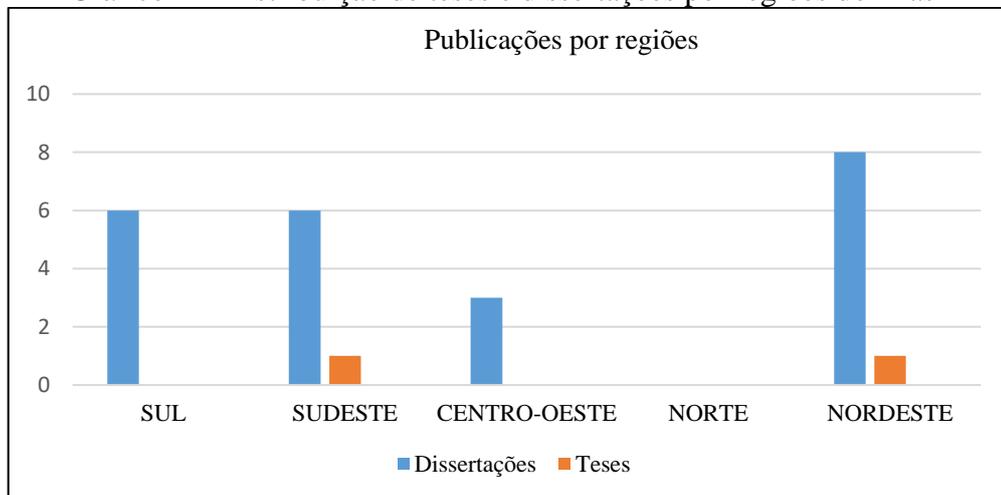
Gráfico 1 – Distribuição por tipo de publicação (BDTD/IBICT, 2014-2019)



Fonte: a autora (2022).

Os trabalhos selecionados foram publicados essencialmente em dissertações (23), restando (2) teses; e desenvolvidos em pesquisas vinculadas à academia, a maioria deles especificamente ligados a programas de pós-graduação em diferentes regiões brasileiras: Região Sul (6); Região Sudeste (7); Região Centro-Oeste (3); Região Nordeste (9); e nenhuma tese ou dissertação encontrada na Região Norte no recorte de tempo indicado.

Gráfico 2 – Distribuição de teses e dissertações por regiões do Brasil

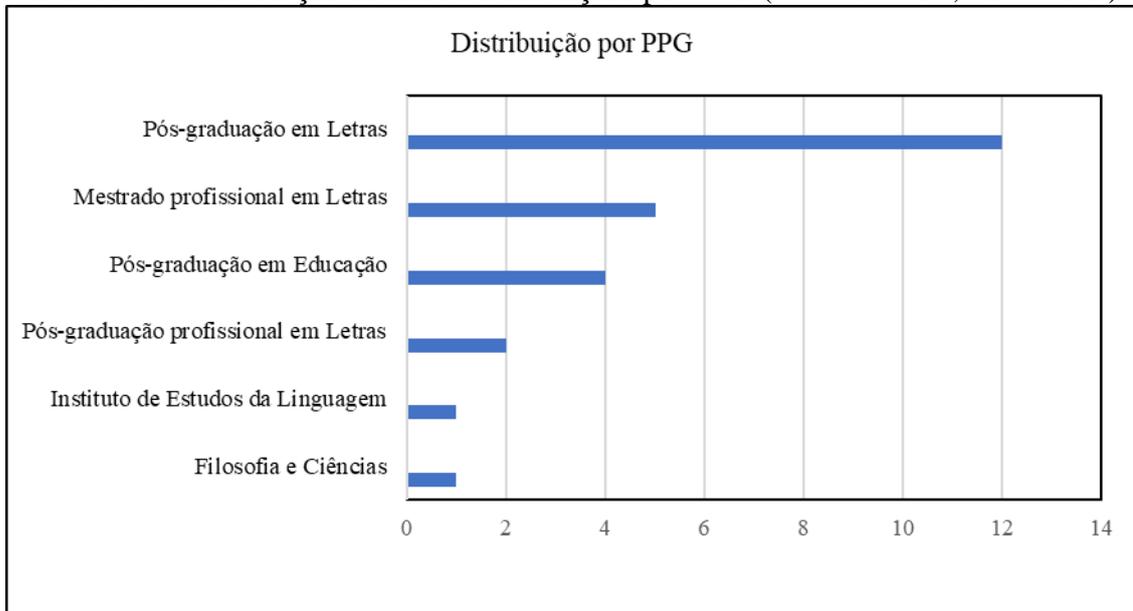


Fonte: a autora (2022).

A vinculação desses trabalhos com a pesquisa produzida deu-se efetivamente nos programas de pós-graduação em Letras (12), no Mestrado Profissional em Letras (5), nos programas de pós-graduação profissional em Letras (2) e nos programas de pós-graduação em Educação (4). Um dos trabalhos foi desenvolvido em um grupo de pesquisa de uma Faculdade de Filosofia e Ciências e outro em um Instituto de Estudos da Linguagem. Além disso, ao

tratarem sobre Produção Textual os autores utilizam como referencial teórico especialmente Bakhtin e Vygotsky.

Gráfico 3 – Distribuição de teses e dissertações por PPG (BDTD/IBICT, 2014-2019)



Fonte: a autora (2022).

Desta forma, concluiu-se a coleta no banco de dados com um total de 25 trabalhos que constituíram o corpus de análise referente aos estudos sobre Produções Textuais elaboradas por alunos do Ensino Fundamental II em sua relação com as Práticas Educacionais com a Escrita, para serem analisados e categorizados. Esse conjunto de trabalhos representativos desta temática foi investigado, a partir de uma leitura flutuante, para a elaboração das (3) Fases Metodológicas na construção do Estado de Conhecimento de acordo com estudos realizados por Morosini e Nascimento (2015): (1) Bibliografia Anotada, (2) Bibliografia Sistematizada e, finalmente, (3) a Bibliografia Categorizada. A realização da Bibliografia Anotada auxiliou na identificação das Teses e Dissertações selecionadas para a constituição do corpus de análise. Nesta fase metodológica, todos os trabalhos extraídos da base de dados consultada foram colocados, a partir do registro de informações relevantes à continuidade do processo metodológico. Para a arquitetura desta montagem são registrados aspectos como a data da busca bibliográfica, a base de dados consultada, os termos da busca utilizados, o total de trabalhos encontrados e o número de trabalhos utilizados, isto é, aqueles diretamente relacionados à temática de estudo. Há ainda o registro da referência completa desta pesquisa, bem como o seu resumo.

A Bibliografia Sistematizada é a fase onde há um aprofundamento maior quanto ao conteúdo e não apenas a forma dos trabalhos selecionados no momento anterior. Seguiu-se com o registro iniciado anteriormente na elaboração da Bibliografia Anotada, porém, agora, trazendo outras informações, detalhando ainda mais alguns aspectos como o ano de defesa (no caso de teses e dissertações), o nível da produção acadêmica (mestrado ou doutorado), palavras-chave utilizadas pelo autor, a metodologia aplicada no estudo e seus respectivos resultados. A escolha destes itens é arbitrária, pois acaba tendo como sustentação os objetivos da pesquisadora na construção do Estado de Conhecimento, a partir das informações disponibilizadas no material bibliográfico que são relevantes para a pesquisadora seguir em suas análises.

E, finalmente, iniciou-se o processo de construção da Bibliografia Categorizada, que consiste em agrupar este material bibliográfico de forma que possibilite à construção de categorias analíticas que traduzam a ideia principal do referido agrupamento, pois estas categorias são fundamentais para a interpretação do material bibliográfico que acaba compondo o corpus de análise. No estudo apresentado aqui, utiliza-se como categorias analíticas aquelas que foram surgindo de forma “espontânea” (*a posteriori*), pois ao observar o conjunto de dados produzidos, os mesmos acabaram indicando possíveis ligações. A escolha dessas categorias está ligada à natureza do estudo e aos objetivos da pesquisadora. Nessa investigação, as categorias *a posteriori* se colocam como uma nova possibilidade no entendimento, não apenas da complexidade que envolve o ato de escrever, mas também pela busca incessante de alternativas pedagógicas que possam de fato formar alunos produtores de texto.

A partir do reagrupamento dos trabalhos da Bibliografia Sistematizada, constituiu-se os seguintes blocos temáticos: (1) com base em conhecimentos prévios foi possível estabelecer relações entre as concepções teóricas que fundamentam os estudos nesta primeira aglomeração encontrada. Trata-se basicamente da compreensão de texto como construção cultural, de tal forma que a produção escrita não seja vista/lida como um produto isolado e, portanto, artificial; (2) nestas pesquisas, os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos planejamentos para o trabalho com produção textual. São os elementos desencadeadores de estudo e de reflexão sobre diversas práticas apresentadas nos trabalhos pertencentes a este segundo bloco temático; (3) e, por fim, foram agrupados estudos que tinham como foco identificar o sistema de ensino e aprendizagem que melhor propicia o desenvolvimento de estratégias de autorregulação, a partir da revisão textual e reescrita. Especificando um pouco mais, ao analisar os diferentes resumos de cada um dos blocos temáticos acima descritos, foi possível uma conceituação da categoria identificada. A seguir uma síntese de cada uma delas,

seguida de breve apresentação de alguns dos trabalhos que compõem a respectiva categoria analítica. Os estudos alocados na categoria **Abordagens teóricas da produção textual**, buscam identificar as abordagens teóricas implícitas nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental em relação à produção textual. O surgimento desta categoria se deu, principalmente, a partir das concepções teóricas adotadas nas pesquisas que circulam na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999; LIBERALI, 2009) que leva em consideração os contextos em que os sujeitos estão inseridos e suas implicações no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; nos conceitos de linguagem e de gêneros (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2006).

Souza, (2015) trata sobre a abordagem Sociointeracionista inferindo que pode auxiliar tanto docentes quanto discentes a entender melhor o processo de escrita, indo ao encontro de um ensino que tenha como meta a busca de (res)significações da língua. O trabalho objetivou promover a reflexão sobre a produção de textos escritos em sala de aula, tornando pública a proposta de intervenção dentro de uma estrutura com atividades modulares no Fundamental II. Essa pesquisa baseou-se, sobretudo, na concepção de que a escrita deve ser desenvolvida dentro de um processo, alertando para a necessidade de um trabalho consistente e relevante para os alunos.

Nessa perspectiva teórica, Gomes (2018) realizou a análise qualitativa de 35 (trinta e cinco) Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental de um Município do Rio Grande do Norte. Os dados obtidos indicavam que: a) a produção de textos é central no processo de aprendizagem e de avaliação nas diferentes áreas do conhecimento; b) há um empenho em situar as políticas escolares para a produção textual dentro dos quadros.

A categoria analítica **Processo de apreensão do gênero textual** reúne dissertações e teses que focalizam as concepções e planejamentos para o ensino de escrita dos gêneros textuais. Como aporte teórico, estes estudos tomam como base Bakhtin (2003) no tocante ao seu estudo sobre o gênero do discurso e sobre a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, bem como Marcuschi (2008), Geraldi (2002), Solé (1998), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2013), Antunes (2009), Dolz e Schneuwly (2004). Esses pesquisadores realizam estudos sobre a compreensão e a produção de textos no ensino de Língua Portuguesa, fundamentados no entendimento da linguagem como forma de interação, sustentando o objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

Menezes (2015) e Rocha (2016) investigaram a contribuição do gênero textual na ampliação das competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos, em suas

diferentes funções e finalidades. Metodologicamente, as pesquisadoras realizaram respectivamente a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa e interventiva (MENEZES, 2015). A seguir, foi concebida uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como recurso para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos assim como para comprovar a eficiência de tal procedimento como proposta de ensino da produção textual (ROCHA, 2016).

Já na categoria **Revisão textual – reescrita**, os estudos agrupados se referem à investigação do papel da revisão textual e a reescrita, favorecendo estratégias de autorregulação. Os trabalhos de pesquisa aqui analisados foram fundamentados na Linguística Aplicada, nas práticas dialógicas e sociointerativas da língua, bem como nas Práticas Colaborativas de Escrita; e defendem o importante papel da revisão e da reescrita do texto, com intervenções que proporcionem a reflexão do aluno quanto a sua produção escrita. As teorias nas quais se apoiam estes estudos recorrem a Bakhtin (2003), Geraldí (1993), Soares (2003; 2004), Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), entre outros.

Dias (2016) investigou a prática docente, a partir de uma pesquisa de natureza aplicada com uma abordagem de cunho qualitativo e exploratório. Com este estudo, objetivou descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com o texto escrito, especificamente com o processo de revisão textual, na sala de aula, com vista à apresentação de uma proposta de intervenção. Ancorando sua visão nas práticas dialógicas e sociointerativas da língua, a autora defende o importante papel da revisão e da reescrita do texto, com intervenções que proporcionem a reflexão do estudante quanto a sua produção escrita, por ser uma forma de ajudá-lo a compreender os mecanismos de textualidade construtores de todo gênero textual e, conseqüentemente, aprender a escrever cada vez melhor.

Schmaedecke (2019), por sua vez, discute a necessidade do professor incorporar novas e variadas práticas de produção textual em suas aulas, fazendo com que o aluno se sinta estimulado a escrever. O trabalho foi fundamentado na Linguística Aplicada, nos Gêneros Discursivos, na Teoria dos Multiletramentos e nas Práticas Colaborativas de Escrita, recorrendo aos autores supracitados estudiosos dessa linha sobre intervenções que proporcionem a reflexão do aluno produtor de texto, a partir da inclusão nesse processo de ferramentas digitais. A pesquisa qualitativa constituiu-se como pesquisa-ação e possui cunho etnográfico. Os instrumentos para a geração de dados foram: os questionários aplicados aos estudantes, a unidade didática elaborada, as interações realizadas durante o processo de escrita, as produções textuais dos alunos e o diário de campo da pesquisadora. Nesse sentido, ressalta a importância da utilização da internet, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos, para que

assim o deslocamento do foco do texto predominantemente verbal possibilite, tanto aos discentes quanto aos docentes, a incorporação de novas e variadas práticas de escrita na produção, correção e reescrita de textos.

Existem outros estudos e outras perspectivas conceituais no corpus de análise que poderiam embasar essas categorias definidas *a posteriori*. Entretanto, pela delimitação da estrutura deste trabalho final, optou-se por associar aqueles estudos que traziam conhecimentos prévios da pesquisadora sobre as referências teóricas apresentadas. Assim, a análise para a conceituação das categorias selecionadas ficaria mais evidente para ser desenvolvida de forma sintética.

Portanto, a partir dessa trajetória investigativa, foi possível constatar a importância da instrumentação que esta metodologia fornece para aprofundar o conhecimento do campo conceitual e científico da temática do projeto em questão. Diante disso, foi possível constatar, a partir desse exercício, o trabalho essencial para um profissional da pesquisa: poder confrontar as concepções existentes sobre seu objeto de estudo.

A partir das etapas de construção de Estado do Conhecimento descritas por Morosini (2014), bem como trabalhadas nas aulas remotas na disciplina Estado do Conhecimento da Dissertação/Tese, ministradas pela referida autora e professora em 2020/1, foi possível fazer um levantamento inicial do material bibliográfico (teses/dissertações), junto a base de dados já citada (BDTD/IBICT), com recorte temporal no período de 2014 e 2019. E ter acesso à produção acadêmica sobre o trabalho com produções textuais elaboradas por alunos da Educação Básica em sua relação com as práticas educacionais com a escrita, analisando, brevemente, como está sendo abordado, discutido e apresentado por diferentes pesquisadores do país que estudam a temática.

Foram identificados 47 trabalhos, sendo analisados 25 nessa pesquisa. Dos documentos, 23 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado. O que permite dizer que estudos mais aprofundados sobre o tema tornam-se uma crescente possibilidade. Também quanto ao recorte do período investigado, a publicação do tema foi constante.

Dentre os focos de pesquisa que emergiram, intitulados “Abordagens teóricas da produção textual”, “Processo de apreensão do gênero textual” e “Revisão textual – reescrita”, destaca-se a regularidade dos referenciais teóricos nestas categorias, baseados especialmente em Bakhtin e Vygotsky.

Quanto à produção científica sobre a temática, identificou-se na maioria das pesquisas, objetivos que têm como foco a busca de novas possibilidades pedagógicas de trabalho para ampliar a produção escrita dos estudantes, a fim de que eles sejam formados para

compreenderem a importância do ensino da linguagem e, efetivamente, assumirem a autoria de suas palavras por meio de seu texto escrito. Por outro lado, mesmo que o uso da língua em práticas de leitura e de produção textual, tenha passado a ser compreendido como um dos eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, conforme prescrito por documentos pedagógicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), estes estudos também apontam um contraponto. Segundo exames baseados nas avaliações de larga escala, e ainda de acordo com relatos de professores do ensino básico entrevistados, grande parte dos estudantes do Ensino Fundamental II não tem alcançado a excelência esperada nessa habilidade.

Após a análise dos resultados nos resumos dos trabalhos, constatou-se, com pouquíssimas exceções, conclusões muito semelhantes, voltadas à demonstração que uma prática pedagógica sistematicamente organizada e voltada para o ensino da escrita pode auxiliar à constituição de proficiência e autonomia na produção de textos. Estes objetivos requerem condições de que o aluno deve se apropriar, a partir de vivências com textos de circulação social ou de conteúdo específico.

Todavia, essas considerações não comportam apenas o período em que o presente estado do conhecimento foi realizado. A imprevisibilidade desse complexo contexto educacional obrigou a extensão desta pesquisa, a partir do depoimento dos sujeitos investigados sobre suas experiências profissionais com o ensino remoto e recentemente híbrido. Em decorrência, o entendimento de como a apropriação dessas condições necessárias para o ensino da escrita ocorre em um modelo pedagógico que inclui tecnologias digitais.

Assim, com base no que foi apresentado nestes estudos relacionados ao trabalho com produções textuais na Educação Básica é possível estabelecer relações com as concepções teóricas que fundamentam esta dissertação. Evidencia-se, portanto, o texto como construção cultural, o estudo sobre o gênero do discurso e sobre a linguagem numa perspectiva sociointeracionista fundamentados no entendimento da linguagem como forma de interação. Contudo, a prática investigada neste estado do conhecimento no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa no ensino desenvolvido por atividades remotas e a respeito das concepções sobre interação textual, não oferece subsídios específicos a uma possível articulação com a temática de interesse desta pesquisa, agora estruturada a partir do impacto trazido pela tecnologia na produção de textos disponibilizados nas práticas sociais e tematizados em sala de aula.

Diante disso, constata-se que esta pesquisa, diferencia-se dos demais estudos aqui apresentados na medida em que propõe um novo discurso semiótico, valendo-se de um repertório linguístico, textual e discursivo que permite ao estudante fazer melhores escolhas

para compreender ou produzir um texto. Além disso, a pesquisa deu destaque aos métodos de ensino na interação com alunos produtores de texto, enquanto, no geral, os estudos investigados para este estado do conhecimento sobre o referido tema retratam práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita com vistas ao aperfeiçoamento textual do aluno sem especificar as formas de intervenção.

2.3 PRÁTICA TEXTUAL

A seguir apresento alguns elementos teóricos e metodológicos relacionados na investigação do trabalho docente no ensino da escrita.

Para Chervel (1998), o estudo das práticas efetivas de ensino e aprendizagem consiste em um investimento distinto àquele implicado no estudo das macrofinalidades do ensino, tais como as concepções pedagógicas historicamente prestigiadas. Em assim sendo, quanto à compreensão da interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem da escrita como prática efetiva, retomo Calkins *et al.* (2008) ao destacarem que a sala de aula é o espaço de construção de sentido, na qual o professor cria condições para que o educando estabeleça reflexões no processo de desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

Portanto, o propósito deste registro é caracterizar o lugar de observação da escrita escolar posicionado neste estudo. Ancorada em Calkins, Hartman e White (2008) quando descrevem a interação e métodos de prática da escrita, as seguintes abordagens foram selecionadas para observação, a saber: prática orientada; demonstração; explicação e apresentação de um exemplo.

2.3.1 Concepções sobre interação

Nesta seção, serão apresentados elementos da dimensão interativa na prática pedagógica que, do ponto de vista teórico assumido neste texto, implica compreender o conhecimento como um processo de construção, e não uma mera cópia (BECKER, 2012). De acordo com o autor, essa interação não se dá por repetição dos conhecimentos já elaborados, mas por (re)construção para si desses conhecimentos. Nesse sentido, para o mesmo autor, não se trata, pois, de “contato”, mas de “construção”, isto é, o aluno tem que, de certa forma, (re)descobrir esses conhecimentos. Dito de outra maneira: o aluno deve descobrir para si esses conhecimentos. Isso

requer um processo de aprendizagem ativo numa perspectiva sociointeracionista que coloca o aluno no centro do próprio aprendizado.

Além disso, na proposta pedagógica sociointeracionista, a aprendizagem é configurada como uma ocorrência que se realiza na interação com o outro. Assim, o aprendizado acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Nesses termos, segundo Vygotsky (2008), a aprendizagem desencadeia vários processos internos de desenvolvimento intelectual, que são internalizados somente quando o sujeito interage com objetos e com outros sujeitos em cooperação, tornando-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Diante disso, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Isso se aplica da mesma forma para a percepção, a fala, pensamento, emoção, atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas essas funções psicológicas superiores (FPS) originam-se, segundo Vygotsky (2008, p. 73), das relações reais entre indivíduos humanos.

De acordo com o mesmo teórico existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. O segundo refere-se ao que o indivíduo conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor, o que denota desenvolvimento, porque com auxílio de outra pessoa, um indivíduo pode fazer mais do que faria sozinho. Partindo desses dois níveis, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas, desafio de limitar qual dimensão desse trabalho buscará focalizar. No caso específico deste estudo, interação docente no trabalho com produção textual na modalidade híbrida.

Diante das ideias aqui apresentadas, constata-se que a mudança na visão de texto como processo foi considerada um crescimento para o trabalho da escrita no contexto de ensino e aprendizagem. Apesar de atualmente a concepção de texto como produto ainda ser observada, avanços em pesquisas científicas indicam o contrário, isto é, no processo de produção textual, a intervenção do professor no texto do estudante e a instauração da relação de interlocução professor-aluno contribuem para que as habilidades de escrita do aluno-autor sejam desenvolvidas, mesmo em contextos de ensino híbrido (DREY; SILVEIRA, 2011; DEMO, 2010; TANZI NETO; MELLO TREVISANI, 2019).

Assim, a interação na prática textual, em qualquer nível ou modalidade de ensino, contribui para o desenvolvimento de uma competência textual do *redator aprendiz*, pois à

medida que essa interlocução se expressa entre professor e aluno, o estudante se relaciona melhor com o texto, seu objeto de conhecimento. Além disso, a interação desperta no estudante o prazer e, conseqüentemente, a motivação em expressar-se através da escrita. Ademais, constata-se também a importância da preparação constante do professor, levando em conta diferentes ações pedagógicas referentes ao ensino da escrita. Portanto, desde os cursos de formação de professores, essa matéria deve ser estudada com mais profundidade.

2.3.1.1 *Os métodos de ensino na interação*

Ao examinar os pontos essenciais da interação com alunos produtores de texto, Calkins, Hartman e White (2008) afirmam que a habilidade do professor em interagir está diretamente relacionada não apenas à qualificação da produção textual, mas ao trabalho posterior com a escrita, visto que diferentes interações proporcionam aos alunos aprenderem a escrever suas produções de maneira eficiente. As autoras especificam os movimentos de ensino realizados e os princípios que guiam as escolhas desses rumos pedagógicos.

A partir de transcrições e análises compartilhadas de muitas interações realizadas, o referido grupo de pesquisadoras desenvolveu gradativamente métodos de ensino, estruturas de contato, tipos de interações, oficinas de escrita, sistemas de gestão, formulário para manutenção de registros e *minilições* (estratégias de escrita para serem usadas frequentemente). O movimento pretendido era o de encaminhamento do estudante na direção de ações que garantissem a aprendizagem, mas também transmitir aos docentes sobre a importância de se reunir com os colegas para registrar e depois revisar os melhores pensamentos sobre qualquer aspecto do conhecimento resultante do ensino. Lucy Calkins iniciou o trabalho de pesquisa no decorrer dos anos 1990, quando juntou-se ao grupo de pesquisadores da Universidade de New Hampshire. Ao longo de vários anos, Calkins, Donald Graves, Susan Sowers e Mary Ellen Giacobbe observaram crianças na Atkinson Elementary School, a fim de entender as mudanças ocorridas em sua escrita, dia-a-dia.

Quanto aos novos conhecimentos conceituais e operativos que guiaram as investigações sobre interação, pesquisadores contemporâneos fundamentam a referida pesquisa sobre o tema. Estão presentes teóricos como Ferreiro, Teberosky, Freire, Piaget, Gardner, Graves, Murray, Rogers, Sartre e Vygostky. Vale ressaltar que de acordo com o levantamento de dados realizado por meio do estado de conhecimento, evidencia-se que Vygostky, Ferreiro, Teberosky, Freire e Piaget são os autores mais recorrentes, utilizados no campo teórico como apoio às pesquisas sobre essa temática.

Assim como já mencionado na parte inicial deste capítulo de *Fundamentação Teórica* a respeito do foco desta dissertação, a produção textual é concebida aqui como “[...] meio à organização das ideias, à estruturação do pensar pelo escrever. E é o registro escrito do pensamento organizado que permite a sua existência no tempo e no espaço”. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 13). Nessa perspectiva, o tom e a natureza de uma interação sobre a produção textual são estabelecidos a partir da conexão humana instituída desde o primeiro momento em que o docente senta lado a lado com o estudante para escolher a trilha a seguir e auxiliar na materialização do pensamento via escrita.

Por conseguinte, as competências do professor, isto é, conhecimentos e procedimentos variados decorrentes dos tipos de ação nos quais o docente está empenhado juntamente com seus alunos e outros colegas, começam a integrar uma nova habilidade ou estratégia no trabalho de produção escrita contínua dos estudantes, ao mesmo tempo que torna-se um processo de aprendizagem docente. Essa afirmação converge aos pressupostos de Tardif (2006, p. 181):

[...] O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, [...]. Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações-concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

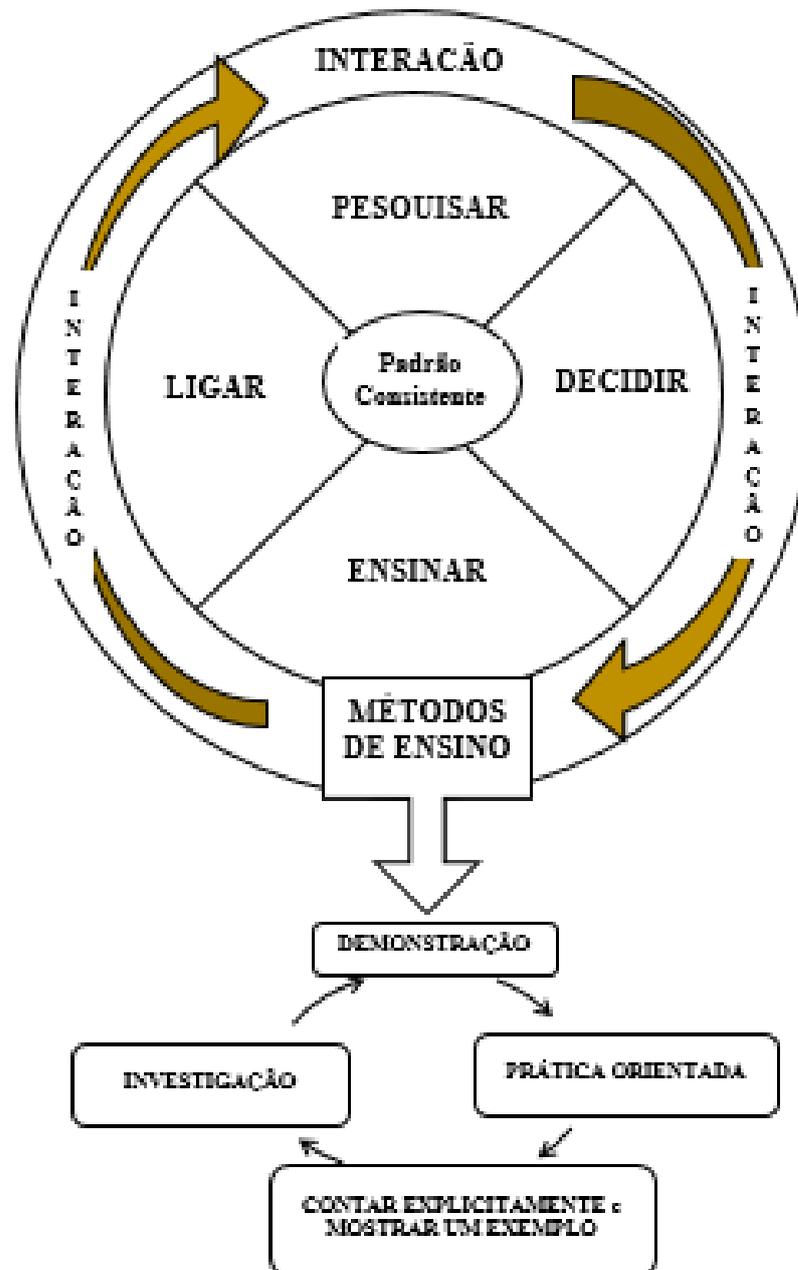
No que diz respeito a essa capacidade de enfrentar situações verifica-se que ela permite ao docente desenvolver “certas disposições adquiridas pela prática real” (TARDIF, 2006, p. 181), assim como utilizar “intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino”. (LIBÂNEO, 2020, p. 165-166).

Como componente das práticas estabelecidas a partir de um padrão de contato que costuma ocorrer em sala de aula, Calkins, Hartman e White (2008) apresentam uma visão de conjunto dos modelos de ação presentes no âmbito da estrutura das interações e dos tipos de ensino que lhes são associados. De acordo com esse ponto de vista, desde que o padrão de contato em tal ensino permaneça o mesmo, a instrução em si transmitirá muitas das mesmas mensagens. De acordo com as mesmas autoras, os professores que seguem o padrão de contato caracterizado por *pergunta-resposta-avaliação*, a mensagem transmitida indicará que o conhecimento está nas mãos do professor para ser selecionado, dividido em partes e julgado por ele em vez de ser, ponderado, compartilhado e investigado com ele.

Acrescenta-se a este pressuposto que quando um professor interage com um aluno, seus contatos tendem a seguir um padrão consistente. Esse padrão não é diferente daqueles comuns

em várias inter-relações humanas. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). Considerando as diferentes abordagens teórico-metodológicas dos modelos processuais para o trabalho com escrita, as autoras apontam as seguintes etapas que definem como um padrão de contato consistente, a saber: *pesquisar, decidir, ensinar e ligar*. Na Figura 1 busca-se sintetizar a estrutura das interações com as etapas incluídas umas nas outras, caracterizando um processo cíclico.

Figura 1 – A Arquitetura das Interações



Fonte: a autora (2022).

Pesquisar

Destacam-se nesta etapa do nomeado padrão de contato consistente o desafio de observar e entrevistar para entender o que o aluno está tentando fazer como autor de textos. O interesse está voltado em investigar para obter mais informações sobre as intenções discentes. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). O instrumento pelo qual o docente interage inicialmente com o estudante é o mesmo tipo de questionamento ocorrido, por exemplo, entre um médico e um paciente. O tratamento iniciará somente após o paciente descrever a situação em suas próprias palavras. Da mesma forma, uma interação sobre produção textual geralmente começa com o professor perguntando: “*Como vai seu trabalho com o texto?*” ou “*Em que você tem trabalhado como autor de textos?*” (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 16). Segundo as pesquisadoras, o enfoque, neste contato, está em tentar compreender as percepções, as intenções e os planos do aluno como produtor de texto. Quando o professor consegue tais informações, uma adequação no ensino é realizada de modo que possa ajudar o aluno a crescer além de onde seja capaz de crescer sozinho – para sua zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKI, 2007).

Nessa perspectiva, os pressupostos de interação apresentados acima dialogam com Demo (2002). Para o referido autor, ao desenhar um roteiro teórico-prático do desafio de *educar pela pesquisa*, do ponto de vista da educação escolar e acadêmica, tal iniciativa “[...] tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*. [...] como instrumento principal do processo educativo”. (DEMO, 2002, p. 2, *grifo do autor*).

A fase de pesquisa em uma interação tem pelo menos quatro atividades componentes: evocar o que já se sabe sobre o estudante como produtor de texto tanto a partir das *transcrições de interações* anteriores como da *folha de registro da interação*, onde o monitoramento do progresso e o controle do que já foi ensinado ficam listados; em segundo lugar, olhar e ler rapidamente o que o estudante andou escrevendo, para que o ensino aconteça de acordo com as intenções do aprendiz (ou quando é possível ajudar o aprendiz a formar novas intenções). Para articular tais propósitos, é preciso averiguá-los com base no trabalho escrito do estudante; o terceiro componente diz respeito à atividade de observar o aprendiz enquanto produz o texto, sem o interromper, por uma fração de momento a fim de aprender como ele prossegue trabalhando (nota-se seu procedimento quando está imerso na escrita: se realiza pausas para pensar, releituras, interrupções, se parte de um esboço...); No âmbito dessa etapa, destacam-se os estudos de Passarelli (2004) a respeito do procedimento de escritores profissionais. A autora

percebeu que poucos usam uma forma de padrão de esboço. No entanto, todos relataram que fazem algum planejamento de conteúdo e organização, antes de escrever.

Por fim, no que diz respeito à quarta atividade que serve como componente da etapa de pesquisa na interação, o *fazer perguntas e investigar para explorar as respostas do aluno*, evidencia o momento propício para tornar as interações mais bem-sucedidas e significativas. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). As autoras afirmam que ao buscar os sucessos do aprendiz assim como as oportunidades de ensino, o professor procura especificar algo que o aprendiz fez bem, para encorajá-lo a seguir usando em escritas futuras. Desse modo, “[...] o papel do professor, na interação, é o de qualificar o olhar crítico do autor para que este crie maneiras, por meio de sua produção textual, de melhor expressar essas intenções”. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 17). Nesse contexto, cabe exemplificar perguntas presentes numa estrutura inicial desta etapa de interação, tais como: *Você pode me dizer em que está trabalhando? Qual é o seu plano para o tempo de produção textual hoje? Em que você está trabalhando em sua produção textual hoje? Como está indo sua produção textual hoje?*

Entretanto, as autoras ressaltam a importância de perceber o caráter desencadeador de tal lista, porque o segredo das questões efetivas não está na pergunta inicial, mas “[...] na maneira como o professor reage às primeiras respostas do aluno com perguntas que investigam e exploram suas respostas”. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 64-65). O quadro nº 2 mostra em cada um dos seguintes exemplos, que a pergunta listada prepara o terreno para uma sequência de perguntas extensivas relacionadas ao que é observado no comportamento inicial do aluno:

Quadro 2 – Perguntas presentes na estrutura inicial da quarta etapa de interação

<i>Você pode me dizer em que está trabalhando?</i>	<i>Qual é o seu plano para o tempo de produção textual hoje?</i>
O que aconteceu primeiro em sua história? Você está nela? Parece que você desenhou alguns símbolos. Existe uma história sobre eles ou são apenas coisas que você gosta de desenhar? Então você apenas fez gravuras e não pensou nas ideias que correspondem a elas?	Eu notei que você não esteve usando seu precioso tempo de produção textual muito sabiamente. Você notou isso sobre você mesmo também?
<i>Em que você está trabalhando em sua produção textual hoje?</i>	<i>Como está indo sua produção textual hoje?</i>

<p>O que você quer dizer com “<i>não posso escrever sem ajuda</i>”?</p> <p>Você estava escrevendo sem ajuda na semana passada. O que mudou?</p> <p>Existem textos em seu portfólio que você gostaria de rever?</p>	<p>Eu vejo que você está observando fotos [...]. Você está planejando escrever uma história verdadeira sobre algo que fez e continuá-la ao longo das páginas de acordo com as imagens?</p>
--	--

Fonte: a autora (2022).

As autoras seguem explicitando os problemas previsíveis que surgem durante a etapa de pesquisa. A fase de pesquisa de uma interação, às vezes, dura muito tempo. Examinando o conteúdo das transcrições para perceber os padrões de contato das etapas em suas interações, constatavam uma dedicação cerca de até 75% do tempo total do encontro à pesquisa. Há várias explicações possíveis. Calkins (2008) destaca que, em nome da pesquisa, o docente acaba fazendo muitas perguntas sobre o conteúdo em relação ao tema da produção textual do estudante. Segundo a coordenadora do projeto, isso não significa que não haja lugar em uma interação para que perguntas de conteúdo sejam feitas, mas essas perguntas são realizadas como parte do esforço docente para melhorar a produção textual do estudante; não como parte de um esforço para compreender o mesmo como autor de textos. As investigações revelaram que se essas questões voltadas ao conteúdo pertencem à interação, deveriam, portanto, fazer parte da etapa do *ensino*, e não da *pesquisa*. Além disso, Calkins (2008) conclui que “[...] se vamos fazer perguntas como essas, é realmente importante ensinar o sujeito a *perguntar* assim como *responder* a tais perguntas, ou corremos o risco de melhorar o texto do sujeito e não melhorar o sujeito como produtor de texto”. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 67).

Decidir

Este próximo componente de uma interação sobre produção textual não acontece abertamente, mas sim na mente do professor, enquanto toma a decisão sobre *o que* ensinar e *como* será feito. “[...] É a fase de determinar quais dos vários métodos de ensino efetivos serão mais adequados para um determinado tópico de ensino e para um determinado aluno”. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 19). Assim, a transição da fase da pesquisa para a fase do ensino acontece na mente do professor e contém três partes distintas, a saber: *a decisão sobre o que o estudante já sabe fazer bem e que deve ser elogiado; a decisão sobre o que deve ser ensinado ao aluno na expectativa de ajudá-lo em sua elaboração e em sua escrita futura; e a decisão de como proceder para ensinar o tópico de conhecimento*. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 76).

As técnicas utilizadas ao elogiar o trabalho do estudante objetivam extrapolar algumas de suas ideias transferíveis a partir de quaisquer trabalhos. Após decidir como elogiar, ajudando o estudante a desenvolver sua própria identidade como autor de textos, o docente precisa decidir o que ensinar nessa interação. De acordo com Calkins (2008) há princípios que podem ser seguidos nos momentos de decisões de ensino: ensinar conforme as intenções do próprio estudante; ensinar direcionando para a independência, ou seja, ensinar algo que possibilite ao aluno continuar por si mesmo; ensinar direcionando para a criação de uma comunidade de produtores de texto que possam se apoiar mutuamente. Em paralelo, encontra-se a decisão de como ensinar que requer um repertório de métodos de ensino para os momentos de interação.

Com base nas transcrições das muitas interações e miniaulas, as autoras do projeto em questão verificam a utilização quase sempre de uma pequena quantidade de métodos de ensino para a produção de textos. Acrescente-se que a ativação desse componente, fundamental na estrutura de uma interação, é intermitente e que as interferências que ocorrem por conta dele acontecem durante todo o processamento do texto que não é linear, pois cada um tem o seu modo de organizar as ideias. (PASSARELLI, 2004). Sendo assim, a direção do processo de ensino, requer, portanto, o conhecimento do aprendiz como produtor de textos, métodos, procedimentos e outras formas organizativas. Não se pretende, aqui, discutir todos os aspectos envolvidos nesta etapa, no entanto, cabe ressaltar o método não apenas como o domínio docente de procedimentos e técnicas de ensino, mas como a expressão de uma compreensão global do processo de ensino da escrita. Nesse viés, para Libâneo (2020):

[...] “método” é o caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos. [...] (LIBÂNEO, 2020, p. 165, grifo do autor).

Diante disso, o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino da escrita textual em função da aprendizagem dos alunos, utiliza, como já mencionado, intencionalmente um conjunto de ações, passos, e procedimentos, visando ensinar uma estratégia ou dar uma ferramenta para o aluno levar consigo nas futuras produções. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). O objetivo é de fornecer ao estudante pontos decisivos como produtor de texto, ou seja, “[...] o uso adequado e eficaz dos métodos de ensino visa assegurar, no processo de transmissão/assimilação de conhecimentos e habilidades, a atualização das capacidades potenciais dos alunos, de modo que adquiram e dominem métodos próprios de aprender. [...]”. (LIBÂNEO, 2020, p. 168). Assim, a partir da categorização das interações deste processo,

Calkins, Hartman e White (2008) definem os métodos de ensino mais frequentes descritos de forma abrangente a seguir no padrão consistente denominado *Ensinar*.

Ensinar

Uma vez decidido o que será ensinado, o padrão de contato estabelecido objetiva ajudar o estudante a produzir o que foi planejado para ele. A intervenção docente deve qualificar o que o aluno estiver fazendo. O início deste componente de ensino em uma interação segue uma sequência estabelecida para o professor trabalhar um tópico de conhecimento. Existem vários métodos efetivos que o professor pode usar para ensinar alunos produtores de texto. Em cada interação, um docente usará seja a *prática orientada*, a *demonstração*, contando explicitamente e mostrando um exemplo, seja (ocasionalmente) a *investigação*. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

Diante disso, as autoras ressaltam que, decidido o método para um determinado tópico de ensino, a interação se desenrola de uma maneira um tanto previsível. Entretanto, os jovens alunos são por natureza imprevisíveis, mas cada um dos métodos de ensino incorporados nas interações seguem um enredo previsível. Cada interação é construída ao redor de uma série previsível de diretrizes que normalmente são desencadeadas pelos questionamentos do professor a partir da observação dos textos dos alunos. Desta forma, é vantajoso praticar olhando textos e pensando: “*O que esse aluno estava tentando fazer?*”; “*O que vejo aqui que eu poderia elogiar?*”; “*O que eu poderia acrescentar neste texto?*”; “*O que esse aluno pode fazer para o domínio dos pontos essenciais do gênero textual?*”. Ao mesmo tempo, Calkins (2008) ainda recomenda a escrita das transcrições de cada interação para o professor revisar o seu ensino. A seguir, cada um desses métodos serão discutidos, porém cabe destacar que há outros aspectos da interação que fazem parte das pesquisas em andamento de Calkins, Hartman e White, tais como: maneiras como as aulas de estratégias para pequenos grupos podem ser ou não interações, as maneiras como adaptar as interações para outras disciplinas, e o uso de gráficos e regras como lembretes concretos de ensino. Levando-se em conta os propósitos desta dissertação, aqui, pretende-se manter o foco nos métodos de ensino que fazem parte integrante do projeto desenvolvido pela comunidade do Projeto de Leitura e Produção Textual do *Teachers College*².

² O Teachers College reúne mais de 100 programas de pós-graduação abrangendo os principais pilares de Educação, Saúde e Psicologia. Localizado no diversificado e histórico Morningside Heights e adjacente ao Harlem, o Teachers College é o local ideal para experimentar a vibração da cidade de Nova York. Trata-se de uma comunidade de pensadores e realizadores que acreditam em combinar teoria com prática na busca de equidade e justiça social. Teachers College, Columbia University 525 West 120th Street Nova York, NY 10027.

Prática orientada

Em uma interação que usa prática orientada, após pesquisar o estudante, explicitar o que espera-se que seja produzido, sugere-se que este tente uma estratégia particular e então o docente o auxilia a usar aquela estratégia enquanto treina o que ele faz. Esse método de ensino é predominante nas interações iniciais de produção textual, instruindo o estudante quanto às suas próprias ações. Ao optar por esse método, o docente coloca-se ao lado do aprendiz, fazendo com que ele tente produzir, reler e revisar seus textos com o apoio das trocas verbais. Por exemplo, o auxílio na construção do plano de trabalho do texto – etapa decisiva no processo de produção textual e orientação da escrita com frases como “*Comece seu texto, enquanto eu o observo*”. Desta forma, quando é fornecida alguma dica para o aluno inserir em seu texto, dá-se um estímulo, como “*Vá em frente. Você está compreendendo!*”.

Assim, a prática orientada começa quando o tópico de ensino é decidido, há uma contribuição qualitativa para o trabalho do aluno, etapa por etapa. Nesse momento, são definidos lembretes eficientes para que o estudante possa utilizá-los na construção do texto. Vale destacar que o plano de trabalho elaborado nesta fase, usualmente concebido como rascunho, serve ao produtor de texto como um roteiro, um esquema, um protótipo a ser melhor desenvolvido e estruturado.

Demonstração

Neste método, os conhecimentos, descobertas, intenções são apresentados ou demonstrados pelo professor. A atividade dos estudantes é receptiva, embora não necessariamente passiva. As autoras exemplificam que ao ensinar o processamento do texto compara-se ao ensino de uma atividade, isto é, ensinar pessoas a *fazer* alguma coisa. Tal como acontece no ensino de outras capacidades, como aprender a nadar, tocar um instrumento, falar um novo idioma, onde a demonstração é método de ensino plenamente aplicado. Quando ensinado a escrita, a partir desse método, o aprendiz observa como o professor faz e, logo após, se apropria de algumas dessas estratégias. Primeiramente, é explicitado o que se espera que o estudante aprenda a fazer, em seguida, adapta-se a uma demonstração para que fique mais clara a compreensão, destacando o necessário.

Um dos exemplos mais utilizados nesse ensino é a referência de um texto conhecido, já trabalhado em aula, destacando algum trecho que demonstre o que o aluno necessita desenvolver na sua produção. Outro aspecto importante é que, visando o desenvolvimento da

autonomia do aluno, demonstra-se a ele o que o docente faz em sua própria escrita; para tanto, exemplos devem ser levados de rascunhos pessoais e outros manuscritos de autores renomados; analisa-se nesses rascunhos os movimentos de inclusão e deslocamentos de ideias. Por fim, são feitas as interrogações para saber o que foi compreendido, especificando o que o docente espera que o estudante tenha assimilado que é transferível para a continuidade do trabalho em andamento e para outras produções textuais.

Explicando e dando um exemplo

Este é um método muito comum em todas as áreas, porém se não abordado de forma construtiva, deixa de contribuir qualitativamente no trabalho do aluno e do professor. De acordo com as autoras, nessa interação, explicar e dar um exemplo não é tão fácil quanto parece, pois deve-se adaptar as instruções de modo que elas estejam bem diante daquilo que o aluno não sabe, mais ainda precisa aprender, fazendo com que as novas ações do método sejam irresistíveis, significativas e válidas. Observar o que o estudante está fazendo ou fez, pensando sobre a importância da experimentação de novas estratégias, torna o ensino mais eficaz e pontual. Por isso, o exemplo deve ser relevante, acessível e prender a atenção do aluno-escritor.

Desse modo, como afirma Libâneo (2020), “[...] A palavra do professor, em muitos casos, serve também como força estimuladora para despertar nos alunos uma disposição motivadora para o assunto em questão”. [...] (LIBÂNEO, 2020, p. 178). O papel docente nesse método é de explicar novas instruções. Portanto, o aprendiz evolui porque sempre está recebendo novas informações e exemplos relacionados aos seus interesses, que exigem que ele vá um pouco além do que já sabe na sua escrita. O processo de ensino pode se antecipar às aprendizagens e tentar criar novas possibilidades de desenvolvimento. Percebe-se que estas concepções se encontram diretamente relacionadas à ZDP, a saber, *zona de desenvolvimento proximal*, conceito vygotskyano importante para educação já tratado no presente capítulo na seção *concepções sobre interação* e contemplado em todos os métodos de ensino ora descritos.

Contudo, é no exercício do método *Explicando e dando um exemplo* que a compreensão do significado desse pressuposto vygotskyano torna-se a base para o docente delinear estratégias de ensino que estimulem o estabelecimento deste processo de interação. Desta forma, o docente, apoiado pela instituição deve atuar sobre a zona de desenvolvimento potencial com o propósito de possibilitar novas aprendizagens aos educandos em diferentes áreas do saber e não apenas restrito ao trabalho com linguagem. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). “[...]. Finalmente, assim como com outros métodos supracitados, encorajamos o estudante a

experimentalizar a nova estratégia; citamos o que ele já fez e o lembramos de fazer isso muitas vezes em sua escrita futura”. [...]. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 23).

Investigação

O quarto método de ensino, a *investigação*, não se refere ao componente usado com frequência na produção textual inicial, pois aqui o estudo se baseia em um nível de sofisticação que geralmente se encontra apenas em produtores de texto mais experientes. Ao usar a *investigação* para ensinar, o professor convida o aluno a estudar algo em parceria e o ajuda a extrapolar a partir de princípios do exemplo apresentado no método anterior que o aluno-escritor poderia aplicar à própria escrita. Nessa interação efetiva, o estudante é capaz de manter um novo nível de trabalho, quando o professor envolve um segundo (ou um terceiro) tópico de ensino em uma interação. As autoras nomeiam de *interação dupla*.

Alguns desafios, partindo da releitura do texto já elaborado pelo estudante, servem de exemplo dessa fase. No primeiro, ao reler um trecho do texto produzido na interação, o professor troca o tempo verbal e investiga se o respectivo aluno-escritor percebe o que foi alterado na sua produção. Após a troca verbal na qual o docente certifica-se do aprendizado do estudante, o desafio de reescrever seu texto a partir do novo ensinamento é lançado. Outro exemplo é a colocação de um elemento novo na produção realizada. O docente apresenta ao aluno-escritor algumas opções contrastantes ao conteúdo desenvolvido no texto concluído e investiga como o estudante colocaria cada uma das opções na sua produção textual. Ao final das indagações, solicita que o aluno escolha uma delas para acrescentar na sua escrita, reescrevendo seu texto.

Enfim, o referido método cria um contexto de produção no qual um aluno-escritor experiente deve compreender a produção textual como um processo de escrita e reescrita, no qual ocupa diferentes funções pertinentes ao ato de elaboração textual. Portanto, nessa perspectiva de um ensino da escrita textual que extrapola a dimensão discursiva, incluindo a análise de sua linguagem e dos elementos que fazem parte de sua estrutura, as concepções do método de ensino *Investigação* convergem aos pressupostos de Bittencourt *et al.* (2015) sobre o processo de escrita e reescrita na produção de textos como aprendizagem imprescindível para a formação de um escritor. Segundo os autores:

[...] Essa experiência de reescrita do próprio texto é uma das melhores oportunidades de aliar, numa única atividade, três eixos fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa: a leitura, a produção e a análise linguística, e, por consequência, de proporcionar aos alunos que ocupem também três diferentes posições no processo

comunicativo: a de leitor, a de autor e a de revisor. Conseguir olhar para o próprio texto com criticidade suficiente para corrigir, revisar e reescrever não é fácil, pois pressupõe lançar outro olhar para a própria produção, compreendendo que o texto é parte de um processo, é permeável ao retorno, ao desfazer, ao provisório. [...]” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 35-36).

Ligar

Por fim, fechando o ciclo dos componentes de ensino, chega o momento de *unir*. As interações de produção textual geralmente terminam com o professor especificando o que o aluno fez como autor de textos e reforçando para que ele repita essas ações com frequência no futuro. Em seguida, retoma o que foi aprendido, aludindo ao que foi dito no início da interação. Trata-se, portanto, de uma ligação explícita que ajuda o estudante a transferir os ensinamentos do dia para haver esse processo de escrita independente. Além disso, outra parte significativa desse componente é a lembrança da importância da revisão do texto, checando o início e o final, bem como toda a sequência produzida. Reforçando que o texto não deve ser relido com rapidez, para que seja permitida uma leitura crítica.

Estas concepções dialogam com os pressupostos supracitados de Bittencourt *et al.* (2015). Para os autores, a capacidade de ser crítico na correção do próprio texto não é tarefa fácil, pois necessita habilidade de criticar, julgar a própria produção, compreendendo que o texto é parte de um processo, e, portanto, necessita ser revisado e reescrito constantemente. (BITTENCOURT *et al.*, 2015). De acordo com Passarelli (2004), “Quando o produtor considera seu texto provisório pronto para receber os últimos retoques, coloca-se na posição de uma outra pessoa, capaz de ler objetiva e criticamente. [...]”. (PASSARELLI, 2004, p. 97). Nesse viés, também faz parte do componente *Ligar* a proposta de parceria com estudantes de diferentes níveis para serem revisores. Há igualmente o desenvolvimento da co-revisão, ora, em duplas, os alunos trocam seus textos, ora um aluno lê em voz alta para toda turma o que produziu, para que todos possam comentar, sugerir. Na elaboração dessas etapas, o uso do computador para verificar a técnica de copiar (recortar) e colar é frequente também no universo digital para a montagem de um texto. A diversidade desses momentos pode trazer significativa contribuição para o texto final e para futuras produções. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

As análises empreendidas permitiram à pesquisadora compreender a importância das habilidades de interação docente no processo de produção de textos pelo aluno, com a possibilidade de várias evidências de que a interação é uma didática de todas as disciplinas, quando guiada pelos movimentos de pesquisar, decidir, ensinar e unir os conhecimentos. (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Segundo Gomes-Santos (2010) há também alguns indícios da multiplicidade dessas práticas de ensino que podem ser reconstituídos pelos mesmos termos que as buscaram instituir, historicamente, na prática escolar, a saber: escrita como “composição”; escrita como “redação”; escrita como “produção textual”.

Mesmo com a possibilidade de investigar as nomeações mencionadas, a pertinência desta pesquisa concentra-se em cada episódio da coleta de dados, onde a pesquisadora teve o desafio de limitar qual dimensão desse trabalho deveria focalizar. No caso específico deste estudo, interação docente no trabalho com produção textual na modalidade híbrida.

De acordo com as ideias ora apresentadas, considera-se o texto como resultado de processos mentais numa abordagem na qual ocorre uma exercitação múltipla, uma reflexão sobre a atividade de escrita realizada e a aplicação em situações diferenciadas. Cabe ressaltar que, apesar de atualmente a concepção de texto como produto ainda ser observada, avanços em pesquisas científicas indicam que o processamento textual envolve sistemas de conhecimento. Dessa forma, no processo de produção textual, a intervenção do professor no texto do estudante e a instauração da relação de interlocução professor-aluno contribuem para que esses sistemas de conhecimento – linguístico, pessoal, comunicacional, de modelos textuais – do aluno-autor sejam desenvolvidos, mesmo em contextos de ensino híbrido (DREY; SILVEIRA, 2011; DEMO, 2010; TANZI NETO; MELLO TREVISANI, 2019).

Ressalta-se, assim, que essa nova visão acerca do sentido de um texto que é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos e não como algo prévio a essa interação (KOCH, 2004), contribui para o desenvolvimento de uma competência textual do *redator aprendiz* em qualquer nível ou modalidade de ensino. Além disso, a interação desperta no estudante o prazer e, conseqüentemente, a motivação em expressar-se através da escrita. Cabe assinalar também, em forma de conclusão, a já mencionada importância da preparação constante do professor, levando em conta diferentes ações pedagógicas referentes ao ensino da escrita. Assim, desde os cursos de formação de professores, essa matéria deve ser estudada com mais profundidade.

2.3.1.2 *As implicações da pandemia na interação docente*

Em tempos recentes, emergiu a pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), exigindo mudanças drásticas nos modos de viver em todo planeta. Diversas áreas foram afetadas devido às medidas de distanciamento social, exigidas para diminuir a disseminação da doença, dentre as quais a área da educação. Uma pandemia desta dimensão provocou uma resposta de emergência das escolas por consequência do

distanciamento social. Dados da UNESCO (2020) apontam que cerca de 90,2% da população estudantil mundial foi afetada pelo fechamento das escolas, causando interferência negativa no desenvolvimento escolar. No contexto brasileiro, a partir da impossibilidade de desenvolver aulas presenciais, redes estaduais e municipais de ensino, assim como escolas privadas de todo país buscaram alternativas à manutenção das aulas.

Sabe-se que enquanto a crise da pandemia pode ser de algum modo revertida ou controlada, os desafios agravados por ela são motivos de muita preocupação por parte de diversos setores, não apenas no Brasil como no mundo. Embora o processo de flexibilização do distanciamento já tenha iniciado, medidas de biossegurança, higienização e monitoramento para retorno das atividades escolares presenciais continuam essenciais. Tais procedimentos ocorrem como consequência de tempos de incerteza, pois não há conhecimento ainda de quando estes cuidados deixarão de ser necessários. Cabe ressaltar que até a data de elaboração do presente capítulo, alguns estados brasileiros estavam retomando as atividades educacionais, nos setores público e privado. Em outros, as atividades presenciais continuavam suspensas.

Diante deste cenário, no qual, como supramencionado, as escolas brasileiras estando impossibilitadas de desenvolver práticas presenciais, buscaram alternativas para a manutenção dos contatos com a comunidade escolar. Em vista disso, inicialmente, o ensino remoto, mesmo com desafios e limitações, mostrou-se como alternativa mais viável para diminuir os impactos e manter os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, concretizar essa modalidade de ensino requer uma série de determinações, especialmente por parte do docente, que se viu diante da urgência de se adaptar ao uso de recursos digitais e aulas a distância (VIEIRA; RICCI, 2020). Na sequência do uso das modalidades, uma combinação de ensino remoto com ensino presencial serviu de modelo à condução das aulas, principalmente na rede privada de ensino, campo de estudos desta pesquisa.

Diante dessas constatações, não há dúvidas quanto à importância das atividades educacionais a distância na redução dos impactos da pandemia sobre os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para a realização das práticas pedagógicas remotas, especialmente na educação básica, aspectos estruturais devem ser cuidadosamente considerados: disponibilidade de requisitos tecnológicos das instituições de ensino e dos educandos; engajamento dos educandos; e sobretudo a formação profissional por parte dos docentes para a operacionalização das ferramentas (VASCONCELOS *et al.*, 2020; SANTOS, 2020).

Na realização das práticas pedagógicas em ambiente virtual, desde o início da pandemia, o setor privado vem se destacando estruturalmente nesse âmbito da oferta de infraestrutura. Contudo, há estudos voltados à preocupação com alguns aspectos inerentes ao

processo educacional – a formação, satisfação, sobrecarga e qualidade de vida dos docentes, especialmente no que diz respeito ao curto espaço de tempo para se adaptar às necessidades da práxis pedagógica (ARCANJO *et al.*, 2020; CIFUENTES-FAURA, 2020).

Outro aspecto que remete à viabilidade das práticas pedagógicas é que o fechamento dos estabelecimentos educacionais acentuou a importância das tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem, como método de reparação aos danos causados pela pandemia. Em vista disso, plataformas digitais e o ensino a distância tornaram-se aliadas dos processos pedagógicos, no entanto, constata-se que são mais palpáveis ao ensino privado, em virtude do contexto social e da infraestrutura disponível nessa instância, especialmente no Brasil (VASCONCELOS *et al.*, 2020).

À configuração desse período crucial no qual a presente investigação está inserida, é fundamental reconhecer que trata-se de uma situação sem precedentes e ainda muito recente no país, conseqüentemente até este momento não há muito aporte teórico substancial sobre as possibilidades tanto do trabalho remoto quanto híbrido de componentes curriculares específicos da educação básica. Sendo assim, a respeito dos aspectos que aqui interessam, propõe-se algumas reflexões e discussões acerca do trabalho de interação sobre a produção textual nesse contexto que podem ser retomadas e ampliadas em futuras pesquisas.

A compreensão sobre interação docente na produção textual e a identificação de práticas pedagógicas que emergem da docência em períodos de crise têm se constituído em uma instigante trajetória de estudos a ser percorrida e evidenciada. Esse percurso impõe a necessidade de explorar novas possibilidades e refletir sobre quais são os **nexos** existentes entre a prática pedagógica desenvolvida pelo docente e os processos de ensino e aprendizagem da escrita em tempos de isolamento social. Para Marcelo (2009, p.8), a profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em “[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.”.

Nos dicionários, o conceito de Interação engloba diversos valores semânticos específicos para diferentes áreas do conhecimento, a saber: Física, Astronomia, Climatologia, Biologia, Bioquímica, Estatística, Genética, Imunologia, Informática, Matemática, Medicina e Farmacologia, Química, Sociologia. Assim, dependendo do contexto, atribui-se o significado para interação. Por exemplo, na Sociologia tem-se a interação social, a simbólica e a cultural. Nesta pesquisa, o objeto de estudo é interação no campo da Linguagem, entretanto, com o foco voltado, principalmente, à construção do texto. Nesse viés, segundo Piaget (1978), a linguagem é, acima de tudo, social. Ou seja, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. É por meio das relações sociais que o ser humano aprende e ensina, constrói e desconstrói

conhecimento.” [...] A constante interação entre o sujeito e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano.” (PIAGET, 1978, p. 59). Sob esse foco, a concepção de linguagem mais aceita atualmente compreende a língua como uma atividade coletiva, realizadora de ações através da interação social e cognitiva.

No que tange à natureza cognitiva de uma interação sobre a produção textual, além de levar em conta a comunicação docente como influência nos processos de aprendizagem discente, a proximidade física com o aluno garante a interlocução necessária para ler seu texto e interagir fazendo as perguntas relacionadas tanto a alguns dos métodos de ensino citados na subseção anterior quanto aos tipos de interação mencionados abaixo. Desse modo, estabelecido um padrão de contato consistente, o professor explicitamente ensina algum aspecto que ajuda o aluno a iniciar uma integração dessa nova habilidade ou estratégia em seu trabalho de produção textual contínua (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008). De acordo com as autoras Calkins, Hartman e White (2008), apesar da maioria das interações seguirem quase a mesma *arquitetura/estruturação*, existem três tipos principais delas, cada uma com um enfoque levemente diferente: *interações sobre conteúdo*, *interações sobre expectativas* e *interações sobre processos e objetivos*. A seguir, uma breve descrição de cada um desses tipos, conforme os pressupostos de Calkins, Hartman e White (2008).

Nesses contatos (presenciais), como mencionado anteriormente, deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas. Especialmente para dar início a uma proposta de ensino diferenciada, muitas das interações docentes realizadas com alunos produtores de texto serão *interações sobre conteúdo*, das quais espera-se extrair o resultado das operações feitas pelo estudante que precederam o ato de escrever, tais como a seleção de informações e a organização de ideias. Nesse tipo de interação, o professor tem como função detectar informações relevantes para o texto que o estudante pretende escrever, informações provenientes das mais diversas fontes. À medida que escuta, insere comentários que motivem o aluno a detalhar e completar seu texto.

Nas *interações sobre expectativas* ocorre o ensino acerca do funcionamento específico de determinada elaboração escrita, ou seja, as expectativas que o professor tem para o estudante na produção do texto estabelecido. *Interações sobre expectativas* geralmente são precipitadas por um aluno que necessita de constante atendimento individualizado por ainda não ter se acomodado às rotinas nos momentos de produção de textos. Nesses casos, segundo as autoras, a fase de pesquisa da interação é excluída, para que seja explicado ao referido aluno de modo explícito, firme e cordial que há etapas do processo da escrita que correspondem às expectativas de comportamento para o momento da escrita e para os produtores de texto. Uma vez que o

professor tenha colocado o estudante em um caminho mais produtivo, poderá continuar com outro tipo de interação relacionado ao trabalho de escrita do aprendiz.

À medida que o aluno produtor de texto progride, a tendência é aumentar a frequência das *interações sobre processos e objetivos*. Essa fase cuida da produção textual fazendo uma conexão entre os objetivos mais abstratos que o docente ensina como parte do processo de escrita (escrever com detalhes, por exemplo), e as estratégias que o aluno pode usar para incorporar esse objetivo em sua escrita (usando, na primeira versão do texto, sinais de intercalação nas partes que deseja inserir as informações que acrescentam mais riqueza ao conteúdo sinalizado). Inclui-se aqui a peculiaridade de instrumentalizar o aluno produtor de texto para que seja capaz de revisar sua própria escrita, como um comportamento fundamental à construção de sua autonomia e à consolidação efetiva de sua autoria.

Em consonância com essas concepções, os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa desenvolvidos em ambiente virtual podem corroborar para o aprimoramento de alguns modelos de interação que tratam processualmente o ato de escrever. Ao mesmo tempo, Barros e Crescitelli (2008) alertam que a tecnologia, por si só, não é capaz de solucionar todas as problemáticas da educação, porque mais do que somente saber o que deve ser feito, é essencial saber como fazê-lo. Para tanto, a partir das bases teóricas de Vygotsky, a mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem pode ser utilizada como uma possibilidade nas interações do cotidiano escolar. Aqui, faz-se necessário acrescentar que a mediação é fator decisivo para que a interação aconteça especificamente na educação a distância, com o propósito de que o estudante assuma o protagonismo em seu processo educacional. Para Tebar (2011), no campo educacional, a pessoa “[...] deve avançar na direção de comportamentos autônomos críticos e cooperativos.” (TEBAR, 2011, p. 141). Agindo dessa forma, o estudante torna-se o “[...] protagonista e construtor de seu saber, em um processo de reconstrução permanente de seus esquemas cognitivos.” (TEBAR, 2011, p. 141).

No entanto, o ensino a distância, apesar de ser uma alternativa útil, apresenta algumas peculiaridades que devem ser consideradas, principalmente no que diz respeito à educação básica. Seguem abaixo alguns pontos que causam preocupação e merecem destaque, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020):

- *Falta de experiência e formação profissional dos profissionais da educação básica com atividades remotas;*
- *Engajamento dos alunos durante o ensino a distância;*

- *Confiabilidade nos processos avaliativos a distância;*
- *Eficácia do ensino remoto para o ensino infantil ou fundamental;*
- *Orientação das famílias para o acompanhamento das atividades.*

Considerando tais peculiaridades, Barros e Crescitelli (2008, p. 73) afirmam que “[...] o ensino a distância via computador, por si só, não é nem melhor nem pior do que o ensino presencial.”. E ainda acrescentam que o ensino a distância exige um planejamento específico, pois é preciso construir novos saberes para o exercício da docência *on-line*, permitindo, assim, que se saiba exatamente o que fazer e se faça bem feito. Para tanto, é necessário planejar a interação virtual diferente da interação presencial, onde o docente passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem. Em vista disso, estabelecendo outro nexo metodológico, sua prática pedagógica volta-se a gerenciar interações múltiplas, a partir de diferentes produções textuais, garantindo que o estudante sinta-se “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).

Nesse momento histórico vivenciado pelas escolas a partir de 2020, os profissionais da educação, obrigados a se reinventar, precisam repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, e promover alternativas capazes de proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento. Diante disso, para que de fato seja possível alcançar um ensino produtivo capaz de promover (trans)formações expressivas na sociedade contemporânea é preciso uma nova perspectiva sobre a Educação a Distância. A EaD é uma modalidade de ensino que tem se destacado no cenário atual. Contudo, eventualmente, é avaliada com base na educação presencial, ou seja, devido ao aspecto não presencial da modalidade, há um empenho constante para suprir as ausências de tal aspecto, quando, na verdade, o que deve-se perceber são suas potencialidades, as suas especificidades, os seus recursos. Na literatura, Moran (2009) acrescenta que na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. (MORAN, 2009).

Diante do exposto convém destacar, que a sociedade contemporânea exige mudanças e adequações constantemente. Exige também a necessidade de renovação para atender as demandas educacionais do momento pandêmico e mesmo anterior a esse. Uma das razões que impulsionam esta necessidade é o grande volume de informações disponíveis na internet. Por

meio da rede, o acesso ao conhecimento, direito de todos, vem consolidando seu espaço com o suporte da tecnologia e com as inúmeras possibilidades de atualização e produção de saberes através da internet. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas previstas na BNCC em todas as áreas do conhecimento. Com a utilização das tecnologias, novas práticas potencializam recursos já existentes, permitindo a construção de novos caminhos de reflexão, relacionando conteúdos, conceitos e práticas, inspirando maior interação com as demandas da contemporaneidade (ROJO, 2012).

Nesse ambiente, permeado pelas tecnologias, as possibilidades para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capaz de criar novos sentidos numa sociedade hipermultimodal, intensificam concepções vigentes na própria BNCC que fazem referências ao digital. Um exemplo dessa constatação encontra-se no texto introdutório de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que explicita a finalidade maior do componente:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, 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, 2017, p. 65-66).

Como forma de estabelecer mais os letramentos que devem ser contemplados, a BNCC vai destacar, entre outras, as práticas de linguagem contemporâneas, que podem ser entendidas como produções multissemióticas (por exemplo, *mashups que são trailers de paródia, remix, playlist musical comentada, videoblogue ou vlog, trailer, vídeos-minuto, fan fiction ou fanfic* etc.), que supõem o trato com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo, características dos novos letramentos (BARBOSA, 2020).

Além da exploração dessas possibilidades interacionais, conversacionais e informacionais, observa-se a grande necessidade de desenvolver o letramento digital. A esse respeito, Soares (2002), explicitando sobre o termo letramento nas práticas sociais de leitura e de escrita, explica que esse pode ser definido “como estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desempenham, efetivamente, as práticas de leitura e de escrita, e participam de forma competente dos eventos de letramento.”. (SOARES, 2002, p. 144). Acrescentando, ainda, sobre a inserção das novas tecnologias na vida humana e nas práticas de leitura e de escrita, a referida autora esclarece que o letramento na relação entre

sistemas (tecnologia, informação, sociedade e seus valores), a saber, na cultura da internet, encaminha a um estado, ou condição, diferente daquele conduzido pelas práticas pedagógicas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, ou seja, o letramento na cultura do papel.

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146).

Além disso, quanto ao letramento em ambiente virtual, a própria representação de texto tradicional necessita ser revista, ampliada, ressignificada. (LÉVY, 1999). Com o texto digital, escrita e leitura se estruturam assumindo um caráter dinâmico, interativo, sem uma ordem linear entre as informações, através dos nós e dos *links*, em um novo suporte: a tela do computador. Sendo assim, o leitor pode escolher o melhor trajeto da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando o ambiente virtual de acordo com seus interesses e suas necessidades e construindo seu conhecimento com base nas escolhas que vai determinando. Agora, “a partir do hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial”. (LÉVY, 1999, p. 264). Quanto a esse texto eletrônico, Koch (2003, p. 63) entende que “o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico, intensamente utilizado, nos dias atuais, para estabelecer interações virtuais”. Já para Marcuschi (1999, p. 1), trata-se de um “processo de leitura/escrita multilinearizado, multissequencial e não determinado, realizado em um novo espaço – ciberespaço”. O hipertexto digital seria, portanto, uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para a navegação rápida e “intuitiva” (LÉVY, 1996). Em síntese, além de considerar o desafio de assumir a navegação em rede como prática proficiente de aprendizagem, é possível também pensar em uma nova maneira de ler e escrever no ambiente digital.

Em consonância com esses pressupostos, o ensino da produção textual desenvolvido por atividades remotas pode favorecer a evolução de multiletramentos e para a construção da identidade do estudante, por meio da *autonomia* que será necessário desenvolver para estudar de forma eficiente em casa. Trata-se de alternativas pedagógicas baseadas na exploração dos diferentes letramentos da vida social. Porém, agora, com o objetivo de incluir na prática pedagógica, até então distante das práticas culturais e de suas múltiplas formas de linguagens, a multiculturalidade características das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos

por meio dos quais os indivíduos de uma sociedade multicultural se comunicam e se informam (ROJO, 2012). Nas palavras de Rojo:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2012, p. 13)

Neste cenário de intensas transformações sociais, a escrita em palavras de forma sequencial passou a ser considerada apenas uma das partes da mensagem. Juntamente à ela, demais elementos pertencentes a outros sistemas de símbolos passam a compor o texto como um todo. Verifica-se que na tela do computador – o texto eletrônico, ou seja, o hipertexto “é escrito e lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se *links* ou nós que levam para as telas uma multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem preferida”. Essa assertiva implica a dimensão que o leitor quiser (SOARES, 2002, p. 150). Dessa maneira, o sujeito é motivado a relacionar distintas mídias, a trocar informações e projetar-se como protagonista de seu desenvolvimento (TEBAR, 2011). Logo, esse cenário é marcado por textos que integram som, imagens, movimentos, linguagem escrita, animação, caracterizado por uma leitura não linear, interativa, intertextual. Sob esse foco, Ramal (2002, p. 84) observa que:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próximo do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação de cada sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor em cada leitura.

Nesse viés, evidencia-se, no que tange ao letramento digital, que essas características textuais contribuem para uma nova prática de leitura e de escrita no ambiente virtual marcado especialmente pela não linearidade do texto. Nesta conjuntura, as tecnologias digitais instituíram inovações às maneiras de escrever e ler, utilizando novas interfaces: o teclado e o monitor substituindo a caneta e o papel, a impressora, a utilização de *softwares* tais como *Word*, o bloco de notas, os navegadores para a leitura na Internet. Além disso, a tela do computador é vista como suporte e os *sites* como gêneros textuais e ferramentas digitais com som, imagens, animação, através de recursos de interfaces que lançam mão da interação síncrona e assíncrona em qualquer tempo e lugar.

Nessa perspectiva, com o crescimento do uso do hipertexto digital e de suas principais características, percebe-se facilmente a multiplicidade das linguagens nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade contemporânea. Essa diversidade refere-se, conforme Rojo (2012), a “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 21). Afirma ainda a autora que a presença maciça das imagens nas práticas de escrita abre espaço para as mudanças no discurso e coloca em evidência essencialmente a linguagem visual. Em decorrência do advento do cinema, da televisão e, principalmente, da Internet, os elementos visuais ganham destaque, assim como a comunicação torna-se mais rápida. Na contemporaneidade, as práticas comunicativas possuem imagens como presença quase que obrigatória, resultando, assim, em um novo discurso semiótico, no qual há a construção de novos sentidos, a partir da união de imagem e texto verbal, os chamados gêneros multimodais.

Seguindo a mesma concepção, estabelecendo mais um nexos sobre as práticas de linguagem contemporâneas, os estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua precisam envolver os sujeitos em práticas de reflexão que permitam aos mesmos ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. Diante disso, quanto mais habituado com os gêneros, maior a possibilidade de o sujeito ser bem-sucedido em uma produção e compreensão textual. (DIONÍSIO, 2010; ROJO, 2012). Com base nessas capacidades, o sujeito pode valer-se de um repertório linguístico, textual e discursivo que o permitirá escolher as melhores alternativas para a compreensão e produção de textos. Dionísio (2010) chama atenção para o impacto trazido pela tecnologia na produção de gêneros.

O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento! (DIONÍSIO, 2010, p.164-165).

Diante dessas considerações, entende-se que as diversas semioses disponibilizadas nas práticas sociais cada vez mais compõem os gêneros e devem ser tematizadas em sala de aula. Essa multimodalidade diz respeito a textos compostos de muitas linguagens que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção dessas semioses (multiletramentos). Tal

afirmação converge aos pressupostos de Rojo (2012, p. 23). Conforme a referida autora, são características dos multiletramentos: “(a) eles são interativos; [...] colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...]; (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. Percebe-se, portanto, a dimensão das possibilidades dos gêneros para auxiliar na compreensão da dinâmica social e, por sua vez, as relações intrapessoais e interpessoais processadas em uma determinada prática, aqui, particularmente, a prática dos multiletramentos.

Em consonância com essa prática, na BNCC, no componente Língua Portuguesa, sugere-se a exploração das culturas locais, das culturas juvenis, valorizando o resgate, a valorização e a divulgação da produção artística dos jovens, dos indígenas etc. Entretanto, no documento, a ausência de explicação/definição do que significa “*multiletramento*” pode ocasionar dúvidas ao docente, pois não esclarece como se daria esse trabalho, expondo que o sujeito se constitui como “*usuário da língua/das linguagens*”:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um usuário da língua/das linguagens, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe [...] produzindo novos sentidos. (BRASIL, 2017, p. 68).

Diante do exposto, entendendo a BNCC como potencial modificadora de formas de atuação docente e, portanto, sinalizadora de prováveis mudanças em sua formação, percebe-se uma posição do documento: o indispensável domínio pelo docente de tecnologias digitais. Desde seu texto introdutório, destacado anteriormente, verifica-se referências ao digital. Ademais, a partir do contexto ora traçado nesta subseção, é possível constatar que a sociedade contemporânea é multimodal, onde recursos visuais tornaram-se comuns e o mundo real é simulado pela imagem, ilustrando desde a exposição oral até visões ou posicionamentos.

Outro nexos importante que existe na relação entre a realidade que se vive e as possibilidades de conhecimentos sobre tecnologias digitais que conduzam os estudantes a uma aplicação prática no cotidiano educacional e pessoal, contempla o que Lemke (2010) denomina letramentos da realidade virtual que vão além dos letramentos e sabedorias da própria vida humana. “[...] Em um ambiente de realidade virtual (RV), todas as outras mídias podem ser apresentadas e coordenadas. As tecnologias da RV adicionam uma interatividade mais ampla: podemos fazer mais coisas acontecerem nos mundos RV, e isso explica, em parte, por que sentimos que elas são mais reais. [...]”. (LEMKE, 2010, p. 474). O autor sustenta que

professores e estudantes precisam aprender a lidar com os tipos de recursos tecnológicos a seu alcance em uma sociedade multimodal com transformações constantes devido à revolução tecnológica da informação neste século XXI. Além do mais, com o estabelecimento e a democratização da tecnologia digital, os recursos multimodais são especialmente relevantes para que os estudantes sejam capazes de aprender a usar sabiamente os letramentos, além de desempenhar funções comunicativas anteriormente realizadas somente através da escrita.

Inserir-se nestas concepções, o debate em torno das práticas pedagógicas de linguagem através de atividades remotas que podem auxiliar não apenas nesse processo de apropriação de recursos multimodais para a produção de sentidos, mas também proporcionam o contato direto com gêneros multimodais. Cabe destacar que esses eventos textuais não são tão explorados em contextos escolares, seja pela preferência por gêneros tradicionalmente ligados a avaliações externas ou pelo fato do número insuficiente de aparelhos tecnológicos na escola para todos os estudantes. Conforme aponta Marcuschi (2007):

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos [...] Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. [...] (MARCUSCHI, 2007 *apud* DIONISIO, 2018, p. 29-30).

Ainda nesta ideia da quantidade de gêneros existentes a partir das inovações tecnológicas, este mesmo autor cita que estando em plena fase da denominada *cultura digital*, com a TV, o celular e, particularmente o computador pessoal e sua *notável* aplicação, a Internet, presencia-se uma *explosão* de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto escritos quanto orais. (MARCUSCHI, 2007). O autor ainda chama a atenção para a importância de prever um ensino baseado em gêneros voltados aos aspectos relacionados à realidade do aluno, em oposição ao trabalho habitual com os gêneros que somente circulam em contexto educacional. (MARCUSCHI, 2011).

No trabalho com as práticas contemporâneas de linguagem sob esta nova ótica de modalidade remota, possibilita aos estudantes entrarem em contato com gêneros novos abrigados nos grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet. As novas formas discursivas surgem da intensidade dos usos das novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, a saber: o *podcast*, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais, curta-metragem, fórum de discussão e assim

por diante. Tais gêneros não encontram muito espaço no contexto escolar, embora alguns desses exemplos citados neste texto estejam mencionados na BNCC em vários momentos do documento, sendo tratados como exemplos possíveis para serem articulados nos respectivos contextos escolares. (MARCUSCHI, 2011; BARBOSA, 2020). Assim, importante é contemplar o trabalho com esses novos gêneros considerados necessários para a formação de um aluno consciente na exploração da linguagem como prática social, enquanto estabelece relações com o contexto, experimentando vários papéis sociais e propósitos comunicativos tendo voz e interação significativas. (MARCUSCHI, 2003).

Para pensar a prática pedagógica e as implicações que emergem da interação docente em tempos de pandemia, faz-se necessário considerar algumas questões importantes sobre o papel do professor na estrutura remota. Como já mencionado, a crise estabelecida pela COVID-19 produziu nas escolas um cenário de mudanças significativas. Nessa direção, destaca-se como uma das maiores consequências a exigência de um novo perfil docente para tentar tornar possível o diálogo com os mais de 47 milhões de alunos da Educação Básica no Brasil nesse contexto de incertezas vivenciadas dentro e fora das instituições escolares. (DALLA VALLE; MARCOM, 2020); (BARBOSA, 2020). Segundo ainda os estudos desses autores, grande parte dos professores brasileiros carecem de aperfeiçoamento profissional para uso pedagógico do aparato tecnológico essencial a fim de ministrar aula a distância.

Essas considerações convergem aos pressupostos de Goergen (2000) *apud* Morosini (2006) que aponta quatro competências fundamentais ao perfil do professor no complexo cenário educacional na atualidade:

1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica. 2. Competência rejeitiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético. (p. 358).

Percebe-se nos requisitos que compõem o perfil supracitado, a referência a um profissional capaz de transitar diferentes trajetórias entre sociedade e escola, “estabelecendo relações com as questões do cotidiano, da cultura, da economia, e que consiga interagir de forma dinâmica com o processo ensino aprendizagem favorecendo a construção de um sujeito cada vez mais independente, autônomo” (DALLA VALLE; MARCOM, 2020, p. 143). Observa-se também no perfil docente apresentado a capacidade em ajudar os alunos, numa situação

específica, a adaptar-se às características do contexto e, por meio da interação, procurar a integração das formas de expressão discente e das práticas socioculturais das culturas juvenis, dando voz aos estudantes e atribuindo sentido às aprendizagens escolares. Acrescenta-se a este pressuposto a importância de os professores receberem a formação, o apoio e as orientações necessárias tanto para a escolha das tecnologias a serem utilizadas quanto para superação dos desafios decorrentes da pandemia que, provavelmente, serão frequentes. Nessa perspectiva, entende-se que o papel docente tem sido o constante desafio a se reinventar. Nesse viés, de acordo com Libâneo (2014):

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2014, p. 4).

A partir disso, retoma-se a importância da mediação pedagógica como mais um requisito do perfil docente e também possibilitando, tal como mencionado inicialmente, que a educação a distância cumpra seu propósito. Assim, o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem valendo-se de toda sorte de recursos digitais. Dessa forma, seu papel muda pelo estabelecimento da presença *on-line* ativa, para que se instaure um ambiente dialógico de aprendizagem (fóruns, *chats*, glossários, bloco de comentários etc.). Nas palavras de Massetto (2012), a mediação pedagógica é desenvolvida quando o docente colabora para dinamizar a aprendizagem do estudante. Na educação a distância, o professor mediador tem papel fundamental a fim de que haja interação, diálogo, com o propósito de que não sejam fornecidas apenas instruções ao invés de educação a distância. Ao mediar a construção do conhecimento, operando com a diversidade das ferramentas tecnológicas disponibilizadas, cabe ao docente conhecer os traços específicos que configuram o ambiente virtual, sua estrutura e funcionamento. Isso devido ao fato da Internet na pandemia desestruturar algumas convicções da prática profissional docente, por conta de inúmeras mudanças ocorridas de forma tão repentina, sem a possibilidade de um processo de formação, de reflexão, de adaptação.

Consequentemente, visto que a Internet gera mudanças em regras socialmente convencionadas no que tange aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, vale salientar que para o docente conhecer o conjunto de capacidades do ambiente virtual, bem como atualizar as concepções sobre a prática docente, a realização de ações formativas contínuas deve ser proporcionada. Ações de formação continuada com a finalidade de informar e atualizar sobre as possibilidades e limitações dos aspectos relacionados aos ambientes

educativos permeados pela tecnologia, envolvendo todos os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, sob a responsabilidade dos gestores públicos e privados.

Por fim, no âmbito das interações textuais docentes na educação básica, acredita-se que o processamento da linguagem especificamente relacionado à escrita, só se desenvolve a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas em qualquer modalidade de ensino. O docente precisa criar alternativas para estimular o desenvolvimento da habilidade de escrever, especialmente no uso das tecnologias para mediar os processos de ensino e aprendizagem da produção textual. A partir desse estímulo, os interlocutores podem expressar suas próprias ideias, suas dúvidas, seus problemas, sentimentos e inquietações. Acima de tudo, o professor deve realizar uma prática pedagógica buscando desenvolver e experimentar diferentes propostas que tornem o processo mais próximo das condições que possibilitem ao estudante apropriar-se do conhecimento. Convém destacar que a referida apropriação deve ocorrer sem a interação de costume do ensino presencial, criando, assim, outras formas de intervenções igualmente qualificadas. Para Moran; Masetto e Behrens (2001) “É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2001, p. 32).

2.3.2 Modelos híbridos na produção textual

Esta subseção explora algumas ideias no intuito de projetar a interação docente na produção de textos em contexto de ensino híbrido, desenvolvendo noções que podem servir para a compreensão do problema geral desta pesquisa. Nesse contexto, o presente estudo traz ainda informações sobre uma variedade de gêneros textuais relacionados a algum modelo híbrido de estruturação apresentado e analisa-os em suas características organizacionais e funcionais, apontando, além disso, conceitos imbricados na aprendizagem híbrida e aspectos de interesse desta pesquisa para investigar sua temática.

Quando o tema em discussão é a educação híbrida, pesquisadores contemporâneos fundamentam seus trabalhos baseados em teóricos como José Moran, Bacich, Tanzi, Trevisani, Masetto, Dewey e Valente. No entanto, de acordo com o levantamento de dados realizado por meio do estado do conhecimento, ao incluir o foco de interesse desta pesquisa – interação docente na produção de textos nos anos finais da educação básica em contexto de ensino híbrido – constatou-se a inexistência de autores utilizados para apoiar estudos com essa temática específica. Dessa maneira, pelo fato dos referidos teóricos serem referência quando se trata de

estudar o ensino híbrido, esta pesquisadora optou por utilizá-los como aporte teórico na busca de possíveis aproximações. Nesses termos, algumas de suas ideias serão exploradas com o propósito de definir e abordar a temática nesta breve subseção, estabelecendo uma perspectiva de análise a partir de algumas características de práticas textuais contempladas na BNCC, já mencionadas na subseção anterior que de certa maneira dialogam com os modelos híbridos enfatizados na atualidade educacional.

A hibridização do ensino é uma tendência atual que apresenta alguns modelos de estruturação para propor atividades mais problematizadoras, fazer perguntas mais relevantes, a fim de que os estudantes se tornem pesquisadores, conforme argumenta Bacich (2015). Trata-se, no geral, da mistura de aulas presenciais com não presenciais, que propiciam aos estudantes realizarem atividades não apenas em sala de aula física junto com o professor e colegas, mas também fazê-las *on-line*, seja em uma sala de aula virtual criada pela própria instituição de ensino, como acontece no caso da Educação a Distância, ou em redes sociais, aplicativos ou outros recursos *on-line* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Além disso, os estudos de Moran (2015) trazem à educação implicações importantes sobre a amplitude do conceito de híbrido. O autor destaca que neste campo acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida, a saber: de saberes e valores, quando várias áreas de conhecimento são integradas; *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também no que tange a tecnologias *híbridas*, as mesmas integram as atividades da sala de aula com as modalidades digitais e as presenciais com as virtuais. *Híbrido* também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada estudante. Híbrido igualmente é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. Por fim, híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e estudantes diferentes, em espaços e tempos diferentes (MORAN, 2015). Em vista disso, não se pode desconsiderar a ação docente existente nesses movimentos, a qual deverá ser tomada como ponto de partida para a construção de todas essas aprendizagens híbridas (ANASTASIOU, 2003), evidenciando que o papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado.

Diante dessas considerações, três conceitos são especialmente importantes para a aprendizagem inovadora atual: metodologias ativas, modelos híbridos e competências digitais. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem, experimentando,

desenhando, criando, com orientação do professor. O aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos vivenciados fora da escola. O modelo híbrido destaca a flexibilidade nas fontes de conhecimento, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. A aprendizagem híbrida atual tem uma mediação tecnológica significativa, tais como: a físico-digital, móvel, ubíqua, realidade física e aumentada, elementos que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. Para tanto, existe uma ênfase grande no desenvolvimento de competências amplas, socioemocionais, com destaque para a autonomia intelectual, emocional (autoestima, resiliência, criatividade) (MORAN, 2015).

Na literatura é possível encontrar diferentes definições para ensino híbrido. Entretanto, constata-se, de forma geral, que todas elas apresentam a convergência de dois modelos de aprendizagem: o presencial e o *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Considera-se que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula presencial e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiência e as configurações das aulas favorecem momentos de interação. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que afeta o processo de ensino na ação docente e o processo de aprendizagem na ação discente. Para Moran (2015), ao motivar os alunos intimamente, o professor torna a aprendizagem mais significativa. Isso ocorre quando eles (alunos) encontram sentido nas propostas das atividades, quando suas motivações profundas são consultadas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes. Nesse cenário, o mesmo autor explica que:

A aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre a construção coletiva - através de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos - e a personalizada - em que cada um percorre roteiros diferenciadores. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada pessoa consigo mesma, com todas as instâncias que a compõem e definem, numa reelaboração permanente. (MORAN, 2015, p. 36).

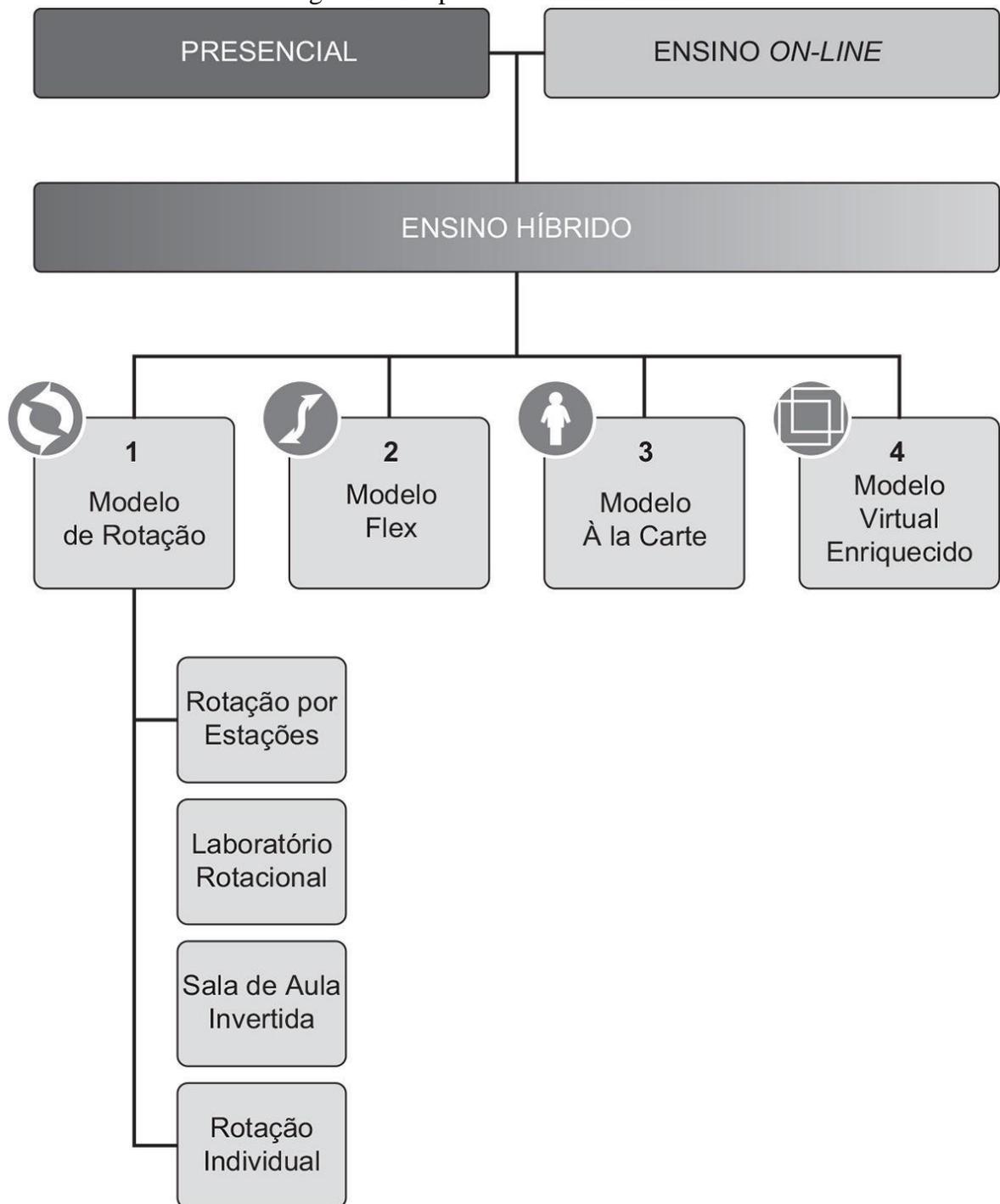
As modalidades ao longo do percurso de aprendizado de cada estudante em uma disciplina são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apresentam as propostas híbridas como concepções possíveis para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, enfatizando que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas

tecnologias em sala de aula; conforme os autores, pode-se aproveitar “*o melhor dos dois mundos*”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 62).

Em vista disso, portanto, não são consideradas como um fim em si mesmas, mas que têm um papel essencial no processo, principalmente em relação à personalização do ensino. Nesse ambiente diferenciado, os alunos são identificados com base em seus conhecimentos ou habilidades específicas em uma área, e o professor organiza a turma em grupos por afinidades para atendê-la melhor. Em um ambiente de aprendizagem personalizado, o aprendizado começa com o aluno. O aprendiz informa como aprende melhor para que organize seus objetivos de forma ativa, junto com o professor. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Por outro lado, em um ambiente de aprendizado individualizado, onde o professor acredita no “*mito da transferência do conhecimento*” (BECKER, 2012, p.16), a aprendizagem é passiva. Os professores fornecem instruções individualmente. O aluno não tem voz em seu projeto de aprendizagem. Em uma sala de aula diferenciada, os estudantes podem ser participantes ativos em sua aprendizagem. Os professores modificam a forma de ensinar por meio de estações ou aula invertida, apresentando o mesmo conteúdo para diferentes tipos de alunos, mas que ainda recebem informações de forma passiva. Quando os estudantes personalizam a sua aprendizagem, eles participam ativamente, dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de aprender melhor. As propostas de ensino híbrido organizam-se de acordo com o esquema apresentado na Figura 2 e serão discutidas a seguir.

Figura 2 - Propostas de ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015 *apud* BACICH *et al.*, 2015, p. 77)

2.3.2.1 Modelos de ensino híbrido

Modelo de rotação: há um horário fixo ou orientação do professor, no qual os estudantes revezam as atividades. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem

a presença docente, atividades escritas, leituras e, impreterivelmente, uma atividade *on-line*. Nesse modelo, as propostas são as seguintes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 65-70):

Rotação por estações: os estudantes são organizados em grupos, com tarefas diferenciadas, de acordo com os objetivos do professor. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. A variedade de recursos utilizados favorece a personalização do ensino durante esses atendimentos. Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todas as *estações*. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Seguindo a mesma lógica, por meio das características do modelo de ensino híbrido acima, é possível situar a movimentação nas diferentes fases de interação textual com alunos produtores de textos. Essa simples constatação permite validar um dos princípios que facilita o estabelecimento de um padrão de contato para tornar o período de escrita mais efetivo. É o que menciona Calkins (2002) ao descrever que: “[...] o professor movimenta-se pela sala, falando com cada aluno sobre sua escrita, orientando silenciosamente [...] e se encontrando com grupos informais de estudantes. A oficina termina com uma sessão de discussão com toda a classe ou com o compartilhamento de idéias dentro de pequenos grupos.” (CALKINS, 2002, p. 39).

Este princípio tem o mérito de ser simples, relativamente comum às práticas pedagógicas em qualquer área, pelo menos em teoria. No entanto, ele se aplica à situação instrucional no ambiente escolar como uma estratégia de personalização. Assim, antes de ir mais adiante, convém especificar um certo número de constatações importantes sobre interação textual decorrentes das descrições de cada um dos modelos de ensino híbrido tratados a seguir neste texto.

Laboratório rotacional: o espaço da sala de aula e laboratórios é usado pelos estudantes. A proposta é semelhante ao modelo de rotação por estações, em que os alunos fazem essa rotação em sala de aula, porém, no laboratório rotacional, eles devem se dirigir aos laboratórios,

onde trabalharão individualmente nos computadores, acompanhados por um professor tutor. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Frequentemente são recursos que aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula. O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em aula, mas usa o ensino *on-line* como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos. Nesse modelo, portanto, os estudantes que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores, de forma individual e autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que achar mais adequada.

Pode-se dizer que associado a descrição desse modelo de ensino híbrido, identifica-se mais um dos princípios básicos das etapas do trabalho de interação textual que pode ser enunciado nos seguintes termos:

A abordagem ao processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula que nos permitam escutar os alunos [...] ambiente radicalmente diferente daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estes estudantes necessitam de tempo [...] oportunidade [...]. (CALKINS, 2002, p. 36).

Sala de aula invertida: nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, o aluno pode acessar as informações no seu ritmo, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em aula (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor e estudante amplie seus níveis de interação progressivos e mais profundos com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e as sínteses em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e *on-line* combinados. *Salas de aulas invertidas* são assim denominadas porque invertem completamente a função normal da sala de aula; os estudantes têm lições ou palestras *on-line*, de forma independente, seja em casa ou durante o período de realização de tarefa; os estudantes ainda aprendem por meio de aulas expositivas e, muitas delas, em versões *on-line* como por exemplo, vídeos, leituras; ou seja, proporcionar possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria.

Levanta-se, a seguir, alguns pontos pertinentes para focalizar que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com estruturas cognitivas já existentes como atitude de pesquisa cotidiana, também no professor (CALKINS, 2002; DEMO, 2002). Nesse tipo de estratégia de personalização do ensino, será útil “distinguir entre pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico. Como atitude cotidiana, “[...] trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente.” (DEMO, 2002, p. 12). Esta postura pode ser vista como algo que cabe nesses momentos de inverter a função normal da sala de aula, como típica atitude da figura crítica na sociedade, “[...] que a tudo sabe questionar para melhor participar. [...]”. (DEMO, 2002, p. 12). Já, no segundo caso, o autor destaca que trata-se de ressaltar com mais ênfase o compromisso da reconstrução de processos e produtos específicos, ou seja, reconstruir o conhecimento existente; enquanto o primeiro caso privilegia ler a realidade sempre criticamente (DEMO, 2002).

Assim, cultivando ambas as dimensões, a prática docente sinaliza sua coerência com outro princípio do trabalho interativo de produção escrita, estabelecendo que essa postura de aprendizagem é um dos pontos pertinentes para estimular a elaboração de textos. Nessa perspectiva, independentemente do gênero textual, toda a escrita está fundamentada em áreas de especialização ou conhecimento, visto que:

[...] Os escritores começam a escrever com aquilo que conhecem, aprendem mais sobre o tópico e ensinam seu conteúdo aos leitores. Isso significa que o primeiro passo é [...] pensar sobre uma área para investigação. A meta, neste ponto, é um vigoroso aprendizado sobre uma área de interesse para servir de conteúdo de sua escrita. [...] Nestes estudos, os estudantes estão assimilando a essência de informações fornecidas pelos livros e tornando-as suas [...] (CALKINS, 2002, p. 311).

Rotação individual: Nessa rotação, cada estudante alterna num esquema individualmente personalizado – uma lista das propostas que deve contemplar para cumprir os temas a serem estudados – entre modalidades de aprendizagem. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, visto que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o trajeto a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades. Um professor tutor, ou um software, estabelece um cronograma de cada estudante de acordo com suas necessidades individuais. Essa proposta se aproxima de um dos modelos de rotação, a rotação individual. Nele, os estudantes rotam por modalidades de aprendizagem de acordo com uma agenda personalizada. A diferença da rotação individual para outros modelos de rotação é que os estudantes não passam

necessariamente por todas as modalidades ou estações propostas. Sua agenda diária é individual, customizada de acordo com as suas necessidades. O tempo de rotação, em alguns exemplos, é livre, variando de acordo com as atividades previstas. Em outros exemplos, pode não ocorrer rotação, ou, ainda, pode ser necessário determinar um tempo para o uso dos computadores disponíveis.

No que diz respeito ao modelo de ensino híbrido, a proposta de rotação individual, em período de aula, possui um tempo flexível. Trata-se de uma estratégia de personalização do ensino que não impede a realização das demais. Busca-se colocar o estudante como protagonista, no controle de seu aprendizado a maior parte do tempo. Esse plano personalizado de estudo está diretamente relacionado a como se concebe a interação efetiva intitulada “*Investigação*”, quarta fase descrita na subseção “*Os métodos de ensino na interação*”. Assim como na rotação individual, a personalização, do ponto de vista do referido método de ensino, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses do estudante e de ajudá-lo a desenvolver todo o seu potencial na escrita de textos. Em outras palavras, o que caracteriza esses dois processos de ensino, de um modo geral, é o fato de postularem o desenvolvimento cognitivo, a motivação, o engajamento em projetos significativos – a produção textual e demais objetivos – na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008; MORAN, 2015).

Modelo flex: é uma modalidade em que os alunos se movem com flexibilidade com o computador ou em pequenos grupos; é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Esse modelo apresenta a capacidade de alterar o seguimento educacional e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil. O Projeto Âncora³ é um dos exemplos para esse tipo de abordagem, que assemelha-se à rotação individual, pois requer um plano personalizado a ser seguido pelo estudante, porém, a organização dos alunos não é por séries ou anos. Estudantes do 6º ano podem realizar um projeto junto com aqueles do 7º ou do 8º ano, por exemplo.

Modelo à la carte: Nessa abordagem, a responsabilidade pela organização de seus estudos, é do estudante, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, estruturados juntamente com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada; pode ser utilizado em qualquer curso ou disciplina literalmente *on-*

³ A Cidade Âncora é um espaço destinado a empresas, organizações e empreendedores dos mais diversos ramos que buscam não apenas um lugar para desenvolver suas atividades, mas compartilhar um mesmo ideal: a geração de impacto socioambiental positivo. Acesse o projeto em: <<http://www.projetoancora.org.br/index.php?lang=port>>.

line, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte *on-line* pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais.

Modelo virtual enriquecido: Do mesmo modo que o modelo *à la carte*, o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo, porque sua proposta de organização da escola básica não é comum no Brasil. Trata-se de uma experiência realizada por toda a instituição, em que os alunos dividem seu tempo, em cada disciplina, entre a aprendizagem *on-line* e a presencial. Os encontros presenciais ocorrem de maneira agendada entre tutores e alunos.

A convergência digital exige mudanças e, no caso dos modelos de ensino híbrido ora expostos, há algumas condições para o sucesso das estratégias de personalização do ensino: a mudança cultural de professores, alunos e pais para aceitar a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos para uma aprendizagem básica importante e a gestão de todo o processo e engajamento dos estudantes (VALENTE, 2015). Além da discussão apresentada, o referido autor aponta que existem propostas de como combinar essas experiências do ensino híbrido, porém, na essência, “[...] a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. [...]” (VALENTE, 2015, p. 22).

Como dito, a discussão do tema proposto, que envolve as mudanças nos processos educacionais proporcionadas pelo ensino híbrido, presume a consideração de alguns fatos e pressupostos que envolvem a questão sobre as práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC e que parecem essenciais a esta pesquisadora para examinar o foco deste estudo, a saber, produção textual em contexto de ensino híbrido. Tendo em vista as questões levantadas anteriormente na subseção “*As implicações da pandemia na interação textual*” e o estado atual da pesquisa nesse campo⁴, objetiva-se ainda na sequência deste texto apresentar, em linhas gerais, o esboço dessas novas práticas de linguagem e produções.

A abordagem aqui preconizada parte de um trecho da BNCC explicitando que “*As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir*” (BNCC, p. 70); tal perspectiva procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre as características dessas práticas e as

⁴ Trata-se de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação. Além do mais, como já pontuado nesta pesquisa, diante desse novo cenário imposto às escolas, a interação docente na produção de textos apresenta-se como campo fecundo para repensar o trabalho com a escrita inovando as práticas.

justificativas de presença na escola em tempos de ensino híbrido. O próprio documento faz a caracterização e justificativas das referidas práticas e estudos recentes trazem uma reflexão sobre elas, bem como algumas comparações.

Nos eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa, correspondentes às **práticas de linguagem** tem-se na produção (escrita e multissemiótica) a análise de **textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, assim como os textos que circulam nas redes sociais.

Com o intuito de identificar o conteúdo, a estrutura e as sequências linguísticas presentes nos vários gêneros discursivos a partir das finalidades propostas na BNCC, estudos comparam, por exemplo, uma letra de música de rock (tradicionalmente conhecida) em ritmo de rap com um meme e um trailer do tipo re-cut. Um re-cut trailer ou retrailer é um vídeo de mashup que usa gravações de um filme ou de seus trailers para criar um contexto completamente novo ou diferente do material original. Pertencente ao gênero musical, o mashup “é um trabalho criativo, geralmente na forma de uma música, criado pela combinação de duas ou mais músicas pré-gravadas, normalmente sobrepondo a faixa vocal de uma música perfeitamente sobre a faixa instrumental de outra” (BUZATO, 2013, p. 1195-1196); são aqueles trailers de paródia que mudam o humor ao adulterar filmes originais, por exemplo, um filme com uma trama assassina é feito para parecer uma comédia, ou vice-versa. (BARBOSA, 2020). Segundo a pesquisadora, esses vídeos tornaram-se populares na Internet em 2005.

Considerando o interesse desta discussão, embora na letra de música a linguagem sonora predomine (combinada com a verbal), no meme haja o predomínio da linguagem visual e no trailer do tipo re-cut, linguagem visual (imagem em movimento) combinada com linguagem sonora, estabelecendo relações entre eles, conforme a análise prevista no documento sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, Barbosa (2020) constata que “[...] em todas essas produções houve uma edição e/ou combinação de materiais já existentes para produzir um novo material que potencializa outros/novos sentidos. É o que se costuma denominar por remix, termo originário da música, mas cujo uso se expandiu para outras situações de reuso como as mencionadas.” (BARBOSA, 2020, p. 3).

De forma análoga, configura-se outro quadro comparativo entre uma playlist musical comentada, um álbum de obras de artes e uma revista digital que agrega e comenta materiais de diversas fontes e em diferentes mídias sobre determinado assunto da contemporaneidade. Playlist significa lista de produção. Traduzido do inglês, uma lista de reprodução é uma lista de arquivos de vídeo ou áudio que podem ser reproduzidos em um media player sequencialmente

ou em ordem aleatória (GOMES, 2015). Nestas práticas, os principais traços a se destacar é que na playlist musical comentada supõe-se uma ação de curadoria que envolve a seleção de exemplares já existentes de canções; no álbum de obras de artes, a seleção é de fotos; no terceiro caso, a revista digital, envolve fotos, vídeos, áudios e/ou matérias diversas. Também conhecida como revista eletrônica ou ezine, uma revista digital é muito semelhante à sua versão impressa, mas é publicada em formato digital, em vez de ser impressa em papel, de modo que pode tirar proveito da tecnologia digital e adicionar animações e links dentro da revista para torná-la mais informativa ou esteticamente melhor. Todas essas características possibilitam, a partir de algum critério definido, uma sequenciação/sobreposição dessas produções, a construção de novos sentidos, o estabelecimento de novas relações e até mesmo a expansão da consciência, na medida em que essas novas conexões podem ser estabelecidas. (BNCC, 1996). (BRASIL, 2017, p. 68)

No que tange ao vlog literário e o podcast de cinema, além das semelhanças e diferenças entre vídeo de um vlog cinematográfico com um trailer honesto, Barbosa (2020) identifica pontos em comum entre essas publicações *on-line*. Videoblogue (Videoblog, Videolog ou Vlog⁵) é uma variante de weblogs em que os conteúdos predominantes são os vídeos. Com estrutura geralmente similar a weblogs e fotologs, possui atualização frequente e constitui-se como um site pessoal, mantido por uma ou mais pessoas. Os vídeos são exibidos diretamente em uma página, sem a necessidade de se fazer download do arquivo. Podcast é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na internet pode criar um podcast. Em suma, o podcast é parecido com um programa de rádio, mas a diferença está no fato desta mídia digital ser disponibilizada na Internet, podendo assim ser acessada a qualquer momento. Diferente dos feeds⁶ de texto, os podcasts são feeds de áudio, ou seja, "textos para ouvir".

Trailer honesto é uma nova versão de trailers de filmes muito conhecidos. São produções que muitas vezes satirizam os originais, de maneira muito divertida, e permitem que o espectador veja os filmes de outra maneira; assim como o trailer convencional, é um videoclipe criado para anunciar um filme. No entanto, é geralmente produzido por leigos ou fãs de cinema e não pela indústria.

Seguindo ainda a análise comparativa da mesma autora, nos dois primeiros casos de gêneros digitais supracitados, vlog literário e o podcast de cinema, para além de especialistas,

⁵ A grande diferença entre um vlog e um blog está mesmo no formato da publicação. Ao invés de publicar textos e imagens, o vlogger ou vlogueiro, faz um vídeo sobre o assunto que deseja.

⁶ Fluxo de conteúdo que permite rolagem,

leigos (que depois podem ou não se profissionalizar), é possível publicarem livremente (seguindo as regras das redes ou plataformas em questão) suas opiniões, trazer curiosidades, apresentar novidades etc., a respeito de produções culturais das quais sejam fãs ou gostem muito. Da mesma forma, o trailer honesto traz uma visão/opinião do espectador sobre a obra. Já o trailer tradicional é um recurso de marketing que tem a finalidade de divulgar e apresentar um filme que acabou de ser lançado ou será lançado em breve.

São várias as estratégias de sedução empregadas para alimentar a curiosidade do espectador, como cenas impactantes e efeitos de animação, sonoros e de música, levando o público a se interessar pelo filme. Antes do surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das plataformas de compartilhamento do tipo YouTube, só o trailer (e a voz) do produtor circulava. Agora, o espectador (assim como o leitor e o ouvinte) tem direito à voz e a emitir sua opinião sobre o filme. No caso do trailer honesto, vale observar ainda a maior sofisticação dos recursos de edição: seleção e sequenciação de cenas, sincronização com efeitos sonoros e com a fala do narrador etc., que acabam por produzir outra narrativa sobre a história. (BARBOSA, 2020, p. 4).

Além disso, no que diz respeito aos novos gêneros a serem incorporados às aulas, a Base sugere ainda o vídeo-minuto e a fanfic. Em prosseguimento ao debate, observa-se, em seguida, suas semelhanças e diferenças. Vídeos-minuto que fazem remakes⁷ de obras cinematográficas, com intenção de homenagear, criticar e/ou fazer uso do humor, apresentam um grande desafio tanto para os produtores desses vídeos quanto para os espectadores. Enquanto outros vídeos que circulam na web costumam trazer remake(s) apenas de determinada(s) cena(s) ou diálogo(s) dos filmes, sem um controle rígido do tempo, ao menos não explicitamente, os vídeos-minuto possuem um tempo pré-estabelecido e se propõem a abarcar, em um minuto, todo o filme ou ao menos seu sentido principal, com o maior número sequencial de ações e cenas possível e necessário para a produção dos efeitos desejados (retirado de Plataforma dos Multiletramentos – em construção/ Acesso restrito). (ROJO, 2018).

Fan fiction (fanfiction ou fanfic) é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs em blogs, sites e em outras plataformas, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames etc., sem que haja a intenção de ferir direitos autorais ou obter lucros. Em vista disso, tem como propósito a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos (BUZATO, 2013).

⁷ Nova versão de um filme, de uma obra literária, teatral, etc. "**remake**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/remake> [consultado em 21-02-2022].

Conforme esses gêneros acima, os modos de organizar e de comunicar a informação diferem de uma apresentação, descrição ou emitir opinião a respeito de determinada obra, mas remetem à produção de outras composições que de alguma maneira dialoguem, derivem ou transformem a original. De acordo com Barbosa (2020), “[...] O vídeo-minuto até pode ser, sob certo sentido, tomado como um tipo de retextualização (como a montagem de esquete ou mesmo de uma peça de teatro ou ainda a produção de uma HQ sobre um romance).” (BARBOSA, 2020, p. 5). Entretanto, no caso de uma fanfic, novos elementos, enredos e situações são criados para que possam expandir não somente a trama central, mas, muitas vezes, o universo narrativo original. De qualquer maneira, novamente, neste caso, a produção de uma obra pode ser colocada livremente em circulação (ROJO, 2018; BARBOSA, 2020).

Nesse contexto, os exemplos poderiam continuar acrescentando produções tais como walkthroughs, com destaque para a forma como o tutorial é “reinventado” nesse gênero, ou os vários tipos de produções de divulgação científica, que partem da cultura pop para explicar conceitos científicos, de forma mais dinâmica daquelas realizadas nos vídeos intencionalmente didáticos. Por consequência, uma questão fundamental no referido gênero é de confiabilidade da informação e adequação do recorte necessário, já que qualquer um pode publicar vídeos como esse. Do mesmo modo poderia ser colocado em evidência o carácter colaborativo da Wikipédia, que é igualmente uma característica dos novos letramentos.

De qualquer forma, todos esses exemplos envolvem produções multissemióticas, que supõem o trato com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo. Ademais, a BNCC menciona o manejo/uso dessas ferramentas em algumas de suas habilidades e acrescenta, nos domínios de habilidades gerais, referência a efeitos de sentidos ligados a elementos e recursos não só linguísticos, mas também semióticos. Portanto, o tratamento das práticas compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. (BRASIL, 2017, p. 67).

Esses gêneros digitais colocaram especialmente em evidência a existência de outros tipos de interação constitutivas das finalidades compartilhadas dessas práticas de linguagem

contemporâneas. Algumas de suas características apresentadas podem estabelecer efetivamente relações dialógicas que permitam a construção de conhecimentos, a apropriação de objetos e o desenvolvimento de habilidades pertinentes à produção textual em contexto de ensino híbrido.

Até agora, foram apresentadas considerações práticas e organizacionais relativas ao ensino híbrido e à produção escrita. Para terminar, o destaque à justificativa presente na BNCC a respeito da importância do trabalho com essas práticas de linguagem contemporâneas na escola:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

3 METODOLOGIA

Para a realização de suas etapas na coleta de dados, a presente pesquisa pretendeu seguir o caminho metodológico descrito na sequência. As diretrizes que seguem foram as mais próximas possíveis das orientações recebidas da escola, campo de estudos desta investigação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação apresenta, inicialmente, caráter qualitativo, pois seu objetivo é investigar as práticas pedagógicas que podem qualificar a produção de textos em contextos de Educação Básica. De acordo com Günther (2006, p. 202, grifo do autor), “[...] esta forma de pesquisa é uma *ciência baseada em textos* [...]”. Segundo o autor, na pesquisa qualitativa “[...] há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados.” (GÜNTHER, 2006, p. 203). Acrescenta ainda, o envolvimento do pesquisador com sua investigação, bem como exigem as diferentes formas de interação. No que diz respeito ao método de abordagem, realizou-se um diagnóstico da realidade investigada, a partir de pesquisa empírica para coleta e confronto de dados, acrescentando, desta forma a abordagem quantitativa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) quanto à investigação qualitativa, definem cinco características a essas pesquisas, a saber: (I) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; (II) a investigação é descritiva; (III) o interesse dos investigadores está centrado mais nos processos do que em resultados ou produtos; (IV) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; e (V) os significados são considerados muito importantes. Na primeira característica, explicam os autores, “o pesquisador se coloca em contato direto com o local de sua pesquisa, observa, entrevista, anota, na busca por produzir dados. Deve preocupar-se com os contextos e ver no cotidiano a possibilidade de ‘pescar’ sentidos, de olhar com olhos de surpresa, mesmo aquilo que poderia parecer trivial a muitos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na segunda característica, mesmo que os dados sejam recolhidos/elaborados por meio de imagens ou áudios, devem ser transcritos e apresentados sob a forma narrativa no sentido de dar coerência aos dados, destacar aspectos relevantes, preservando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, já abordando a terceira característica, em ao utilizar a metodologia qualitativa o pesquisador deve, segundo Bogdan e Biklen (1994) “[...]”

ter ouvidos de ouvir os silêncios, olhos de enxergar expressões aparentemente banais. Perscrutar sentidos, sentimentos e expectativas sem, contudo, deixar de lembrar que o objetivo fundamental de sua interpretação é elaborar conhecimento.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na quarta característica não há na pesquisa qualitativa a necessidade de elaborar previamente hipóteses a fim de comprová-las. Elas podem surgir ou não no decorrer da investigação. Para Bodgan e Bikle (1994, p. 50) o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”, em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por fim, conforme a última característica, a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta de diferentes maneiras. Assim, “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 51).

Esta investigação, portanto, caracteriza-se como qualitativa devido a, pelo menos, três fatores. Primeiro, por partir de suposições anteriores relacionadas à longa experiência docente da pesquisadora na promoção de ensino e aprendizagens voltadas à ação de produzir textos. Segundo, por envolver a obtenção e análise de dados, a partir da observação de fatos humanos — no caso, aulas de redação — tal qual ocorrem, com atenção às variáveis que abrangem esses fatos e registrando-as, para tentar confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas ao longo do estudo. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por meio de instrumentos de observação que serão transcritos: as entrevistas com os professores, os registros das aulas e dos atendimentos individualizados nos momentos de produção textual, bem como os textos elaborados por um grupo estudantes dos respectivos docentes. E, como o terceiro fator, há também no contexto deste trabalho uma forte orientação para o provável impacto da sua capacidade transformadora no campo de conhecimento no qual o tema da investigação está inserido.

Assim sendo, inclui-se aqui uma definição desta metodologia, onde o presente trabalho igualmente pode ser projetado:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar o problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto

dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p.49-50).

Perseguindo o objetivo da presente pesquisa — Examinar as concepções sobre interação, presentes nas práticas pedagógicas de professores em seu trabalho de produção textual com estudantes de oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido.

— as técnicas de pesquisa empregadas foram, basicamente, a coleta e a análise de dados e revisão bibliográfica. A coleta e análise de dados realizada por meio de entrevista aos docentes de língua portuguesa do respectivo ano e de textos elaborados pelos alunos.

De posse dos dados e das conclusões da pesquisa empírica, *foi* possível relacionar essas informações com a literatura especializada, sendo a revisão bibliográfica a segunda técnica de pesquisa a ser empregada.

A revisão bibliográfica é “a base que sustenta qualquer pesquisa científica. (...) Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento é preciso primeiro conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores e quais são as fronteiras do conhecimento naquela área.” (VIANNA, 2001, p. 87).

Desta forma, a revisão bibliográfica é imprescindível para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa a partir dos estudos já expressos no campo de interesse. Além disso, obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

De acordo com o levantamento de dados da pesquisadora realizado por consultas anteriores ao mestrado e por meio do estado do conhecimento, constatou-se que tanto as referências quanto teses e dissertações sobre o presente estudo não apresentam abrangência de material específico para a realização da etapa de revisão da literatura.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, professores e estudantes de uma determinada escola particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Optou-se por trabalhar com estes dois personagens pedagógicos a fim de contemplar o objetivo de investigar a relevância da interação docente enquanto característica fundamental no processo de aprendizagem do estudante, buscando a identificação das práticas pedagógicas utilizadas tanto no ensino remoto como na

educação presencial, no oitavo ano pertencente ao último ciclo da educação básica, a partir dos propósitos já descritos na introdução que têm como objetivo principal *Examinar as concepções sobre interação, presentes nas práticas pedagógicas de professores em seu trabalho de produção textual com estudantes de oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido.*

Desse modo, fizeram parte da pesquisa dois professores que atuam no ensino fundamental nas disciplinas da área de Língua Portuguesa. Especificamente, este estudo contou com a colaboração de uma professora e um professor de Língua Portuguesa – aqui, respectivamente, intitulados P1, P2. O critério de seleção de P1, P2 foi o do envolvimento dos dois professores com turmas do último ciclo dos anos finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º), pois após a participação dos educadores, foram os estudantes que contribuíram com a pesquisa, através da produção de seus textos focada na otimização da prática pedagógica dos participantes observados. Ou seja, a pretensão da pesquisadora era de que, já na etapa final da coleta de dados, os educandos selecionados fossem alunos dos professores envolvidos na investigação.

Além dos professores, foi selecionado, portanto, um grupo de estudantes para participar desta investigação, a partir da contribuição de suas produções textuais. Para esta seleção, a pesquisadora pediu a colaboração de P1 para que, a partir de seus respectivos conhecimentos, selecionasse os estudantes mais participativos, isto é, que se destacassem por sua expressão oral e escrita, sendo, portanto, capazes de contribuir com a pesquisa por meio de seu envolvimento na prática da interação individual e com sua respectiva produção escrita. Os estudantes selecionados eram pertencentes de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental – T1. Optou-se por esta seleção porque no período de observação, a pesquisadora acompanhou a referida turma, sendo que a mesma foi a mais observada. Desta turma, participaram, então, de uma observação individual, a partir da produção textual, um total de dez estudantes, sendo seis estudantes da turma T1.

Os participantes compõem o corpo docente e discente de uma escola de ensino regular, localizada em um bairro residencial de um município da região metropolitana de Porto Alegre. Essa escola oferece à comunidade ensino fundamental (educação infantil-anos iniciais – 1º ao 5º ano – e séries finais), ensino médio e, atendendo estudantes do município no qual a instituição se localiza e proximidades, nos turnos da manhã, tarde e noite. No período da manhã é oferecido o ensino médio; pela manhã até à tarde, ensino fundamental em turno integral; e à noite, escolinhas extras (suspensas na pandemia).

Ademais, a escola apresenta um quadro de recursos humanos composto por 228 profissionais, sendo 118 professores e 110 funcionários, além de seus 970 estudantes – 183 na

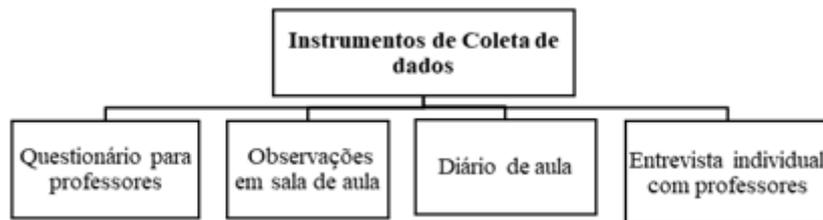
educação infantil – 625 no ensino fundamental; 162 no ensino médio. Em relação à estrutura física, este estabelecimento de ensino dispõe de 59 salas de aula (todas equipadas com televisores e ar-condicionado), uma biblioteca, um laboratório de química e biologia, o Núcleo de Ciências e Tecnologia (com 30 computadores com acesso restrito à internet), um auditório, um restaurante, um ginásio de esportes coberto (aberto nos três turnos) e duas quadras esportivas. Há também a cidade laboratório, *Ir Ktaná*.

Além destes ambientes voltados para os processos de ensino e aprendizagem, a escola possui também salas administrativas, nas quais estão instalados os demais setores, sendo eles: serviço de secretaria; segurança; equipe diretiva; sala de professores; salas da coordenação pedagógica; supervisão e orientação; setor financeiro e coordenação de turno. A escola ainda dispõe de 25 banheiros coletivos para alunos e para professores, além de um refeitório/restaurante que oferece a professores e estudantes almoço, e no horário de intervalo dos turnos manhã e tarde, lanche. Há ainda um bar (serviço terceirizado) que atende no intervalo dos três turnos e no horário vespertino (17 h 30 min às 19 h).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário para professores (Apêndice A), diário de aula para registro das observações, além de entrevistas semiestruturadas, individuais com os professores e observação individual com os estudantes elaborando seus textos (Figura 3).

Figura 3 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: A autora (2021).

A coleta de dados qualitativos envolve focar-se em um processo que objetiva a reunião de informações para responder à pergunta de pesquisa. A sequência de atividades que demonstra esse processo iniciou com os sujeitos desta pesquisa, os professores. Assim, o primeiro passo foi a aplicação do questionário de delineamento de perfil, respondido por P1 e P2. A seguir, foram realizadas as observações, simultâneas, em aulas de Língua Portuguesa.

Nesta disciplina os professores foram acompanhados pela pesquisadora por 10 dias, na modalidade híbrida, totalizando, assim, 22 horas/aula de observação. As observações, por meio de constatação visual e auditiva, foram devidamente registradas pela pesquisadora, em formato textual, em um diário de aula, não havendo, portanto, gravação de áudio e/ou vídeo. Após este período, os professores, individualmente, foram convidados a participar de entrevistas. Estas foram realizadas em horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade de tempo dos professores e ocorreram por videoconferência disponibilizado pela escola. Esta foi a última etapa da coleta de dados e, somente neste momento, os professores ficaram a par da temática da pesquisa. Desta forma, tomou-se o devido cuidado para que os participantes não sofressem influência prévia na sua atitude em sala de aula e nos apontamentos concedidos no questionário e/ou entrevista.

Por fim, os estudantes também participaram de uma observação individual estruturada para a elaboração das suas produções textuais e intervenção da professora P1. Assim como os professores, apenas nesta ocasião foi explicitamente apresentado aos estudantes o objetivo da pesquisa. Após eles serem selecionados, a pesquisadora acompanhou o grupo para proceder com a observação através de *câmeras instaladas e microfones*. O dia e horário desta atividade com os discentes também foram previamente agendados com a coordenação educacional da escola. Cabe ressaltar que, a pedido da coordenadora educacional, no período de observação dos estudantes participantes estavam nas aulas da professora P1, fato decisivo na seleção da turma participante.

Questionário

Nesta pesquisa os questionários foram aplicados aos professores na pretensão de construir o perfil destes participantes da pesquisa (Quadro 3), caracterizando-os. Para Gil (2010, p. 102) questionário é o “[...] conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.”. Nesse método de coleta de dados, normalmente as perguntas são fechadas, isto é, de múltipla escolha. Entretanto, para atender ao objetivo principal voltado ao que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos que constituem à interação, perguntas abertas igualmente foram aplicadas.

Além disso, dentre outras recomendações do autor, deve-se ter o cuidado para que as perguntas não sejam invasivas no que tange à intimidade do indivíduo. Nesse sentido, para Marconi e Lakatos (2003, p. 202-203) redigir um questionário é um processo “[...] longo e

complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para obtenção de informações válidas.”.

Quadro 3 - Objetivos e perguntas do questionário

Objetivos	Questões	Observação
<i>Identificar</i> a formação do/a participante da pesquisa.	<p>3.1 Na educação básica frequentou Escola: () Pública () Privada () Ambas</p> <p>3.2 Curso(s) de graduação em: _____</p> <p>3.3 A graduação foi realizada em Universidade: () Pública () Privada () Outros: _____</p> <p>3.4 Curso de Pós-Graduação: () Especialização-Curso: _____ () Mestrado - Curso: _____ () Doutorado - Curso: _____</p> <p>3.5 Participação em alguma formação, além das citadas na questão 3.4? () Sim () Não</p> <p>3.5.1 Qual a natureza dessa formação? () Pedagógica () Outra:</p>	<p>Questões iniciais são informações de cunho pessoal:</p> <p>1. Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p>2. Idade: _____</p>
<i>Identificar</i> a prática profissional do/a participante da pesquisa.	<p>4.1 Tempo de docência: _____</p> <p>4.2 Trabalha em escola: () Pública () Privada () Ambas</p> <p>4.3 Número de escolas em que trabalha: _____</p> <p>4.4 Carga horária semanal: _____</p> <p>4.5 Atua na(s) escola(s) em que nível de ensino: () educação infantil: _____ () ensino fundamental – anos iniciais: _____ () ensino fundamental – anos finais: _____ () ensino médio: _____</p>	
<i>Investigar</i> as concepções sobre interação na prática pedagógica de professores em seu trabalho com produção escrita nos anos finais do ensino fundamental em escolas privadas;	<p>5.1 O que entendes por interação no trabalho com produção escrita?</p> <p>5.2 Qual a tua opinião sobre a prática da interação nas modalidades de ensino presencial e remoto?</p> <p>5.3 Qual(is) método(s) de ensino utilizas durante as interações individuais com alunos produtores de texto? () demonstração () prática orientada () contar explicitamente e mostrar um exemplo () investigação () outro(s): _____</p> <p>5.4 No atual contexto (híbrido), ao interagir com alunos produtores de texto, quais estratégias utilizas para servir de ferramenta às suas futuras produções escritas?</p>	

Fonte: a autora (2021).

Observação

Na presente pesquisa foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula na modalidade híbrida. Segundo Gil (2010, p. 121) essa categoria de observação diz quando “[...] o pesquisador sabe quais os aspectos do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos.”. Além disso, para Marconi e Lakatos (2003) esse instrumento de coleta de dados utiliza os sentidos para obter as informações, entretanto, não basta ver e ouvir, é preciso que o pesquisador esteja atento aos fenômenos que pretende analisar.

Ademais, essa técnica por ser bastante subjetiva requer “[...] um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. [...] significa determinar com antecedência “o quê” e o “como observar.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). As observações se destacam como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa por permitir ao investigador um contato direto com o fenômeno em estudo. Entretanto, é importante que, enquanto observa, o pesquisador consiga discernir entre acontecimentos relevantes e irrelevantes à sua investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diário de Aula

Como procedimento de registro dos fatos e eventualidades observados em sala de aula híbrida utilizou-se um diário de aula. Desta maneira, para Zabalza (1994, p. 13) “[...] todos os manuais de investigação qualitativa aludem aos diários e à sua importância na compreensão da ‘vida real’ das situações ou personagens estudadas.”. Da mesma forma, Lima, Miotto e Prá (2007) acrescentam à relevância do referido instrumento ao assegurar que essa técnica de coleta de dados constitui o registro de observações, comentários e reflexões, sendo fundamental que o pesquisador observe atentamente os acontecimentos, descreva-os detalhadamente, além de refletir sobre os fatos.

Além do exposto, Zabalza (1994) acrescenta que, para sua análise, é imprescindível que o pesquisador esteja atento tanto ao conteúdo explícito quanto às minúcias das entrelinhas. Segundo esse mesmo autor, uma das temáticas a ser explorada por meio dos diários, via estudos de caso, são as interações dos professores. Nessa perspectiva, enquadrando-se ao delineamento da presente pesquisa. Segundo Zabalza (2004), um dos pontos de vista a partir do qual pode-se observar-analisar as aulas são as tarefas realizadas para o progresso dos alunos, visto que:

(...) isso permite entrar em análises mais especializadas em relação às diversas estratégias de ensino que o professor realiza em cada uma das aprendizagens pretendidas. Junto às tarefas podem se incluir todos os outros aspectos que configuram seu contexto de desenvolvimento: solicitações que o professor faz, materiais que são utilizados, sequencição e organização das tarefas, (...) (ZABALZA, 2004, p. 59).

Entrevista

Na abordagem desta pesquisa, outro procedimento adotado foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores. No entendimento de Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”. Ainda conforme as referidas autoras, por meio de uma entrevista é possível que o pesquisador investigue fatores que foram detectados superficialmente com outros instrumentos de coleta de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na presente investigação as entrevistas foram guiadas por um roteiro flexível de temáticas formuladas a partir dos objetivos do estudo, que orientaram a pesquisadora caracterizando, assim, o que se denomina entrevista semiestruturada (Quadro 4). Neste particular, as temáticas estabelecidas possibilitaram à pesquisadora não perder o foco em estudo. Dessa maneira, diferencia-se de entrevistas estruturadas nas quais um roteiro com um conjunto de questões fechadas é aplicado aos entrevistados garantindo que perguntas preestabelecidas sejam empregadas a cada respondente da mesma forma (LESSA DE OLIVEIRA, 2010, p. 12). Portanto, a entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Coincide também com Triviños (1987) quando afirma que, na entrevista semiestruturada, os questionamentos são baseados em teorias e/ou hipóteses que fundamentam a temática da pesquisa. Além disso, “[...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quadro 4 – Roteiro da entrevista semiestruturada direcionada a professores organizadas em eixos temáticos

Roteiro de entrevista semiestruturada direcionado aos professores sujeitos da pesquisa
Significado do exercício docente e a percepção do professor no papel de investigador
O universo de prazer no trabalho com a escrita
Percepção docente em relação às formas de intervenção no trabalho com escrita

Fonte: A autora (2021)

Em meio à crise do coronavírus, uma das medidas tomadas para a realização das entrevistas nesta pesquisa foi a utilização de um formato atualizado às tecnologias da contemporaneidade. A partir de combinação prévia com a coordenação da escola, as interlocuções individuais com os professores participantes da pesquisa, bem como reuniões com gestores foram concebidas pelo processo da tecnologia da comunicação *on-line* disponibilizada pela referida instituição. Nesses diferentes momentos de conversa, além das entrevistas *on-line*, para a manutenção dos contatos pessoais utilizou-se ainda os mais diversos meios de conversação tecnológica, tais como *e-mail* e *WhatsApp*. No caso desta investigação, conforme explicita Mendes (2009), os métodos qualitativos de coleta/construção dos dados são tradicionais, a internet funciona apenas como espaço e meio de contato entre pesquisadora e pesquisados (MENDES, 2009, p. 1-10).

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise do conjunto dos dados coletados se deu com o auxílio de princípios da “Análise de Conteúdo” preconizada por Laurence Bardin (2011), tendo a clareza de que esta opção metodológica está ancorada no rigor técnico, apresenta o método de forma organizada e compreensível, indicando um caminho que potencializa a observação da produção da subjetividade humana, dando sentido, relevância e segurança para o alcance dos objetivos pretendidos na pesquisa. Desta maneira, identifica-se fundamento metodológico em Bardin (2011) quando expressa que este tipo de análise, denominado análise categorial pretende

[...] tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico [...] (BARDIN, 2011, p. 43).

O método de análise de conteúdo tem como objetivo obter o máximo de informações contidas nas falas dos participantes da pesquisa, buscando-se organizar e condensar tais informações, de maneira que se obtenham respostas ao problema proposto para o estudo. Isto com a finalidade de fazer uma análise temática que consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Segundo Bardin

(2016, p. 125), a análise de conteúdo contém três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização e sistematização das ideias e do material coletado. Essa fase é composta por atividades abertas, e pode ser organizada da seguinte forma: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e a preparação do material (BARDIN, 2016). Dessa forma, depois de escolhidos os documentos que serão analisados, faz-se a leitura flutuante que consiste em um contato intenso com o material, um aprofundamento no material de análise. Envolve a cautela com as respostas, aqui, no caso, das entrevistas, o cuidado em sua transcrição, com especial atenção para preservar a linguagem oral. “Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p.126). Em decorrência da leitura flutuante do material de pesquisa que se pode constituir o corpus de análise, a partir do que emergir das entrevistas.

Reproduzidas as entrevistas, observações e de posse do material transcrito na íntegra no presente estudo, realizou-se a leitura flutuante. Na escolha dos documentos, optou-se por todas as entrevistas transcritas, assim como as observações, porque todas fazem parte da pesquisa e se referem ao tema da mesma. Para a quarta etapa, na referenciação dos índices e na elaboração de indicadores, foram criados eixos temáticos de acordo com as *questões norteadoras* e os objetivos da pesquisa. As entrevistas e observações transcritas constituem o corpus de análise e este foi organizado em mapas qualitativos (foram elaborados quadros com as respostas dos sujeitos, ordenando-as sequencialmente, de acordo com cada eixo temático no instrumento de pesquisa, sendo os eixos: **significado do exercício docente e a percepção do professor no papel de investigador; o universo de prazer no trabalho com a escrita; percepção docente em relação às formas de intervenção no trabalho com escrita no ensino híbrido.**

Na fase exploração do material os dados brutos do conteúdo são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. Essa codificação consiste na decomposição e classificação dos elementos, transformando-os em unidades que formam o corpus de análise e também as categorias que emergem da realidade. Na análise dos dados desta pesquisa foi feita a organização qualitativa das respostas oriundas das entrevistas semiestruturadas e das observações em aula. Nessa fase foram estabelecidos os núcleos de sentido das falas dos sujeitos com relação ao tema de pesquisa, procurando identificar os elementos constitutivos das categorias e subcategorias temáticas ou explicativas da realidade e mostrar a presença de categorias empíricas. Na categorização, Bardin (2016, p. 147-148) cita duas etapas: 1) Inventário – consiste em isolar os elementos; 2) Classificação – consiste em repartir os

elementos, organizando as mensagens. O critério de categorização que foi utilizado na ocasião da exploração do material é o “semântico” (BARDIN, 2016, p. 147); foram agrupados todos os temas que significam elementos semelhantes das categorias e subcategorias temáticas ou explicativas da realidade.

Por exemplo, todos os temas que estão relacionados aos métodos de ensino, estratégias, modalidades das aulas (presencial, remota, híbrida) foram agrupados na categoria prática pedagógica.

Na fase tratamento dos resultados, inferência e interpretação é o momento em que a pesquisadora “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Com o apoio das informações suplementares da mensagem é possível propor inferências e realizar a interlocução de conhecimentos, categorias do método e explicativas da realidade (BARDIN, 2016). Estabelece-se a conexão entre os objetivos da pesquisa, a fundamentação teórica, com o que emergirá da realidade, podendo ser feita uma síntese articulada dos dados empíricos e suas representações.

Aqui foram feitas interpretações e inferências sobre os achados da pesquisa. A interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas e é realizada por meio de sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos, através do levantamento de estudos teóricos e investigações que serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa.

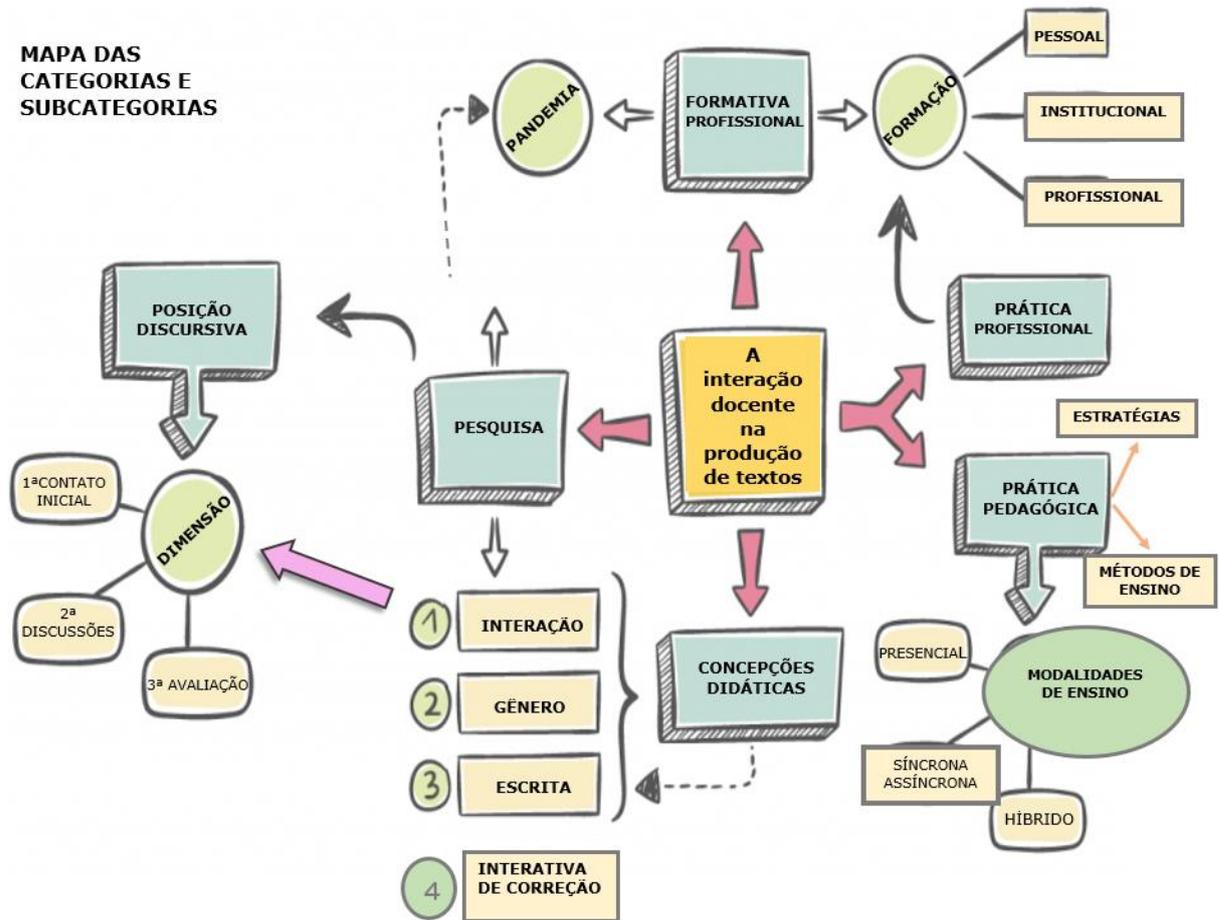
Apreender a realidade que se apresenta no cotidiano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido, através das medidas emergenciais tomadas é fundamental para que a pesquisa, aqui apresentada, traga resultados plausíveis e reais. Para tanto, foram adotados os recursos tecnológicos da internet para a construção/constituição desses dados. Sendo assim, é importante sempre considerar o contexto, pois este não permite que as categorias se isolem em estruturas meramente conceituais, mas que possibilitem este tipo de interpretação controlada que é, na análise de conteúdo, a inferência (FLICK, 2009; BARDIN, 2016, p. 165).

Também foram consideradas, além dos recursos tecnológicos da internet que possibilitaram esta pesquisa, as categorias explicativas da realidade, as quais guiaram a pesquisadora na busca pelo desvendamento da realidade em que ocorreu a pesquisa. As *categorias explicativas da realidade* que merecem destaque neste estudo são: *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita; as concepções da produção textual e suas dimensões; a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido; a pesquisa como base da posição discursiva docente.*

A análise de dados nesta pesquisa qualitativa consistiu da preparação e organização dos dados chegando à categorização destacada acima. Sendo assim, elencados os principais eixos temáticos, passando-se pela exploração do material de análise e interpretação propriamente dita representadas por diagramas, as informações também foram submetidas ao esquema de mapas de associação de ideias (SPINK, 2000).

O método proposto pela referida autora, que serviu de inspiração ilustrativa dos dados, indica que os mapas “constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo subjetivo” (SPINK, 2000, p.107). Os mapas não se constituem em técnicas fechadas, eles possibilitam a interação entre a elaboração das categorias e a análise dos conteúdos identificados, além da adaptação da técnica ao material. As categorias postas, em um mapa ilustrativo, tornam possível uma visualização sequencial mais precisa e imediata de como emergiram tais categorias para a análise e facilita a interpretação e o entendimento, tornando a apresentação das categorias mais didática, sendo este o objetivo de se fazer uso de tais mapas. Vale reforçar que não se aplicou a teoria do esquema de mapas (SPINK, 2000) no processo de análise, sendo utilizado para isto, como já referido anteriormente, a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2016). Nesta representação, as categorias e subcategorias ficaram assim elencadas, conforme ilustração no mapa que segue:

Figura 4 – Mapa das categorias e subcategorias



Fonte: a autora (2021).

Um dos pontos a ser ressaltado neste estudo é a valorização da pesquisa como instrumento de aprendizagem dos passos básicos do processo formativo. As informações originadas nesse processo pretendem possibilitar a investigação sobre a relevância da interação docente na produção de textos com vistas à continuidade de um desenvolvimento do referido tema para assumir futuras posições mais definidas. Vale ressaltar, portanto, que o tratamento do tema não esgota nesta pesquisa. A análise e representação dos dados coletados no atual contexto pandêmico permitiu a verificação de que trata-se de um trabalho de base que possibilitará a realização de sínteses com alcance mais ampliado no contexto educacional emergente. Sendo assim, no capítulo a seguir apresentam-se a análise dos dados e as informações oriundas das técnicas de coleta realizadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo análise dos dados explora sobre os resultados alcançados, por meio tanto dos dados obtidos no estudo, como do referencial teórico e da perspectiva da pesquisadora. Em vista disso, esse capítulo é apresentado em três subseções, a saber: análise dos questionários; análise da entrevista aos professores; e análise dos eventos observados em sala de aula híbrida. Com auxílio dos exemplos selecionados na coleta de dados, discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema de pesquisa, o foco vai se ampliando dos dados obtidos para sua interpretação. Busca-se, desta forma, a relação essencial estabelecida entre duas dimensões: primeiramente, a estratégia adotada na discussão e, em segundo, o conhecimento da coletividade de pesquisadores que estudam a mesma temática, bem como as questões a serem analisadas.

Segue, portanto, a discussão dos resultados, onde o ponto do texto concentra-se em ter uma visão geral dos dados para colocá-los em comparação da descoberta com estudos prévios, avaliando-os em relação à literatura na área para fornecer uma conclusão.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Na etapa inicial desta pesquisa, em busca dos dados mais adequados ao tratamento científico do tema escolhido foram consideradas as respostas dos dois professores – P1 e P2 –, participantes⁸ desta investigação, a um questionário. Esse instrumento produziu dados que puderam ser sistematizados pela pesquisadora para o delineamento do perfil dos referidos docentes. Na ocasião, os participantes da pesquisa tinham conhecimento superficial sobre o tema e problema deste estudo, visto que o objetivo era examinar os aspectos voltados ao que é específico na ação docente, sem que as respostas dos participantes apresentassem alguma espécie de influência antecipada.

Vários ajustes de horário, devido às frequentes alterações no calendário escolar da instituição, bem como nos horários das aulas, adiaram o agendamento da aplicação do questionário que acabou sendo realizado sem a presença da pesquisadora. O material foi enviado aos referidos professores e depois de preenchido, foi recolhido na portaria da instituição atendendo aos protocolos da época. Desta forma, a comunicação foi realizada via *WhatsApp*. O questionário então foi disponibilizado contando com 16 questões, sendo elas: 11 questões

⁸ O critério de seleção dos participantes da presente pesquisa é explorado em *Participantes da pesquisa*, capítulo 3, seção 3.2.

objetivas e de múltipla escolha – para caracterização dos participantes da pesquisa e apreensão inicial sobre a temática – e 2 questões dissertativas para o posicionamento no campo.

Após a análise dos dados, foi possível caracterizar os dois professores (um do sexo feminino e um do sexo masculino) com média de idade de 34,5 anos, tendo P1, 37 anos de idade e P2, 32 anos. No que tange à formação acadêmica, P1 frequentou a educação básica em escola pública e privada. Já P2 em escola pública. Quanto aos cursos de graduação, P1 realizou em universidade privada e P2 em universidade pública. P1 possui Licenciatura em Letras e Bacharelado em Direito e P2 Licenciatura em Letras. Referente à pós-graduação, P1 possui Mestrado no curso de Teoria Literária e P2 o curso de Mestrado em Literatura Comparada. Convém ressaltar que P2 é doutorando na área de Estudos Literários Aplicados. Acerca dos demais cursos de formação, P1 não fez referência a nenhum curso. Já P2 mencionou ter participado de formação de cunho pedagógico nos últimos anos. Nesse âmbito, P2 fez referência a temáticas, tais como, *aprendizagem dos alunos em relação à literatura, processo de mediação de leitura, avaliação e produção de textos*. Outro aspecto importante relacionado ao destaque feito pelo professor, diz respeito à primeira temática supracitada, a saber: a educação literária nos currículos brasileiros foi diluída no domínio da leitura. Nos PCNs, tal noção fica dissolvida no conteúdo das práticas de leitura e escrita.

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; [...] (BRASIL, 1997, p. 71).

No trecho acima do documento, a literatura é mencionada a partir das abordagens no texto que devem ser trabalhadas gradualmente para a compreensão do seu contexto de criação. Dessa forma, ao longo do terceiro e quarto ciclos da educação básica (do 5º ao 9º ano), o trabalho com textos exigiria a exploração de elementos da interpretação literária. Nesta proposta de itinerário formativo, pode-se dizer que estão as bases para a organização de um currículo que busque contemplar a educação literária.

Por meio de sua formação continuada, P2 ainda destacou que a articulação destes fatores – percurso da formação literária no ensino fundamental, necessidades dos estudantes, possibilidades de aprendizagem – possibilita um nível de aprofundamento que não é contemplado nos PCNs. Além de abordar os pressupostos que fundamentam sua formação, o

professor também salientou a inserção da educação literária na proposta curricular de seu trabalho docente, a partir da influência do seu curso como doutorando na área de estudos literários aplicados. P2 pesquisa sobre mediação de leitura e avaliação, e como pode ser feito para avaliar os processos e qualificar o processo em si e a aprendizagem dos alunos em relação à literatura. Ao mesmo tempo, há sua formação de crítico literário, regendo suas pesquisas voltadas para crítica e para teoria literária. Antes de ir mais adiante, convém especificar, ainda, consequências importantes decorrentes da profissionalização de P2. Neste percurso formativo, o professor realiza trabalhos para editoras, produzindo algum tipo de material didático, atuando também como formador de professores na especialização da UFRGS.

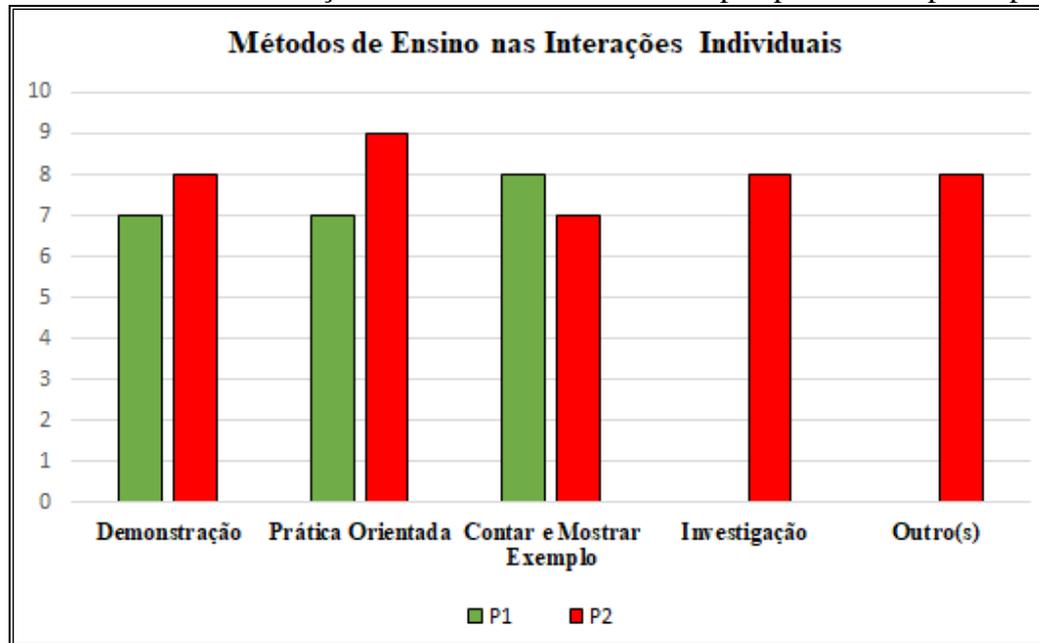
Retomando os dados analisados nos questionários, no que se refere à atuação profissional dos docentes participantes da pesquisa, P1 tem doze anos de magistério, P2, seis anos, resultando em uma média temporal de atuação docente igual a 9 anos. Sob esse foco de atuação, P1 – com uma carga horária semanal igual a vinte horas –, leciona em uma escola da rede particular de ensino. P2 também trabalha em apenas uma escola da rede particular e com carga horária de vinte e cinco horas semanais. Além disso, com a pandemia, P1 e P2 também atuaram no ensino médio em caráter emergencial. Como mencionado anteriormente, P2 atua de modo esporádico no ensino superior na universidade em que cursa o doutorado.

Nesses termos, P1 afirmou que no contexto atual dedica aproximadamente 16 horas semanais, além do horário de trabalho, para demandas relacionadas ao colégio; P2 calculou aproximadamente 15 horas por semana, mas, em um primeiro momento, disse não saber responder tal pergunta, porque dedica-se bastante quando está em casa aos planejamentos de aula. A pesquisadora, ao solicitar uma estimativa aos docentes sobre o tempo dispensado à revisão dos textos dos estudantes, obteve como resposta “em torno de quinze horas semanais”. P1 ainda relatou que quando quer fazer atendimentos individuais com seus estudantes por *e-mail*, por exemplo, fora do horário de aula, dependendo do caso, demanda bastante tempo. Fato que resulta em várias etapas, ficando, portanto, difícil de estimar cada duração. Cabe acrescentar que a instituição dos docentes remunera uma diferença em horas a mais para a correção de trabalhos.

Os professores respondentes do questionário também foram solicitados a elencar a frequência dos métodos de ensino utilizados por eles durante as interações individuais com alunos ao produzirem textos. Nesta questão, o número 1 representaria o método menos frequente e o número 10 o mais frequente. Ao analisar as respostas dos dois professores como um todo, somando a pontuação de cada docente a cada critério, percebe-se que o fator mais presente, segundo eles, é a *prática orientada*, seguido por *contar explicitamente e mostrar um*

exemplo, enquanto o método de *investigação* foi citado apenas por um dos professores. (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Prática da Interação na Modalidade Remota na perspectiva dos participantes

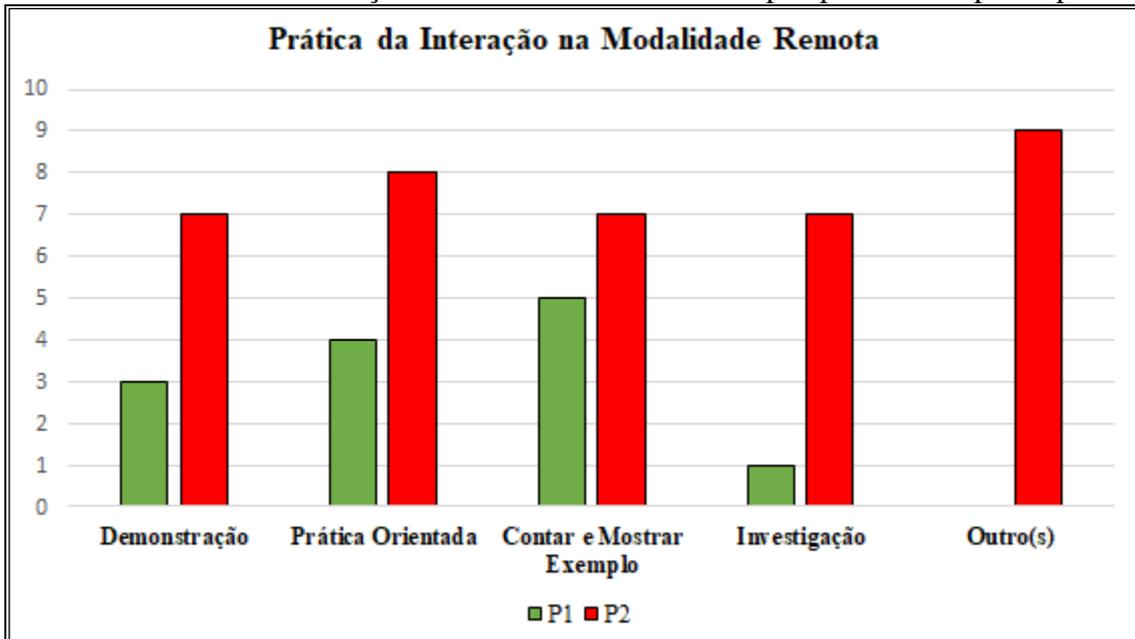


Fonte: A autora (2021).

Com base na perspectiva dos dois professores, *demonstração* foi o terceiro método mais utilizado, ficando quantitativamente empatado com *a investigação*. Aqui cabe salientar que P1 deixou de citar esse último método e P2 considera a utilização de todos estes procedimentos quase numa mesma proporção, salientando que utiliza ainda outros métodos nas interações. Assim, acrescentou *a produção coletiva de inferências, a partir da materialidade textual e a avaliação individual e coletiva das produções textuais* à sua lista de métodos de ensino das interações com os estudantes (Gráfico 1).

A seguir, P1 e P2 selecionam os mesmos métodos de interação quanto ao seu desenvolvimento nas modalidades de ensino remota e presencial, procedendo de forma análoga à questão anterior para pontuar a frequência de uso nas aulas. No que se refere à análise na modalidade remota, os professores apresentaram pesos diferentes a cada tipo de método. P2 equilibrou a utilização dos procedimentos investigados com maior presença da *prática orientada*. De acordo com a marcação de P1 houve baixa frequência na prática da interação no ensino remoto, porém com algum destaque para o método *contar explicitamente e mostrar um exemplo*. (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Prática da Interação na Modalidade Remota na perspectiva dos participantes



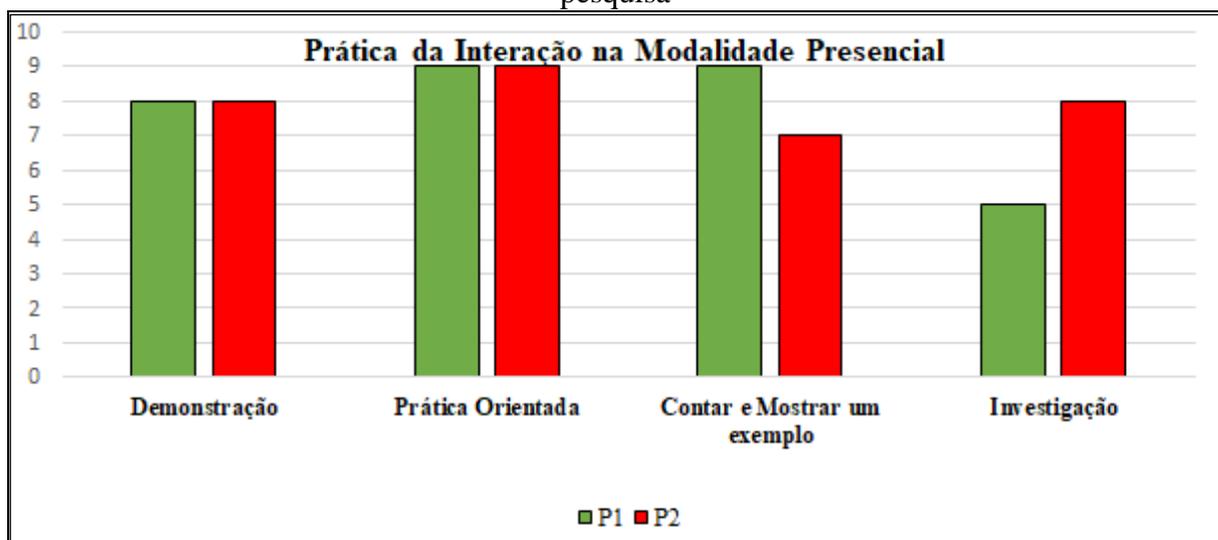
Fonte: A autora (2021).

Os dados levantados permitem constatar o espaço reservado à interação individual na prática pedagógica remota dos respondentes do questionário. No que diz respeito às considerações particulares de cada docente, P1 justificou a pouca frequência no uso dos métodos de interação individual com base nas outras formas de interação presentes nas aulas *on-line*, a saber: *o uso sistemático e proposital do e-mail e do chat, a ativação ou não das câmeras em aula, a utilização de ferramentas que possibilitam edição colaborativa de textos, o uso intencional de mídias sociais e a utilização planejada de salas simultâneas* como recursos explorados de forma remota. De acordo com ela, no ensino remoto, o acesso à construção individual de cada aluno é mais difícil e abre brechas para lacunas que somente aparecem no resultado final do trabalho. Sendo assim, utilizou o *e-mail* e algum momento posterior à aula pelo *Zoom* para atendimentos individuais aos estudantes.

Na próxima questão, referente à modalidade presencial, cada professor participante elencou a frequência dos mesmos métodos de ensino já citados durante suas interações individuais com os alunos ao produzirem textos. Analisando as escolhas de P1 e P2, identifica-se que o método mais frequente, segundo eles, é a *prática orientada*, seguido por *demonstração*, ambos procedimentos empatados nas respectivas escolhas docentes. Na terceira posição está *contar explicitamente e mostrar um exemplo*, enquanto o método de *investigação* foi selecionado, pela média, como menos frequente. Constata-se, desta forma, a alta frequência da interação individual nas aulas presenciais dos dois professores, com relativa diferença no método de *investigação*. Isso porque, conforme P1 e P2, o papel do professor é buscar

informações sobre o que os estudantes já estão conseguindo fazer, como também suas intenções ao escrever. Assim, nas interações, poderá qualificar a produção textual para que os alunos consigam expressar essas intenções. Para tanto, o contato pessoal oferece uma referência consistente tanto ao aluno quanto ao professor que, entre outros aspectos, precisa observar, entrevistar, decidir nestes momentos de interação. (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Prática da Interação na Modalidade Presencial na perspectiva dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2021).

Mediante as respostas, foi possível aprofundar pontos importantes desta investigação de modo a chegar a representações adequadas ao objetivo principal proposto: neste caso, investigar as concepções sobre interação na prática pedagógica de professores em seu trabalho com produção escrita nos anos finais do ensino fundamental em escolas privadas.

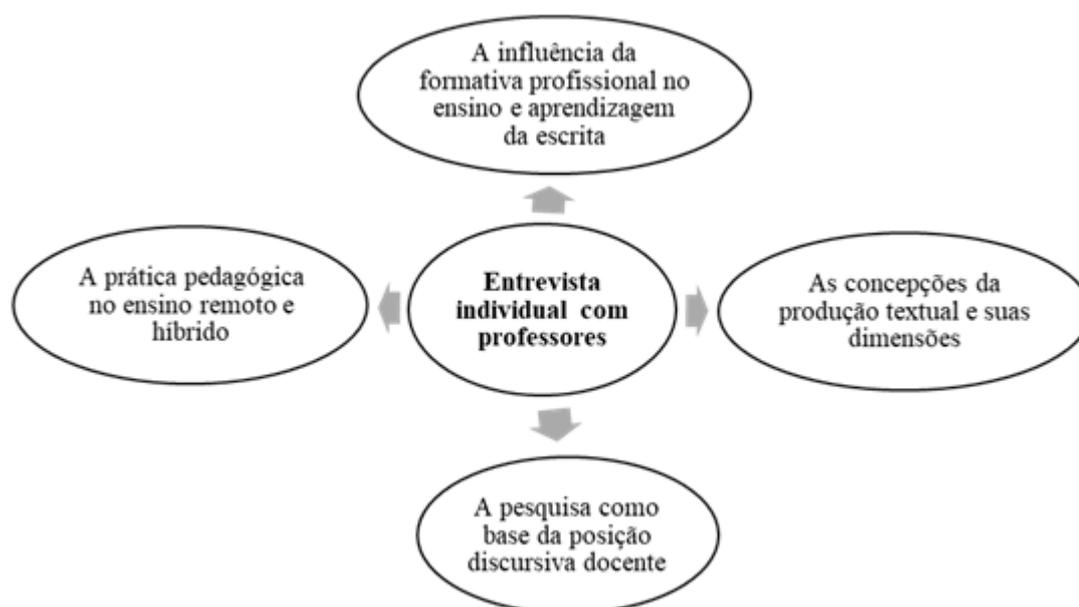
4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES

Os professores P1 e P2 que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, respectivamente, no 8º e 7º/9º anos, após o período de observação de aula foram convidados a participar, individualmente, de entrevistas semiestruturadas. Nessas ocasiões, diante de agendamento prévio, os docentes e a pesquisadora discutiram as percepções destes professores acerca do *significado do exercício docente e a percepção do professor no papel de investigador, o universo de prazer no trabalho com a escrita e a preparação discente em relação às formas*

de intervenção no trabalho com escrita. Esses três eixos temáticos serviram como base para o roteiro de entrevista, organizado em blocos temáticos adequados aos objetivos da investigação.

Dessa forma, após o levantamento das unidades de sentido e categorização dos dados obtidos por meio destas entrevistas (BARDIN, 2011, p.37), emergiram quatro categorias, sendo elas: *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita; as concepções da produção textual e suas dimensões; a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido; a pesquisa como base da posição discursiva docente* (Figura 5).

Figura 5 – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada direcionada aos professores



Fonte: A autora (2021).

Em *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita* é retratada, segundo a perspectiva docente, a ideia de que o professor atua a partir de influências diversas que podem interferir de modo positivo ou não na prática e desenvolvimento profissional dos professores nos processos de ensino e aprendizagem. A categoria também traz como base a necessidade de se compreender os contextos de influência que circundam os professores em suas práticas cotidianas. Há ainda a tentativa de elencar possíveis influenciadores do desenvolvimento docente com base na formação pessoal, institucional e profissional.

A categoria *as concepções da produção textual e suas dimensões* discute o que é específico na ação docente no trabalho com a linguagem. Exploram-se os pressupostos das

concepções sobre interação, gênero textual, escrita bem como a respeito da correção de trabalhos e de como têm sido evidenciadas no atual contexto educacional.

No que diz respeito à *a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*, a categoria retrata a trajetória do fazer docente nas modalidades de ensino presencial, remoto e híbrido como formas de representar a relação entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula. Ou seja, de acordo com suas estratégias e métodos de ensino estas modalidades preparam o professor para o seu exercício docente em modelos pedagógicos já existentes, reconhecendo, também, o papel do estudante e da instituição nesse contexto. Por outro lado, a categoria, igualmente, explora a ideia de a formação docente ocorrer por meio de experiência prática em sala de aula virtual. Desse modo, as vivências pessoais do professor vinculadas à prática profissional contribuem para a sua intervenção no processo de aprendizagem do aluno escritor.

A *pesquisa como base da posição discursiva docente* apresenta a forma como os professores se relacionam com estudantes na observância de determinadas regras baseadas em um conjunto de saberes. Discute-se a influência destes vínculos no desenvolvimento do trabalho com diferentes grupos de estudantes e, ainda, o posicionamento docente diante de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos individuais dos educandos. Além disso, vale salientar que essas regras nem sempre são muito precisas na atual realidade educacional, visto que dependem tanto do contexto temporário que estão inseridos e das demandas com que se deparam no dia a dia.

A seguir cada uma destas quatro categorias será explorada, estabelecendo diálogos entre os participantes da pesquisa, referencial teórico e a perspectiva da pesquisadora.

4.2.1 A influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita

Esta categoria emergiu a partir de sequências parciais retiradas dos discursos espontâneos dos professores participantes da pesquisa, espalhados por vários pontos da entrevista, isto é, a partir de unidades de significado, que retratam a atuação do professor em sala de aula com base em influências diversas que podem interferir de modo positivo ou não na prática e desenvolvimento profissional dos professores nos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de P1, ao tratar da decisão do que deve ser ensinado referente a textos orais e escritos, argumenta que *“Então para mim é importante que os alunos tenham tido uma*

caminhada (...).⁹ Nesse sentido, ressalta-se a manifestação de uma identidade profissional que abarca características e experiências profissionais que influenciam suas escolhas didáticas para proporcionar um ensino que torne o texto uma unidade básica de estudo. Do mesmo modo, fica evidente o quanto esta construção identitária pode favorecer a formação e atuação profissional, mesmo em contextos adversos, pois consiste em levar em consideração “*ter alguns parâmetros, algumas bases e ser flexível.*” (P1). Nessa perspectiva, os pressupostos de formação apresentados pelos entrevistados dialogam com Nóvoa (2009). Para o referido autor, a formação dos sujeitos é pessoal, institucional e profissional. Não há dois professores iguais. Cada um tem que encontrar “[...] a sua própria maneira de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, que alguns chamam de *tato pedagógico* [...]” (NÓVOA, 2009, p. 30). Nessa aproximação, segundo o teórico, destaca-se um olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. “[...] A tônica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Esse gênero do conhecimento, *tato pedagógico*¹⁰, vem de um conceito antigo várias vezes reelaborado na história da educação usado por J. F. Herbart. Para o referido autor e explicitado por Nóvoa, “Trata-se de compreender o senso, a inteligência ou a compostura pedagógica que definem os professores que, mais naturalmente, exercem a sua ação.” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Nos argumentos dos entrevistados é possível identificar o percurso de tal gênero, demonstrando serem conhecedores de sua ação docente. O destaque nesse aspecto retira-se da concepção de P1, ao enfatizar a importância de uma postura flexível no trabalho com textos, “*(...) porque eu acho que: se a gente fica muito rígido, a gente acaba, às vezes, até perdendo o aluno.*” Ou seja, de acordo com Nóvoa (2009), esta é a capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional, porque “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

⁹ Os discursos dos professores participantes da pesquisa, e também trechos do diário de aula nas diferentes seções do capítulo Análise dos dados, estão em itálico e/ou entre aspas ao longo do texto.

¹⁰ O *tacto pedagógico*. [...] Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 25).

O cenário atual trouxe novas possibilidades educativas na instituição em que atuam os participantes desta pesquisa. Surgem iniciativas e experiências - descritas mais adiante detalhadamente na categoria sobre práticas pedagógicas nesta análise – que ampliaram a difusão do digital já presente nesse estabelecimento de ensino, anterior à pandemia. De acordo com P1 e P2, bem como o conhecimento pessoal da pesquisadora, o referido colégio organizou-se desde o início da crise do coronavírus para o enfrentamento de tempos de grande incerteza e de profundo desafio. A manutenção das aulas deu-se com o uso da plataforma *Google Classroom*, que já era um dos recursos usados para o ensino e que permitiu gerenciar toda a logística de manutenção das aulas remotas. Nesse viés, entende-se que essa possibilidade de aplicação de diversas formas de ensino e de aprendizagem pode ser considerada uma proposta inovadora para a educação, visto que novas metodologias estão incluídas na rotina da instituição.

Em paralelo a isso, levando em conta a análise tanto da entrevista quanto do questionário, o perfil dos professores inseridos neste contexto escolar constitui-se do entrelaçamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógico. Sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições impostas pelo contexto, mas pode também assumir uma perspectiva crítica frente às demandas da atual conjuntura educacional que, além das competências digitais, exige outras, a saber: manter-se informado em relação ao conteúdo da disciplina, às metodologias e propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que acompanha via formação continuada as ferramentas multimídias oferecidas pela instituição. Inserem-se nessas constatações os estudos de Moran (2017) a respeito de como transformar as escolas de uma sociedade com a educação deficiente. O autor afirma que:

O papel dos professores nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: são desenhistas de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, interlocutores avançados e orientadores/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos. Ganha importância a formação inicial e continuada de professores em metodologias ativas, em orientação/mentoria e em tecnologias presenciais e *on-line* [...] (MORAN, 2017, p. 72).

No exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise do discurso nas entrevistas, frente às exigências da pandemia de coronavírus, tanto P1 quanto P2 analisam de forma mais crítica à atuação do professor “*que está tão agarrado naquela ideia inicial que não consegue mudar o planejamento, mesmo vendo que não dá certo. Então, eu acho que isso é importante destacar.*” (P1). Na visão de P2, ainda acrescenta que “*em qualquer contexto, a decisão de novas possibilidades educativas deve passar pelo coletivo do colégio.*” Corroborando com tais colocações, Bittencourt *et al.* (2015) afirmam que “A construção de

planejamentos para que as aprendizagens sejam alcançadas deve prever ações a curto, médio e longo prazos, suficientemente flexíveis para que possam ser adaptadas a partir das necessidades ou dos interesses despertados ao longo do processo.” (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 61).

Para tanto, a ênfase no conhecimento intuitivo, além do conhecimento da disciplina e pedagógico é o essencial das significações produzidas nas falas dos entrevistados nesta categoria. Nesse contexto, ao descrever o trabalho remoto com produção textual no segundo trimestre de 2020, P1 explica que *“a ideia era tratar de texto de opinião. Percebi, contudo, que havia uma grande dificuldade de os alunos desenvolverem um argumento. Assim, tendo em vista os encontros limitados com as turmas e a consequente falta de tempo, optei por trabalhar apenas com argumentação em parágrafos curtos.”* Convém destacar que é possível perceber nas palavras de P1 a contribuição que ela atribui ao conhecimento pessoal sobre o ensino da língua e da linguagem, porque mesmo diante de uma adaptação temporária para o espaço de aula não presencial, o pré-requisito estabelecido para o trabalho com escrita nesta etapa [elaboração de argumento] fora mantido por sua iniciativa.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido pressupõe na sua organização que o docente leve em conta o que os estudantes sabem e o que se pretende que aprendam em determinada etapa da escolaridade. Conforme Bittencourt *et al.* (2015, p. 61), *“Os educadores precisam dessa clareza para que possam traçar os caminhos que percorrerão para alcançá-los.”* Frente a esta relação dos diferentes tipos de conhecimentos e a formação pessoal do professor, evidenciada nas manifestações dos docentes entrevistados, que abarca características e contextos do grupo profissional, salienta-se que sua subjetividade, suas experiências e as identidades que constroem e reconstroem durante a sua formação e trajetória profissional tornam-se instrumentos significativos de influência.

No âmbito desta discussão a respeito dos contextos que influenciam o trabalho pedagógico, os entrevistados ainda ressaltaram o sentido básico da atividade com a escrita como elemento que expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela, na medida em que *“a linguagem escrita representa um forte instrumento de pensamento”* (P2). Assim, consequentemente, ao planejar suas intervenções, lidam com o fato de que como a escrita recolhe e mantém os pensamentos e sentimentos, torna o produto escrito um registro disponível da evolução e desenvolvimento desses aspectos pessoais, porque ... *“eu acho que quando tu escreves, acaba vindo muito, ...do teu eu ..., das tuas angústias”* (P1). A esse respeito, para Yinger (1981, p. 2 *apud* ZABALZA, 2004, p. 43), o ato de escrever requer o estabelecimento contínuo de conexões e relações entre a nova informação e o que já se conhece. Como observou P1 ao enfatizar no seu trabalho a importância dos alunos escreverem a partir do seu próprio

universo de experiência, seu repertório, seu passado de lembranças e conhecimentos. Assim, a produção de um texto *“torna-se esse mergulho... eu quero que eles entendam que a escrita é como um mergulho pra dentro de si. E isso é muito difícil”* (P1).

Por fim, verifica-se que esta categoria retrata a concepção docente apresentada em função do momento histórico e da realidade social definida por mudanças econômicas, políticas, entre outras. Influências inerentes aos sujeitos e que se relacionam com sua história de vida, suas experiências pessoais, familiares, formativas, profissionais, e demais. Deste modo, salienta-se que a identidade incorporada pelos professores reverbera na forma como esses direcionam o seu saber-fazer no ensino do texto escrito, como também impulsiona o desenvolvimento de práticas mais autônomas e embasadas pelo poder profissional.

4.2.2 As concepções da produção textual e suas dimensões

A presente categoria retrata o ponto de vista dos professores entrevistados a respeito do que é específico na ação docente no trabalho com a linguagem. Nesse viés, discutem-se quatro pressupostos das concepções sobre a temática: a interação, subdividida em três dimensões; gênero textual; escrita; e correção de trabalhos. Tais noções evidenciadas no atual contexto educacional sob duas perspectivas: de um lado, as concepções são tomadas como subsídio para o exercício docente; de outro, a formação de professores se consolida por meio de experiências em sala de aula.

Compreendendo-se a interação pedagógica nas aulas de produção de textos como subsídio à prática docente, os dois professores entrevistados afirmaram que esses contatos apresentam aos estudantes peculiaridades dos métodos efetivos de escrita¹¹ em sala de aula, de modo a, também, deixar evidente o papel do professor em ensinar algo que ajudará o aluno a começar a integrar essa nova habilidade ou estratégia em seu trabalho de produção textual contínua. Ambos os professores – P1 e P2 – que representam esta característica da categoria *concepções da produção textual e suas dimensões* apontaram que por meio do estabelecimento de um padrão de contato é possível que o conhecimento seja ponderado, compartilhado e investigado com o estudante. Ou seja, a educação somente acontece por meio de trocas entre professor e aluno em um ambiente de ensino e aprendizagem no qual nenhum dos sujeitos envolvidos seja o detentor do saber (CUNHA, 2017). O trabalho é desenvolvido pelo professor em parceria com o estudante e este, por sua parte, com autonomia, constrói novas aprendizagens

¹¹ Os métodos efetivos de escrita são explorados em *Os métodos de ensino na interação*, capítulo 2, subseção 2.3.1.1.

tanto pela orientação do professor quanto motivado por seus interesses (FREIRE, 2016; SALTINI, 2008). Desta forma: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2016, p. 25).

Além disso, ainda em relação aos contatos que tendem a seguir um padrão consistente, P1 ressaltou que estas interações a ajudaram a compreender que *“a primeira coisa fundamental é esse contato inicial com o aluno, com a turma”*. Desse modo, essa primeira dimensão – a conexão – presente no seu trabalho “[...] é uma parte essencial desse enfoque ao ensinar a escrita.” (CALKINS 2008, p. 27).

Para Passarelli (2004, p. 68) é imprescindível despertar o interesse do aluno, de modo que o professor desempenhe seu papel “[...] de construtor coletivo, pois é sua intervenção que incita a construção de relações mais precisas, complexas e sistemáticas, ajudando os educandos a elaborarem suas representações mentais quanto ao objeto de estudo.”

Nesse contexto, para P2 *“deve-se considerar que os alunos em sua vida cotidiana têm suas recordações, experiências, suposições [...]”*. De acordo com o referido professor essas interações ainda apresentam aos estudantes – por intermédio das discussões que viabilizam –, uma visão geral de *“que vale a pena escrever sobre suas experiências, escrever sobre aquilo que conhecem bem e também sobre aquilo que não conhecem bem; sobre aquilo que estão sentindo e vivendo”*.

No que diz respeito a esse padrão de contato com os estudantes, trata-se de uma segunda dimensão do seu trabalho sobre a qual P1 explica: *“no oitavo ano, eu gosto de começar a trazer algumas discussões mais de cunho social”*. De acordo com a docente, *“o desafio é trazer o aluno para uma discussão que o faça sentir interessado em expor suas ideias.”*. Estas concepções dialogam com os pressupostos de Passarelli (2004). Para a autora, “[...] temos que ‘mergulhar’ na realidade vivencial dos alunos, trazendo-a para a sala de aula, a fim de fazer que eles queiram falar de si e, depois, que desejem escrever sobre suas vivências. Neste ponto, contudo. Muito tato é necessário [...]” (PASSARELLI, 2004, p. 112).

Ainda no que tange à contribuição das interações pedagógicas, a partir de suas etapas, ao contemplar a terceira dimensão, padrão consistente¹², P1 afirmou que o *grupo acolheu as propostas e se empolgou bastante na respectiva escrita* e que, portanto, para ela *“ensinar não é soltar informação, mas dar condições para o ensino e aprendizagem”*. Nesse viés, P2 enfatiza

¹² Nomenclatura retirada da *Arquitetura das Interações*, especificada no capítulo 2, subseção 2.3.1.1 *Os métodos de ensino na interação*.

o engajamento dos estudantes no trabalho coletivo para a produção e divulgação dos textos, pois no que tange às interações explica que “[...] *hoje, esse é um processo. Costumo usar o material produzido em aula, aquilo que eles [alunos] vão coletivamente construindo, os personagens, as histórias, para depois serem publicados no Instagram também*”.

Essa afirmação converge aos pressupostos de Freire (2016, p. 24, *grifo do autor*): “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”. Nesse viés, entende-se que o processo de ensinar está relacionado à atitude de educador, isto é, à medida que nos posicionamos como educadores, e não apenas professores, não esgotamos a aula no conteúdo, mas iremos cuidar da aprendizagem do estudante, preocupando-nos com a forma como faremos isso. Demo (2009, p. 16), a esse respeito, ressalta que “[...] mesmo que quiséssemos reproduzir [conhecimento], não o conseguiríamos fazer, por se tratar de dinâmica hermenêutica [...] nada entra na mente que não seja interpretado pelo sujeito.”.

Ainda nesta ideia de atitude de educador, vale salientar que, na contemporaneidade e mais precisamente em tempos de pandemia – pelo fato de estarmos imersos em um mundo digital algorítmico –, o desafio de provocar para a produção textual, durante o tempo de ensino remoto, implicou em tratar essa produção escrita como o meio de defesa do olhar do estudante sobre algo que o mesmo já tinha debatido em aula e trocado com seus pares. A atitude docente de encontrar um plano de ação na complexidade dos eventos, de elaborar modalidades que dessem continuidade ao trabalho, mesmo em meio a algumas telas permanentemente fechadas, garantiu para que a produção textual fosse trabalhada e que todos os estudantes sentissem-se acolhidos e confiantes. Acredita-se, portanto, nos pressupostos de que a interação docente representa uma espécie de força propulsora que contribui para estabelecer um padrão de contato enquanto elemento estimulador em qualquer modalidade de ensino. Conforme afirma Calkins (2002, p. 128), “Quando os adolescentes sentem que podem confiar em seus professores e colegas, frequentemente escolhem escrever sobre tópicos incrivelmente poderosos. [...]”. Reiterando essas afirmativas, em tempos que afetaram emocionalmente muitos alunos, ao ler seus escritos, “(...) *entendi que a produção textual foi um canal para essas subjetividades.*” (P1).

Nessa perspectiva, os professores entrevistados acreditam que a relação que o aluno estabelece com o professor na interação nada mais é do que a criação de relações afetivas, adequadas, motivadoras em momentos que “*Os alunos conseguem trazer muita...muita beleza dos interiores deles. Então é legal essa provocação.*” (P1) Assim, “*Nesses tempos, o texto dos alunos é resultado de muitos estímulos: fotografias, passeios, literatura, família,*

pandemia...tudo.” (P2). Desse modo, na concepção de Calkins (2002), “A escrita permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados de nossas vidas, que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência [...]” (CALKINS, 2002, p. 128).

Nestas referências dos professores ao estudo para elaboração do texto na relação pedagógica, pode-se observar a atitude de educador que os entrevistados se colocam diante de seus estudantes. Ou seja, percebe-se que, para os professores participantes da pesquisa, a interação representa, em geral, o trabalho com o texto sob o ponto de vista do processo de produção, por conta das características dos estudantes frente ao ato de escrever. Diante dessas considerações, cabe retomar uma das ideias-chave desta pesquisa, referenciada no capítulo *fundamentação teórica*, a saber: o texto sob o ponto de vista do processo de produção. No estudo de Passarelli (2004), o processo da escrita é permeado por sua concepção de interação construtiva. Segundo a autora, tanto no ensino a distância como na educação presencial, o critério de um modelo pedagógico que inclui as tecnologias é o estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem. A interação construtiva é um dos caminhos possíveis, por ter a linguagem como atividade e forma de ação, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos.

Isto posto, por conta dos atos que vêm permeando as atividades escolares dos participantes desta pesquisa, bem como suas concepções pedagógicas representadas em suas falas, é possível inferir a influência da interação construtiva. A rigor, a abordagem foca no trabalho que envolve a inter-relação dos sujeitos protagonistas para o ensino do texto escrito. A esse respeito, Passarelli (2004) sustenta que:

[...] a abordagem de um enfoque humanista pressupõe a interação humana. Pensar a linguagem a partir dessa ótica requer concebê-la não só como *forma* de interação, mas como *processo* interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações *com* o outro, *sobre* o outro. [...] (PASSARELLI, 2004, p. 61, *grifo da autora*).

A partir dessa concepção, a mesma autora afirma que fica compreensível a razão pela qual a produção textual escrita está relacionada à vida em sociedade, o que leva à necessidade de esclarecer aos estudantes a ideia de que todo gênero de texto se produz para determinada sociedade e dentro dela. Assim sendo, segundo P1, independentemente do gênero, antes de trabalhar com estes grupos de textos, “*eu preciso fazer uma sensibilização que leve a uma reflexão.*”. Desta forma, seguindo o mesmo padrão de contato referido anteriormente nas etapas de interação, na segunda dimensão de sua prática “*os alunos expuseram suas impressões e suas*

experiências a respeito do tema. Partindo desse debate, refletiu-se sobre como cada uma dessas experiências e impressões sobre a própria vida podia ser tema de uma crônica.” (P1). A esse propósito, Marcuschi (2018), defende que “[...] partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. [...] Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva [...] (MARCUSCHI, *no prelo apud* Dionísio *et al.*, 2018, p. 22, grifo do autor):

Nas palavras de P2, “*Eu me considero assim, na medida do possível, ‘bakhtiniano’.* Então, levo muito a sério o conceito de gênero discursivo, a ideia de que texto é ação na realidade. [...], texto serve para fazer coisas no mundo, a gente não pode privar o texto nas suas esferas de circulação, das suas ações cotidianas.” P2 ainda esclarece que nas modalidades de trabalho com gêneros textuais, os alunos essencialmente aprendem que são textos relacionados às situações que ocorrem no dia a dia. Assim, a aplicação das possíveis características desses textos fica para uma fase posterior aos debates, vídeos e provocações para os temas. Desse modo, entende-se que os professores P1 e P2 não levam em conta quase que exclusivamente as técnicas básicas de redação, restringindo-se à identificação de modalidades textuais. Pelo contrário, fica evidente a previsão no planejamento de práticas com a escrita vinculadas a propósitos didáticos e comunicativos bem definidos, oportunizando que os estudantes exercitem situações reais de comunicação. Nessa perspectiva, os pressupostos de gênero textual apresentados pelos entrevistados dialogam com Marcuschi (2008). Para o referido autor, os gêneros textuais organizam atividades comunicativas por resultarem de um trabalho coletivo, portanto explicados como fenômenos históricos relacionados à vida das pessoas de modo inerente.

Para exemplificar as escolhas de gêneros evidenciadas na construção do planejamento dos professores participantes da pesquisa, bem como fundamentar suas falas na seleção de quais desses deverão ser ensinados e trabalhados na etapa escolar que atuam (anos finais do ensino fundamental), recorre-se à seguinte proposta de agrupamento elaborada por Schneuwly e Dolz (2004) e adaptada por Bittencourt *et al.* (2015). O quadro abaixo apresenta os agrupamentos constituídos em função do trabalho realizado pelos sujeitos desta investigação nas turmas observadas. Ou seja, contempla os domínios de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem evidenciadas tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas desses docentes.

Quadro 5 - Agrupamento de gêneros trabalhados no oitavo ano

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	narrar	Reprodução artística da realidade através da construção de intriga no domínio do verossímil.	Contos de fadas, contos populares, fábulas, lendas, romances, narrativa mítica, crônicas , adivinhas, piadas.
Discussão de problemas sociais controversos	argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Textos de opinião , carta do leitor, debate regrado , resenha crítica, editorial, discurso de defesa .

Fonte: Schneuwly e Dolz, (2004) *apud* Bittencourt *et al.* (2015). Adaptação¹³

Além do discutido até aqui, os professores ainda demonstraram em seus relatos a representação das adaptações que foram necessárias para contemplar diferentes níveis de dificuldades encontrados nas interações individuais com os estudantes. Nesse contexto, P1 afirma que *“A ideia era tratar sobre texto de opinião, mas como houve uma grande dificuldade de os alunos desenvolverem um argumento, optei por trabalhar apenas com argumentação em parágrafos curtos.”* Da mesma forma, P2 ainda acrescenta que *“no trabalho com parágrafos argumentativos, a gente vê os diferentes tipos de argumentos e isso exige um pouco mais deles.”* Por certo, tanto P1 quanto P2 têm como foco no seu trabalho com gênero textual a exploração dos usos e das funções sociais destes textos. Tal abordagem é contemplada a partir de atividades práticas que ocorrem no cotidiano dando origem às características dos gêneros textuais. Nas suas ponderações entende-se que os professores participantes da pesquisa defendem o argumentar como ação linguística de maior importância por envolver a discussão de problemas sociais controversos e a consequente tomada de posição evidenciada nos diferentes tipos de argumentos.

Por fim, esta categoria retrata a concepção docente no que tange à interativa de correção das produções escritas resultantes de todo o processo relacionado à mediação empreendida. Trata-se do momento de percepção de que o professor contribui para a formação de *alunos escritores*, evidenciando nos respectivos textos produzidos o reflexo positivo do seu trabalho, ou seja, os docentes constatarem o crescimento de seus alunos em termos de desempenho (*autonomia*) e engajamento escolar. A partir das falas dos professores entrevistados emergem pressupostos que retratam a figura docente em sala de aula como elemento mediador entre o

¹³ Grifo nos gêneros trabalhados até o período da pesquisa.

estudante e o objeto de conhecimento. Contudo, no tocante ao exercício pedagógico avaliativo, a correção textual pode ser um fator de difícil execução.

Nas palavras de P1 *“é a parte que eu acho mais desafiadora: aquela que tu tem que marcar o texto do aluno. E eu sinto que pra eles é a parte mais complicada”*. Desse modo, entende-se o dilema apresentado com base na abordagem do processo enfatizando o ensino da escrita através das seguintes etapas: estímulo às ideias e planejamento, escrita de um texto provisório, o momento de revisão e, por fim, a correção. Assim, ao facilitar o processo de escrita, os jovens estudantes exercitam suas energias criativas, por intermédio da literatura, da arte, dramatização, música, oralidade, e, com isso, eles estão aptos a um comprometimento no ato de escrever. Porém, na última etapa desse processo, a correção, na maioria das vezes, torna o texto um produto a ser assinalado pelo professor, sem a interação individual necessária, por não haver a possibilidade da exploração das convenções da linguagem, devido, principalmente, ao número de alunos em aula. Desse modo, concorda-se com Passarelli (2004), pois, segundo a autora, quando o docente assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita discente, “[...] ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo. [...]” (PASSARELLI, 2004, p. 82).

Nesse sentido, identifica-se também, no discurso docente, referências de que a avaliação da produção textual deve observar as habilidades trabalhadas. A esse respeito, P2 explica que *“eles [alunos] expõem seus textos e aí começa um outro momento de interação, que é o momento em que o público [demais colegas] pode fazer suas considerações em relação ao texto, de acordo com critérios que a gente venha definir e tal, mas é o momento em que o público faz uma primeira apreciação.”*

Por esse lado, tem-se a concepção de uma interativa de correção, visto que os alunos *“devem ser desafiados a revisar seus próprios textos, a princípio, coletivamente e/ou com a mediação do professor, depois [...] revisando o texto de um colega para, então, corrigir seus próprios textos a partir de parâmetros estabelecidos.”* (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 163). Desse modo, assumindo que a etapa de revisão segue um processo interativo próprio, P2 ainda acrescenta que *“de posse dos comentários que receberam de colegas, agora, [...] podem refinar, reescrever...enfim, melhorar seus textos. [...] essa interação das opiniões do público com o material fonte que eles [alunos] têm, indica como é que vão refazer isso. Então, eles têm tempo para refazer, melhorar, refinar... eu faço considerações também.”* (P2).

Desse modo, entende-se, portanto, assim como Vygotsky (1998a), que a aprendizagem é um processo desencadeado por meio de interações sociais e, nesse sentido, o professor tem

um papel de destaque. Assim, o professor na relação pedagógica “[...] é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas.” (SILVA, 2007, p. 119).

Ademais, pretende-se estabelecer estreita relação entre a mediação docente, fundamental na condução das etapas de correção do texto, com o foco desta pesquisa, isto é, *a interação docente na produção de textos nos anos finais da educação básica*. Acredita-se que a atitude do professor de orientar aos estudantes e mostrar-lhes o que Passarelli (2004) descreve como uma espécie de noção intuitiva que perpassa todo o processo de escritura, não representa apenas uma postura restrita aos aspectos pontuais da forma de um texto. Ao contrário, significa monitorar todo processo de produção para diagnosticar as aprendizagens e o desenvolvimento discente sobre a produção textual.

No atual contexto educacional, a mentalidade interativa observada a partir dos argumentos dos entrevistados nesta pesquisa não está apenas no seu discurso. Ao trazerem para a sala de aula remota, em relação à escrita, oportunidades reais de comunicação, com escolha de situações e temas que correspondam aos interesses dos estudantes, esses professores, segundo Passarelli (2004), “desempenham um papel de facilitador do processo de ensino da escrita, [...]” uma vez que oportunizam a possibilidade do aprendiz receber explicações, participar de discussões, dar sugestões, sempre com o respeito e a dignidade prevalecendo. A relação prática/teoria dá-se num espaço, desta feita, a sala de aula tanto presencial, quanto remota ou híbrida. Mesmo com os questionamentos e incertezas de tempos obscuros, levando-os à necessidade de rever a sua prática, P1 e P2 mantiveram o processo interacional no trabalho com produção de textos.

4.2.3 A prática pedagógica no ensino remoto e híbrido

Esta categoria analisa as finalidades e possibilidades dos métodos de aprendizagem emergencial em meio à crise do coronavírus, a partir da trajetória do fazer docente nas modalidades de ensino presencial, remoto e híbrido como formas de representar a relação entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula. Nessa análise, há o destaque para o modelo de conhecimento evidenciado nas práticas pedagógicas verbalizadas por P1 e P2 nas respectivas entrevistas. Em seus relatos é possível associar aos pressupostos de Becker (2012, p. 21) sobre pedagogia relacional, onde “[...] a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo; ela se prolonga nas ações dos alunos.”.

A partir disso, discute-se o reflexo da prática estabelecida pelos professores entrevistados nos processos de ensino e aprendizagem da produção de textos em sala de aula virtual.

Compreendendo-se as ações pedagógicas *on-line* emergenciais planejadas na instituição como forma de mediação que necessita de estratégias e de metodologias que se estabelecem a partir das relações interpessoais e da interação mútua do grupo, os professores entrevistados afirmaram que a rápida convergência da escola para o digital exigiu criar novas soluções de forma constante e desafiadora. Diante disso, P1 salientou que *“quando a pandemia começou foi um ‘Deus nos acuda’, porque ninguém sabia fazer nada, a gente teve que meio se reinventar. [...] Inicialmente, o contato foi ‘zero’ com os alunos, então mandávamos atividades pela plataforma.”* Já na avaliação de P2, a antecipação da escola para a entrada em modalidade remota *“teve uma vantagem: nós começamos antes e, por ter começado antes, nós tivemos de ‘trocar o pneu do carro com o carro andando’.”* De acordo com o referido professor, com essa emergência *“[...] tivemos muitas reuniões para abordar o assunto, para abordar o que fazer, como fazer, uma série de estratégias que foram sendo construídas, assim, com acertos e erros de toda ordem.”*

Nestas referências dos professores à imediata convergência da modalidade presencial para remota, pode-se observar a influência da prática profissional na prática pedagógica. Em outros termos, primeiro, precisam desenvolver competências mais complexas, saber adaptar-se a soluções inesperadas e criar novas soluções para novos problemas. Isso exige *“[...] adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. [...]”* (MORAN, 2001, p. 28-29). Em segundo, o mesmo autor destaca que tem-se uma escola inovadora mostrando novos caminhos no seu projeto político-pedagógico, cujo *“[...] o primeiro passo é engajar muitos professores e gestores na promoção de mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas, no relacionamento com os alunos, nas metodologias utilizadas, na avaliação, no diálogo constante com as tecnologias digitais.”* (MORAN, 2017, p. 73).

Nesse sentido, identificam-se, também, no discurso docente, referências à formação do trabalho remoto emergencial além da dimensão técnico-científica, evidenciando o papel tanto da instituição quanto do professor ao não se limitar apenas com a manutenção das aulas explorando somente conteúdos curriculares. Desse modo, de acordo com P2, a formação continuada na escola *“foi um processo que foi feito durante a ‘coisa’ [COVID-19]; então, houve muita conversa sobre jeitos de fazer, sobre adequação de tempo para as atividades, sobre a natureza dessas atividades, a extensão, sobre como conciliar isso... porque não se trata só de ensino remoto, se trata de ensino remoto por conta de uma pandemia.”*

Esse evento grave que marcou a todos de forma significativa, trouxe consigo desafios de toda ordem, como exemplifica P1, quando destaca que na prática pedagógica remota *“Houve dificuldade com alunos que ‘abandonaram’ a sala de aula. Através do ensino remoto, alguns discentes ‘esconderam-se’ em telas que, muitas vezes, sequer mostravam seus rostos. [...] Assim, foi necessário um árduo trabalho de toda a equipe para lutar contra essa dificuldade.”* Dessa fase inicial do ensino remoto, P2 acrescenta: *“Portanto, havia a situação técnica, os alunos estavam distantes, mas havia situação contextual: eles estavam distantes lidando com a morte, lidando, enfim, com uma doença que colocava todo mundo em risco.”*

Percebe-se nas afirmações acima o reflexo de um espaço educacional onde os professores conversam muito entre si, planejam os roteiros de aprendizagem e projetos juntos, e avaliam continuamente o processo e os resultados (MORAN, 2015). Por conseguinte, no atual contexto, a escola, [...] já não pode mais ocupar-se apenas com ensino de conteúdos formais do currículo. É fundamental considerar as dimensões social e emocional dos estudantes, (CUNHA, 2017) “[...] com a convicção de que estes são capazes de fazer coisas incríveis, de que são capazes de aprender de verdade.” (MORAN, 2017, p. 69), nas diferentes modalidades. Vale ainda destacar que *“o ensino remoto no colégio ocorreu de maneiras diferentes ao longo do ano[2020]: remoto sem aulas síncronas, remoto com aulas síncronas e ensino híbrido [em meados de outubro]”*. (P1)

A partir destas considerações, a questão da mediação pedagógica foi levando os participantes da pesquisa à preocupação com aspectos sobre o que os professores poderiam fazer para gerar oportunidades de aprendizagens mais significativas na modalidade remota, potencializando a construção de conhecimento junto a seus alunos. Nesse viés, segundo P2, *“a gente concluiu que no início houve muita preocupação com a questão de espaço. Os alunos e os professores estão em espaços diferentes, [...] mas a gente se deu conta depois, [...], de que a categoria que tinha mudado mais era tempo mesmo, não era espaço.”* Obviamente, este é um assunto que merece a atenção dos professores, pois os pressupostos de Fava (2014) inferem que tempo e espaço são duas das três qualidades-chave das tecnologias que sobrevivem e fazem diferença, contudo, as pessoas não as vivenciam da mesma forma:

[...] primeiro, o potencial para mudar nossa relação com o tempo; segundo, o poder de alterar nossa relação com o espaço; terceiro, a capacidade de modificar nossa relação com as pessoas. Isso aconteceu com o rádio, com a televisão, com a Internet. Essas tecnologias que reestruturaram nossa relação com o tempo, o espaço e as pessoas também tendem a criar muita ansiedade, [...] (FAVA, 2014, p. 196).

P2 ainda salientou que o cuidado com o tempo de realização das tarefas, por consequência, a exposição às telas deveria ser prioridade no planejamento das aulas *on-line*, porque *“Não dá para exigir que uma criança fique 4 h exposta a uma tela, estudando, como tu exigiria que ficasse 4 h exposta na sala de aula. As dinâmicas são muito diferentes. Então, acho que a temporalidade, a diversidade das tarefas, o uso do recurso eletrônico e o tempo que eles ficariam expostos, foi talvez o grande cuidado que a gente desenvolveu: pensar tarefas mais breves para respeitar esse tempo.”*

Em se tratando da relação das metodologias com as tecnologias digitais, de acordo com P1 *“Tão logo as escolas tiveram suas sedes físicas fechadas, o colégio iniciou o ensino com o auxílio da plataforma Google Classroom, que já era um recurso usado pela escola, porém, a partir do momento em que as aulas passaram a ser ministradas completamente de modo remoto, ele passou a ser a ferramenta que permitiu gerenciar toda a logística de postagem de materiais, de combinações, de propostas e de entregas de trabalhos.”* Essa colocação converge aos pressupostos de Moran (2015, p. 72): *“As plataformas e tecnologias digitais ganham uma importância estratégica: ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempos. [...]”*

Ainda no que tange às novas formas de ensinar, P2 afirmou: *“De fato, a grande questão foi que a gente teve que se adequar ao uso muito intenso de ferramentas digitais. Das ferramentas do Google Classroom que nós usávamos na época como nossa principal forma de mediação; as ferramentas do Zoom para discussão de textos e tal; e o uso muito mais intenso de mídias digitais, seja como fonte de inspiração, seja como um suporte para produção mesmo.”* Vygotsky (1991) corrobora a ideia apresentada por P2. De acordo com o autor, a apropriação da cultura humana está relacionada à construção das funções psíquicas dos seres humanos, através das interações interpessoais do indivíduo no convívio social. Segundo o autor, essa interação acontece através dos aprendizados mediados por pessoas mais experientes, no processo de internalização, na sua construção de significados, e nesse processo destaca-se o papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente dos aprendizados da vida cotidiana.

Aqui pretende-se tecer algumas considerações a respeito desta reinvenção na forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente destacadas nas afirmações de P1 e P2, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo da educação. Verifica-se no fazer docente um importante instrumento de ensino e aprendizagem em contexto adverso, à medida que a instituição proporciona momentos de prática profissional em que exista a comunicação entre teoria e prática. Assim, é oferecido aos professores e estudantes infraestrutura adequada aos

processos de ensino e aprendizagem, mesmo que de forma temporária e basicamente coletiva. Tais constatações convergem aos pressupostos de Moran (2014, p. 61):

[...] O processo é mais lento do que se espera. Iremos mudando aos poucos, tanto no presencial como na educação a distância. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão prontos para mudança, muitos outros não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, dos governos, dos profissionais e da sociedade.

No âmbito da discussão a respeito do papel do professor no ensino e aprendizagem em ambiente virtual, os entrevistados ainda ressaltaram as possibilidades de ação docente na utilização das ferramentas disponíveis para a continuidade do trabalho com produção de textos. Nesse sentido, as duas modalidades de ensino a distância, síncrona e assíncrona, assumem a prática pedagógica desses docentes como os possíveis ambientes de aprendizagem a partir do isolamento social. Assim sendo, para Fava (2014), “[...] neste momento em que os estudantes convivem diuturnamente com o mundo digital e a tecnologia está inundando nossas escolas [...], a aproximação entre o ensino presencial e ensino a distância é inevitável.”. Pelas principais características do ensino a distância, a instituição elaborou um ensino emergencial com base na ação docente [já mencionada pelos participantes da pesquisa], bem como no conceito das referidas modalidades, a saber:

A modalidade síncrona, em que a formação acontece em tempo real, pois promove a interação por meio de voz, imagem e dados entre estudantes e educadores, em ambientes de aprendizagem virtuais, independentemente de onde estes se encontram. A modalidade assíncrona, na qual não existe a interação em tempo real, o acesso aos conteúdos é disponibilizado em seus múltiplos suportes de forma individualizada e a interação entre estudantes e educadores é feita por meio de várias mídias de comunicação, como *e-mail*, fóruns de discussão, *chats*, entre outros. (FAVA, 2014, p. 217).

Tais modalidades distingue-se nos discursos dos participantes da investigação. De acordo com P1, “*Na plataforma [...] havia uma ‘sala de aula’ para cada disciplina. Em dias previamente agendados, o docente precisava postar uma atividade, um vídeo, enfim, um material que permitisse ao aluno aprofundar as habilidades trabalhadas. Os alunos tinham um tempo para fazer a atividade e anexá-la na plataforma.*” Por outro lado, exemplificando uma dinâmica de atividade de interação em tempo real, “*no sentido do trabalho em aula mais especificamente, o Zoom tem uma possibilidade de quebra de salas [...], de formar pequenos grupos. Então, possibilita muita coisa que a gente faz em aula [presencial]*”. (P2)

Nos dois exemplos de trabalhos no ensino remoto, assim como nos que serão descritos na sequência desta categoria, a evidente preocupação com a construção do conhecimento novo por parte dos alunos, caracteriza a compreensão tanto de P1 quanto de P2 de que “[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos [...]” (BECKER, 2012, p. 21).

Observa-se, então, nas afirmações dos professores a epistemologia relacional supracitada caracterizando uma preocupação que extrapola o tipo de modalidade de ensino na manutenção da produção escrita. Desse modo, de acordo com P1, *“No colégio, as práticas de escrita fizeram parte da prática docente durante o tempo em que houve o ensino remoto”*. P2 também corrobora esta afirmação ao salientar que *“daqueles processos que vão do planejamento do texto, a primeira elaboração, a revisão e tal, tudo isso, eu consegui manter, embora, claro, a coisa fica muito mais mediada, porque tem a questão de câmera, de microfone, ocorrem problemas técnicos, tem uma série de coisas...”*

Nessa perspectiva, os relatos sobre práticas pedagógicas *on-line* apresentados pelos entrevistados dialogam com Feuerstein (1980). Para o referido autor, criador da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), no cotidiano escolar, esse princípio tem uma possibilidade de ser utilizado nas diferentes interações, desde que respaldado na convicção da capacidade do ser humano de modificar-se, independentemente de aspectos sociais, culturais e de maturação. Entretanto, P2 ainda enfatiza que para criar uma interação mediada eficaz, a atenção às particularidades distintas entre modalidade presencial e remota possibilitou a continuidade do trabalho, visto que *“o tempo desses processos precisou ser dilatado. Vamos supor: uma rodada de planejamento, avaliação conjunta de textos que duraria dois períodos, passou a durar quatro, cinco; então, tinha que ter mais tempo para eles fazerem [a produção]; fazer a coisa [atividade] com muito mais leveza”*. (P2)

Aqui, faz-se necessário acrescentar as falas dos docentes participantes da pesquisa que retratam a figura do professor em sala de aula virtual como elemento mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento, foco desta investigação, a saber, *o trabalho com produção escrita*. Nas palavras de P1 *“o desafio de provocar para a produção textual, durante o tempo em que o ensino remoto ocorreu, foi trazer o aluno para uma discussão que o fizesse sentir interessado em expor suas ideias. Assim, busquei tratar a produção como o meio de defesa do olhar do aluno sobre algo que ele já tinha debatido em aula e trocado com seus pares. O grupo do oitavo ano, de modo geral, acolheu as propostas e se empolgou bastante com os debates”*. Contudo, na mediação pedagógica é possível resolver questões de revisão dos textos geradas nos

momentos de interação individual, utilizando as duas modalidades de ensino remoto, porque como esclarece P2, *“eu não podia estar ali [aula remota síncrona] olhando tudo ao mesmo tempo. Então tinha a questão de comunicar de maneira assíncrona, mandar comentários; e eles[alunos]respondiam [...]”*.

Além disso, também pretende-se relacionar, nesta categoria, a mediação pedagógica com o objeto de interesse desta pesquisa, ou seja, *a interação docente na produção de textos*. Acredita-se, com base na teoria da *modificabilidade cognitiva estrutural*, formulada pelo psicólogo israelense Reuven Feuerstein, na premissa de que existe um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por qualquer sujeito, de forma personalizada, independentemente de sua idade ou origem étnica ou cultural. Por essa razão, considerando a expressiva quantidade tanto de saberes quanto de dificuldades produzidas, a partir das práticas pedagógicas expressadas por P1 e P2, as implicações para o exercício profissional dos professores sujeitos da pesquisa são irrefutáveis. Diante disso, mostra-se imperioso ensinar a aprender ou aprender a aprender, estimulando operações mentais eficientes para trabalhar os conhecimentos (GOMES, 2002). Em outras palavras, *“aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. [...] A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por forças das ações que ele mesmo pratica: [...]”* (BECKER, 2012, p.33). No entanto, segundo Gomes (2002), Feuerstein, assim como Vygotsky, só vê o desenvolvimento das fases da estrutura e dos níveis da inteligência como causados pela intervenção cultural dos mediadores e não apenas pela maturação biológica.

Nesse contexto de constante aprendizado docente, *“os alunos também se alfabetizaram digitalmente; me parece de maneira muito interessante. Então eles tiveram de aprender a usar as ferramentas”*. (P2) Já, para P1, na produção textual, ou seja, no trabalho escrito como um todo, ainda existe *“uma grande diferença. É a que, antes, no presencial, a escrita era feita no papel. Então, eles [alunos] escreviam na folha. Agora, eles fazem um documento e anexam na plataforma que é o Google Classroom”*. E nesse destaque de novos saberes, a mesma professora ainda compara: *“eu consigo escrever bilhetes maiores no computador; certo, isso é uma parte legal, mas, assim, algumas questões eu percebo que eles [a maioria dos alunos] dão muito menos importância: pra espaçamento de parágrafo, pontuação...”* (P1).

A implicação positiva na avaliação dos trabalhos é reconhecida por P2 quando explica que *“[...] o bom é que como a gente usava o Google Classroom, tinha, por exemplo, dessas rodadas de avaliação, de leitura de texto, registros muito precisos; assim: de um primeiro comentário, uma resposta; um segundo comentário; então, a gente conseguiu registrar o*

histórico de avaliação de um texto, o histórico de comentário, o histórico de alterações...” Dessa maneira, enfatizando os processos cognitivos necessários para criar uma interação mediada eficaz, sob a necessidade de mediar em ambientes educativos atravessados pelas tecnologias da informação e comunicação, P1 ainda acrescenta que *“do ponto de vista da avaliação na aprendizagem foi um recurso [a plataforma] bastante útil para registrar o processo de aprendizagem e o processo de elaboração longo de um texto”*.

Levando em consideração todas as informações acima e relacionando-as à aprendizagem significativa postulada por Feuerstein (1980, *apud* GOMES 2002), percebe-se as características daquele que o autor define como professor mediador, isto é, aquele que enxerga além da transmissão de conhecimentos. Sob este viés, P1 relembra que *“para alguns alunos, a produção textual foi meio uma terapia. Eu acho que foi bem legal! Lembro que tem um aluno - e é muito interessante - ele se descobriu na literatura durante a pandemia. [...] Ele diz que a literatura salvou a vida dele na pandemia”*.

Nas referências dos professores à prática pedagógica remota no trabalho com produção de textos, observa-se a atitude de mediador em que os entrevistados se colocam diante de seus estudantes. Ou seja, percebe-se que, para os docentes participantes da pesquisa, o acompanhamento do processo de escrita de seus alunos promove a qualidade da mediação. Feuerstein (1980) sustenta a concepção destes professores ao afirmar que o foco do professor mediador está nos processos acionados pelo pensamento dos alunos ao tratarem os conteúdos, *“[...] tanto em termos de funções cognitivas e operações mentais exigidas quanto em termos do número de elementos contidos em cada tarefa [...]”* (GOMES 2002, p. 95); vistos aqui como meios para o desenvolvimento cognitivo e não como fins em si mesmos. Ademais, acredita-se que é possível uma integração de tempos, espaços e atividades presenciais e *on-line*, *“[...] no sentido de o aluno ser mais protagonista, participante, mediante situações práticas, produções individuais e de grupo, [...]”* promovendo a interação dos sujeitos com o meio em que vivem. (MORAN, 2017, p. 71).

Mesmo neste cenário atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, constatou-se o engajamento dos professores na promoção de modificações significativas nas suas práticas pedagógicas, nas metodologias utilizadas para o trabalho com a produção textual, bem como na sua avaliação e na constante interação com as tecnologias digitais. Os docentes P1 e P2 desenvolveram estratégias motivadoras para envolver os estudantes e torná-los participativos, mesmo em determinados momentos mais convencionais de produção escrita.

Desse modo, entende-se, assim como Moran (2017, p. 73), que *“[...] algumas propostas continuam valendo, com ênfase diferente: temos que mostrar ao aluno que o que estamos*

querendo que aprenda faz sentido para ele, tem a ver com a vida dele, vai ser muito interessante para ele. [...]”. Acredita-se, dessa forma, que a atitude do professor de motivar, mostrar cenários, inspirar, descobrir possibilidades que o aluno ainda não perceba, não representa apenas uma postura voltada à manutenção dos aspectos cognitivos relacionados ao processo. Ao contrário, caracteriza um *educador estrategista*, muito atento ao engajamento do aluno escritor em uma aprendizagem significativa. Diante disso, de acordo com P1, antes de trabalhar qualquer gênero textual como a crônica “...*eu penso que é mais importante, no primeiro momento, sensibilizar para o ato da escrita do que ensinar uma fórmula.*”

Sob este viés, P2 afirma que “*eu optei por fazer da pandemia um assunto. Fazer dela algum material para produção*”. Para tal, explorou as condições disponíveis, visando à concretização dos processos de ensino e aprendizagem da escrita: “*Então... o uso das redes sociais nas quais estavam inseridos [alunos], serviu como suporte*” (P2). Anastasiou *et al.* (2003) sustentam a concepção destes professores ao afirmarem que um Projeto Político-pedagógico Institucional inovador¹⁴; a visão de ensinar e de aprender; a visão de ciência, conhecimento e saber escolar; a organização curricular com a utilização de objetivos interdisciplinares, por meio de ações, problemas, projetos; entre outros, são determinantes da prática pedagógica e profissional dos professores. Segundo os autores, “*É nesse contexto que se constrói o trabalho docente e que o professor se vê frente a frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem*¹⁵.” (ANASTASIOU *et al.*, 2003, p. 68).

Além do exposto até aqui, os professores ainda demonstraram em seus relatos se envolverem com elementos que extrapolam o fator técnico-científico de ensino na busca do engajamento de todos os sujeitos envolvidos, a princípio, num processo interacional para que a prática do ensino da produção textual possa atingir uma mudança transformadora (PASSARELLI, 2004).

Nesse contexto, ao destacar uma das etapas de sua prática pedagógica, visando o engajamento, P1 explica que “*cada um [estudantes] faz uma [retrospectiva]... trazem de si, ... essa visita para algo que foi muito importante, impactante na sua vida; e aí, eu tento trazer*

¹⁴ O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. *A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.* Assim está articulada com o PPP com a preocupação de melhorar a qualidade da educação para que todos aprendam mais e melhor. (VEIGA, 2003, p. 275)

¹⁵ Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças C. Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, *englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender* (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula. Adotou-se esse termo por referir-se a um processo interativo, dialógico e participativo, ancorado na Teoria da Educação de Paulo Freire, como campo propício às metodologias ativas.

*essa comparação da escrita com esse jogar-se em algo que é infinito.” Ao mesmo tempo, do ponto de vista metodológico, a escolha de estratégias mais adequadas para o engajamento ao trabalho remoto aumenta a produtividade e o tempo passa a ser mais bem aproveitado por todos. (MORAN, 2017; PASSARELLI, 2004). Exemplo disso, na sua escolha por ferramentas facilitadoras, P2 descreve que “Então, a gente usa muito Instagram, por exemplo; para te dar um exemplo de produção: o nono ano se engajou, ao longo de todo o ano de 2020, com a produção de ‘Um Diário’. De **Um Diário da Pandemia** foi assim que a gente chamou”.*

A esse respeito, para Passarelli (2004), o trabalho que se realiza na sala de aula é, em verdade, um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, que só se viabiliza por intermédio do relacionamento humano, desde que os protagonistas envolvidos no processo se sintam engajados. Ao trazer para sala de aula virtual tais situações e temas, o professor passa a desempenhar um papel de facilitador do processo de ensino da escrita, pois *“esse diário era composto por fotografias que eles tiravam da vida cotidiana deles em pandemia; e por pequenos textos que complementavam, que explicavam essas fotos. Então eram registros, pequenos fragmentos cotidianos, assim, da vida deles como é que estava. Registravam as mudanças do tipo: o aparecimento de máscaras, a família toda reunida num dia em que a família estaria na rua ou os passeios de carro, coisas do tipo”.* (P2)

Nessa perspectiva, os pressupostos de metodologias de ensino e aprendizagem da escrita em modelos digitais apresentados pelos entrevistados dialogam com Moran (2015). Para o referido autor, *“o design educacional é cada vez mais decisivo para contar com roteiros cognitivos inteligentes, atividades individuais, grupais e de avaliação interessantes e desafiadoras.”* (MORAN, 2015). Do mesmo modo, fica evidente que a prática interativa depende prioritariamente do professor, visto ser ele o responsável pela escolha do conteúdo, pela possível instauração do diálogo com seus alunos e, acima de tudo, é o professor quem pode motivá-los para a aprendizagem (PASSARELLI, 2004).

Em sua estratégia, P2 enfatiza a atividade artística, exigindo por parte de quem participa criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal intensa e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da possibilidade de dominar o objeto trabalhado. Assim, no trabalho descrito pelo professor, *“Essa vida cotidiana em pandemia passou a ser registrada por imagens, textos e aí nós fizemos um perfil. Criamos um perfil, o perfil se chama “Refúgio Viral”, caso tu queira acessá-lo, o número está disponível. Não estão todos os textos lá, mas tem uma boa parte.”* (P2). E, retomando o objeto do trabalho docente, segundo Anastasiou *et al.* (2003) não se trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes assimilados, utilizando os processos mentais ou as

operações do pensamento. Sob esse foco, P1 explica que “a turma leu o livro ‘*E não sobrou nenhum*’, de *Agatha Christie*. A leitura dessa obra envolveu, previamente, o debate sobre fazer justiça com as próprias mãos: o que significa, implicações legais e sociais. O trabalho proposto colocava o autor dos crimes no banco dos réus. Simulamos **um júri** em que cada personagem foi explorado e cada crime cometido foi analisado para que, por fim, se chegasse a conclusões sobre os efeitos danosos de se fazer justiça com as próprias mãos. Esse tema motivou a construção de um texto de opinião.”

Seguindo a mesma lógica, tanto nas estratégias utilizadas por P2 – *Lista de discussão por meios informatizados; Solução de problemas; Simpósio; Fórum* – como naquelas aplicadas por P1 – *Estudo de texto; Estudo dirigido; Solução de problemas; Estudo de caso; Júri simulado* – identifica-se a metodologia dialética no desenvolvimento de um processo de aprendizagem. De acordo com Anastasiou *et al.* (2003), neste procedimento:

[...] ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais são propostas pelo docente. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU *et al.* 2003, p. 69).

A necessidade de distanciamento social gerou reformulações e adaptações às formas de ensinar, aprender e motivar os estudantes para a produção de textos. Nesse contexto, os professores entrevistados se colocaram como orientadores e mentores competentes, os já mencionados estrategistas. Isto é, para esses professores, a partir da seleção de estratégias adaptadas às tecnologias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar, além do período de incertezas frente às medidas tomadas para o enfrentamento do coronavírus, o conhecimento do aluno, aspecto essencial para a escolha da estratégia. Essas concepções dialogam com os pressupostos de Calkins (2002, p. 129). Para a autora, “Escrever é, por definição, um ato de auto-exposição. Ela expõe tudo o que o escritor não sabe, à medida em que se estende na página.” Nesse sentido, P2 ainda acrescenta: “E foi um trabalho, assim, de exposição [Refúgio Viral]; eles próprios[alunos], individualmente, elaborando aquilo que estavam sentindo e estavam vivendo, mas também uma espécie de documento público que ajudasse a compartilhar essas experiências”.

Compreendendo-se as estratégias grupais como subsídio à prática docente, identificam-se, no discurso dos professores participantes da pesquisa, referências à possibilidade dos estudantes desenvolverem habilidades cognitivas vivenciando no trabalho com a escrita diferentes formas de organização. Com base nisso, “[...] *nós montamos um time: todos os alunos e alunas foram produzindo ao longo do ano esses textos, me mandando, mas existia entre os alunos um time de revisão e um time de publicação. Então tinha um time que recebia os textos, revisava esses textos, formatava os textos, fazia correções em foto, coisas do tipo, e repassava para um segundo grupo que organizava a frequência de publicações, análise de comentário, modalização da página, tudo isso*”. (P2)

Nesse contexto, existem também aquelas estratégias em que, habitualmente, a contribuição do estudante é feita de forma individual diante de um coletivo, “*Assim, retomaram-se as características da crônica. Nesse momento, os alunos estavam lendo a obra “Extraordinário”, de R. J. Palacio. A obra trata de um menino que nasceu com alguns problemas de saúde que lhe faziam ter um aspecto físico que causava estranheza aos que lhe viam. Para ‘debater’ a obra, gravei um vídeo tratando da leitura e provocando para temas que abordassem a força da diferença e o poder destrutivo de violências como o bullying. A partir disso, propus uma escrita sobre esse tema*”. (P1)

Nesses termos, na concepção de Silva (2009), em qualquer circunstância de nossa vida diária ocorre a aprendizagem, sem a necessidade de ambiente específico para sua ocorrência. No entanto, a autora ressalta que “[...] boa parte da nossa aprendizagem acontece dentro da instituição escolar, na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar como um todo.” (SILVA, 2009, p. 80).

Acrescenta-se a este pressuposto a importância dos modelos híbridos adotados pela instituição, a partir do último trimestre de 2020. Para a manutenção do processo de aprendizagem ocorrido na modalidade remota, os mesmos projetos foram mantidos, porém, agora, com mais destaque à flexibilidade, à mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (MORAN, 2015). Nesse sentido, P1 explicou que “*Em meados de outubro, a escola propôs um retorno presencial parcial. [...]. As famílias tiveram a escolha de enviar ou não os filhos para a escola. Uma das aulas dadas pelo docente era transmitida, ao vivo, através do aplicativo Zoom. Todos os trabalhos continuaram a ser feitos e entregues através da plataforma Google Classroom*.”. Nas palavras de P2 houve a continuidade na elaboração da escrita no já referido aplicativo, até chegar a sua conclusão nesse período: “*Então foi um trabalho bastante coletivo mesmo de*

produção que envolveu não só a produção de texto propriamente dita, mas o gerenciamento desses textos em rede mesmo, expostos para quem quisesse ver.”

A partir desta nova relação que os professores estabelecem com os estudantes quanto ao ensino da Língua Portuguesa, entende-se que a real importância dessa abordagem é introduzir novas estratégias e habilidades na compreensão e na produção textual com o uso de multimídias em pesquisa, *design* e projetos. Baseando-se em Moran (2015), pode-se inferir que, nesta etapa, as metodologias ativas ganham importância como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, processo que se dá de forma flexível, interligada, híbrida com o protagonismo discente. Ainda mais quando na sequência do trabalho para o perfil supracitado, *“os alunos convidaram também professores e professoras a postar. Então tem lá [Instagram] registros de professores e tal, com suas fotografias, com seus textos. [...] foi um trabalho que mobilizou muita gente, colocou em pauta as experiências da pandemia e colocou essas crianças a escrever de maneira contínua.”* (P2).

Aqui, faz-se necessário acrescentar que mudanças nas formas de condução do ensino híbrido trouxeram desafios, por ser um modelo inovador, encontra-se em construção e aperfeiçoamento contínuos. Para P1, a formação continuada de professores em metodologias ativas e a experiência prática nas diferentes modalidades de ensino representam a maior contribuição para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, porque em *“outubro, a gente voltou com ‘cápsulas’ também, e o turno aqui é integral agora. Então, eles [coordenação] dividiram essa turma em duas, pra conseguir manter o distanciamento. Assim, passou a ser a cápsula A e a cápsula B [num revezamento]. Ao mesmo tempo que eu estou dando aula presencial, estou dando aula on-line. Então, acho que esse é um desafio bem grande. [...] porque tu não consegue dar atenção para as duas cápsulas ao mesmo tempo,”* (P1).

Observou-se, neste novo caminho pedagógico adotado pela instituição escolar que houve uma confluência das duas modalidades, ou seja, a modalidade presencial utilizando ferramentas e técnicas do ensino virtual e este usando técnicas e atividades do ensino presencial, principalmente para caracterizar a divisão das turmas em cápsulas, onde uma parte (*cápsula A*) assistia a disciplina em aula e a outra (*cápsula B*) em casa. A cada turno ou dia fazia-se o rodízio das cápsulas. Porém, esta mudança estrutural no colégio não ficou moldada às características usuais da nova proposta educacional. Segundo Fava (2014), por híbrido, devemos entender a mescla do virtual e físico, considerando que os recursos materiais continuam tendo seu papel no processo de ensino. Na oferta do ensino híbrido, o conteúdo é que determina se será ofertado na modalidade presencial ou na modalidade de ensino a distância. Portanto, a simultaneidade

na oferta das aulas criou uma inovação no cenário educacional observado, e, por consequência, uma constante por melhoria contínua, atualizações, mesclagens de novas tecnologias, mídias e métodos de ensino e aprendizagem.

Diante dessas considerações e a partir da análise realizada até agora sobre estratégias como mediação pedagógica, utilizadas por P1 e P2 para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem da produção de textos, chega-se a um ponto fundamental desta categoria. Os professores ainda demonstraram em seus relatos se envolverem na perspectiva do seu papel de mediador pedagógico. Portanto, nessa perspectiva, os professores deram respaldo à dimensão interativa em todos os momentos que a mudança para o híbrido exigiu na condução dos seus trabalhos. De acordo com P1, *“Tem muito essa coisa de alguns alunos com muita vergonha de aparecer na câmera. [...]. Então quando voltaram, alguns, parece assim que ressurgiram das cinzas, sabe? Foi até bonito de ver assim: esse é o ‘fulano’; essa é a ‘fulana’; e aí eu consegui interagir mais com os alunos. Foi uma espécie de recomeço. Foi outro momento de se reinventar.”* Para P2, em qualquer modalidade, *“Com relação à interação, de maneira geral, eu acho que tenho a concepção em relação à ação entre coisas, pessoas especificamente. Então quando eu penso em interação, eu penso em pessoas fazendo coisas juntas. [...] precisa ser uma ação que eu faço algo, mas preciso que o outro também faça, e as ações vão sucedendo se complementando, uma depende da outra.”*

Nestas referências dos participantes da pesquisa à interação na modalidade híbrida, pode-se observar a atitude de mediador pedagógico que os professores se colocam diante dos estudantes. Ou seja, alguém que entende a aprendizagem como uma ação contínua sua e de seus alunos. Tardif (2006, p. 167) sustenta a concepção destes docentes ao afirmar o seguinte: *“Quando aplicada à educação, essa idéia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo. Na educação, não lidamos com coisas [...] lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos.”* Em vista disso, acredita-se que num processo de ensino, o professor mediador volta-se à aprendizagem do estudante, assumindo que o aprendiz é o centro desse processo e é em função dele e de seu desenvolvimento que precisará definir e planejar as ações (MORAN, 2001).

Nesse contexto, para P2 *“no sétimo ano, a gente estava lendo um livro chamado “Os Marvels”, que é um livro excelente sobre... [como explicar o livro, sem te dar aqueles spoilers?] [...] mas é, entre outras coisas, a história de um personagem que pega fragmentos muito diversos da realidade e constrói uma realidade alternativa, [...] a história de uma família a partir desses fragmentos aparentemente desconectados que ele conecta para formar essa família ficcional; [...]”* Assim é possível perceber nas palavras de P2 outra característica do

professor que se propõe ser um mediador pedagógico numa dimensão interativa, tal como a discussão anterior baseada nas ideias de Moran (2001) e Tardif (2006). Constatou-se, dessa forma, a criatividade, como uma atitude atenta para buscar, com o estudante, soluções para novas e inesperadas situações, e ter presente que cada estudante é único, diferente do outro. P2 ainda acrescentou que, a partir de sua prática, percebeu que é necessário motivar o estudante, chamar sua atenção para participar das aulas, diante disso, a disponibilidade para o diálogo é fundamental. Sob esse foco, ele destacou que *“E daí, eles criaram a família deles. O sétimo ano criou uma família e nós trabalhamos também com o Instagram, também com um perfil que se chama “Museu Jackson”; que também está aberto; e a ideia foi eles pegarem arquivos públicos [na Internet] de imagens e vídeos liberados para o uso, [...]”*

No que diz respeito à atitude de mediador pedagógico no contexto de ensino híbrido que ora é vivenciado pelos professores participantes da investigação, discute-se alguns entraves à dimensão interativa, que já eram percebidos por ocasião do exclusivo trabalho no ensino remoto. Entretanto, *“antes, com algumas telas fechadas era bem complicado a interação. Porém, agora, na modalidade híbrida, às vezes, quem está em casa, eu tenho a sensação que as pessoas ficam sem entender, porque quem está em aula fala, eles [alunos] não conseguem ouvir em casa. Eles só conseguem me ouvir, porque eu estou com o microfone.”* (P1). Aqui, faz-se necessário acrescentar o peso do caráter emergencial do ensino na sala de aula desta instituição. Isso porque, segundo Moran (2014), por ser inovadora, há uma evolução na instituição que reavalia continuamente suas propostas. De acordo com o autor, estamos em uma fase de intensa experimentação, de aprendizagem entre todos, validando o que funciona melhor. *“[...] Estamos vivendo um período muito complexo e desafiador, que exigirá realizar mudanças profundas na forma de ensinar, de aprender e de empreender de todas as organizações e pessoas.”* (MORAN, 2017, p. 64).

Nesta educação híbrida emergencial proposta pela instituição, uns projetos dão mais ênfase à aprendizagem colaborativa, enquanto outros à aprendizagem individualizada. Nesse sentido, Moran (2014) verificou que ambos são importantes e precisam ser integrados para dar conta da complexidade de aprender na nossa sociedade cada vez mais dinâmica e incerta. Outro aspecto importante é que P1 demonstra preocupar-se em equilibrar a condução da prática entre as duas cápsulas em aula, *“então, se eu quero que eles escutem tudo, eu tenho que reproduzir tudo que os alunos em aula estão dizendo. E, às vezes, se torna, assim, muito exaustivo, eu não consigo realmente fazer isso sempre, porque neste sistema de cápsulas, o desafio grande... pra mim, foi a máscara. Usar a máscara e falar... ‘dava’ uma dor aqui no peito, sabe? Muito ruim.”* Obviamente este é um aspecto que merece a atenção dos professores, pois os pressupostos de

Imbernón (2010) inferem que é difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas. Nesse cenário, a formação docente deverá fundamentar-se em estabelecer um estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo. De acordo com o autor, é preciso avançar em práticas alternativas de organização. É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas não somente no terreno das ideias e das palavras (IMBERNÓN, 2010).

Percebe-se nas concepções dos professores acima representadas, um vínculo entre a prática pedagógica nas diferentes modalidades e o processo de aprendizagem mediado por uma grande variedade de interações. Sendo assim, pretende-se dar respaldo ao foco em estudo nesta pesquisa: a interação docente na produção de textos no uso das novas tecnologias. Nesse viés, P2 ressaltou ainda que para construir o conhecimento junto com o estudante escritor tanto no sentido de dar um significado contextual às informações que se adquirem, como no sentido de reorganizar um conteúdo produzindo um conhecimento próprio, “[...] *eles [alunos] foram juntando esses vídeos também desconectados aparentemente, criando figuras, personagens de uma família e foram produzindo histórias, relatos de memória para esses personagens; foram coletivamente construindo esses personagens da história dessa família e foram publicando também no Instagram.*” (P2)

Estas concepções dialogam com os pressupostos de Cunha (2017). Segundo o autor, cabe ao professor tornar o ambiente escolar atrativo ao aluno, isto é, despertar sua vontade de aprender, visto que o envolvimento e a participação do educando são impulsionados pelo seu interesse, curiosidade e necessidades (CUNHA, 2017). Nessa direção, constata-se que a prática pedagógica deve explorar diferentes estratégias de ensinagem, já que a aplicação rígida do mesmo método de ensino para a produção de textos a diferentes estudantes, não necessariamente apresentará resultados positivos. Isso se deve ao fato da individualidade de cada um, ou seja, a particularidade do indivíduo, sua identidade cultural. (CUNHA, 2017; ANASTASIOU *et al.*, 2003)

No que diz respeito à interação docente na produção de textos redimensionada pelo exercício da prática profissional dos participantes da pesquisa em tempos de pandemia, P2 também afirmou que o processo constante de discussão e reflexão com o grupo de professores, assim como seu domínio em sua área de conhecimento possibilitou uma ação contínua sua e de seus alunos, dividindo responsabilidades, que incluem o planejamento das atividades, sua realização e avaliação. Ademais, “*este processo de aprendizagem engajou bastante os alunos e o resultado está lá [na rede], público, acessível.*” (P2). Outro aspecto importante para que se confira a esse ensino a concepção da escrita processual é a preocupação do professor com o

caráter público da produção textual que tem como alvo a figura do leitor. Em vista disso, P2 destaca: *“Inclusive eu costumo usar esses materiais [textos dos alunos] em aula. Hoje, esse é um processo com o qual eu trabalho: que é a ideia de pensar, uma noção de autoria tão autêntica quanto possível.”*

Essa afirmação converge aos pressupostos de Calkins (2002). Em seu estudo, a autora destaca que a experiência de escrever e de ter publicado a respectiva produção é um diferencial marcante. A composição escrita é mais um processo do que um produto. A autoria, por definição, significaria ter e segurar o produto. Mas nas descobertas da referida autora, a autoria também é um processo e que tem menos a ver com a visualização de uma obra finalizada do que com a aquisição de um novo *insight* acerca do que se lê, encontrando novas camadas de significado no trabalho de outros autores. A partir deste envolvimento com a leitura, penetra-se no círculo daqueles que escrevem. Assim, sentindo-se parte do círculo, tudo adquire significado extra: A conexão entre leitura e escrita para os estudantes que veem-se como autores, tornará possível que leiam com admiração, com respeito pelos esforços dos outros autores, e também aprenderão a partir do sucesso e dificuldades de outros escritores.

Da mesma forma, entende-se que o conjunto de estratégias adotadas pretendem levar o estudante a construir seus caminhos na produção escrita, buscando alternativas pela intermediação do professor. Além disso, pelo engajamento dos estudantes aos projetos de escrita processual realizados nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, averígua-se a importância de uma prática diferenciada, se exercida por um professor disposto a realizar um trabalho (trabalhoso, mas compensador) efetivamente educativo (PASSARELLI, 2004).

Por fim, esta categoria retrata a concepção docente de profissionais que devem ser, ao mesmo tempo, agentes de mudança, individual e coletivamente, e, para tanto, embora seja importante saber o que deve fazer e como, em tempos de ensino emergencial, também é importante saber por que deve fazê-lo. A esse respeito, de acordo com P2, *“a ideia então é que se esses alunos produziram um texto e esse texto está no mundo, está atuando, ele [o texto] precisa circular, eles [estudantes] precisam se colocar na posição de autores e autoras. Então, essa ideia de criar uma espécie de comunidade de autores mesmo.”* Isso se deve, segundo Passarelli (2004, p. 161) “[...] à instauração de um espaço onde o indivíduo-aluno se expõe e cria e sobretudo aos laços interativos conferidos pela interação construtiva a serviço do *ser* do aluno, considerado protagonista da ribalta escolar.” Reiterando esta afirmativa, P2 ainda destaca: *“Olhem: vocês estão lendo aqui um miniconto, um relato de memória, um texto de diário produzido pela ‘fulana’ que é colega de vocês ali do nono ano; ou que é a colega de vocês ali da 1ª série do Ensino Médio.”* Ainda nessa ideia da atitude e comportamento do

professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos, *“a ideia é que eles [alunos] se reconheçam publicamente por aquilo que escrevem também. Então é, digamos assim, o passo final, aquilo que eu te falei sobre tornar público os textos que eles produzem.”* (P2)

Desse modo, entende-se que os professores entrevistados estabeleceram metas de aprendizagem para a produção escrita com uso de “novas tecnologias”. Em suas práticas pedagógicas, o conhecimento das concepções teóricas para o ensino da produção de textos atravessando as modalidades de ensino presencial, remota e híbrida, evidencia-se o desempenho do papel do especialista que adquiriu experiências a comunicar em tempos de rígidas mudanças na educação. Além disso, no entendimento de Masetto (2001, p. 142), o docente desempenhará:

[...] o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

Diante disso, nesta categoria, a ênfase na escrita como processo com base na realidade vivenciada exigiu o planejamento de estratégias que incentivassem a participação dos estudantes, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovessem a produção do conhecimento e que permitissem o exercício de habilidades importantes como pesquisar, trabalhar em grupo e compartilhar saberes. E, em que pesem os problemas com a tecnologia apontados ao longo da categoria, bem como a adaptação dos métodos de ensino para as interações de produção textual, P2 conclui: *“E, enfim, tudo isso para te dizer que apesar da pandemia, apesar do ensino remoto, criando essas ferramentas, foi possível manter essa ideia, em alguns casos eu diria até intensificar a produção e a divulgação da produção deles [alunos].”* Assim, utilizando as tecnologias, conclui-se que os professores participantes potencializaram suas aulas com diferentes tarefas para alcançar os estudantes por meio de plataformas adaptativas sem deixar o conhecimento centrado apenas no docente.

4.2.4 A pesquisa como base da posição discursiva docente

A presente categoria demonstra a perspectiva dos participantes da pesquisa a respeito da contribuição do domínio de conceitos para a formação e prática profissional e pedagógica. Sob esse foco, analisa-se a forma como os professores se relacionam com estudantes na observância de determinadas regras baseadas em um conjunto de saberes e discute-se a

influência destes vínculos no desenvolvimento do trabalho com diferentes grupos de estudantes e, ainda, o posicionamento docente diante de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos individuais dos educandos. Nesse viés, examinam-se questões subjacentes à manutenção das aulas em tempos de pandemia que, segundo os depoimentos dos professores entrevistados, não podem ser desconsideradas, a saber, a busca dos melhores recursos para que a produção de textos como processo realmente aconteça, o acompanhamento contínuo do estudante motivando-o em direção aos objetivos educacionais, a possibilidade da interação a distância, a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem esperada, a reconsideração do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

Compreendendo-se a pesquisa como subsídio à prática profissional que legitima o conhecimento pedagógico especializado, os dois professores entrevistados afirmaram que seus conhecimentos acadêmicos e habilidades especializadas adquiridas ao longo de sua vida profissional exerceram influência na recente construção e reconstrução nas formas de ensino. Nesse sentido, P1 explicou que *“durante a graduação [Letras] eu não fiz nenhum curso específico de produção textual...mas eu fiz aquelas oficinas de contadora de histórias, eu acho que tudo vai ‘casando’ muito, não é? Ah...também fiz magistério, eu acho que isso é uma coisa que tem tudo a ver com esse trabalho de produção textual, acho que agregou muito e, depois, eu fui pro Direito...”*. Nas palavras de P2, a influência de determinado foco na sua formação sempre esteve presente, porque *“[...] embora eu trabalhasse em sala de aula, a minha formação acadêmica, as minhas pesquisas se voltavam para crítica e para teoria literária.”*

Diante dessas considerações, destacam-se as palavras de Imbernón (2010, p. 36) quando relaciona que *“O conhecimento pedagógico é o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática.”* Portanto, de acordo com o autor, é necessário no prolongado período de formação (durante toda vida profissional), o professor ou professora moverem-se entre o conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático e a profissionalização individual e coletiva.

Percebe-se nas concepções dos professores anteriormente apresentadas, a relação que atribuem ao seu processo de aprendizagem na respectiva trajetória individual e a influência na prática pedagógica em diferentes contextos de ensino (presencial ou remoto). P1 explica que: *“eu também fiz uma faculdade de Direito, então migrei um pouco de área, mas o Direito é uma área que eu uso bastante pra provocar as discussões para as produções textuais. Assim, eu tento ‘casar’ essas duas questões [...]”*. Na sua aquisição de saberes, P2 avalia sua formação mais específica em crítica e teoria literária: *“[...] Então o que num certo sentido foi bom [a*

formação citada], porque acho que me capacitou muito no sentido de analisar textos e de, partindo dessas análises, produzir mediações nas leituras e elaborar produção [textual]. Também elaborar propostas de produção criativa dos alunos e tal.” Outro aspecto importante nesses exemplos de profissionalização é seu âmbito coletivo. Orlandi (2012), nesse sentido, ressalta que, sendo a profissionalização um processo individual e coletivo, coloca os sujeitos em posições discursivas diferentes, que correspondem a diferentes formações discursivas.

No caso de P1 e P2, além da construção pessoal de identidade profissional de ambos, há o processo coletivo que abarca características e contextos do grupo profissional de uma instituição educacional inovadora – campo de estudos desta investigação - que estimula à pesquisa, criatividade e acompanha profundamente as mudanças na educação. A proposta educativa na instituição permite um trabalho coletivo de toda equipe escolar em relação aos princípios e as metas a serem atingidos. Nesse contexto, no que diz respeito à proposta educativa, vale ressaltar o que os PCNs – terceiro e quarto ciclos – estabelecem:

O **projeto educativo** não é um documento formal elaborado ao início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. (BRASIL, 1998, p. 85).

Dessa maneira, é possível perceber que consta nessa proposição nacional inferências no que tange ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas, assim como à reflexão sobre a prática pedagógica. Ficando nítido, então, o real cenário de atuação dos professores participantes desta pesquisa. Pode-se observar nas falas de P1 e P2 na categoria anterior, *a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*, a facilidade que os mesmos encontram em desenvolver sua dinâmica de trabalho com seus educandos mesmo em tempos incertos. Assim como, os destaques referidos pelos professores entrevistados à oferta da instituição de cursos de formação continuada concretizados pela universidade corporativa do respectivo colégio.

Nesses termos, Moran (2001), no intuito de investigar as possibilidades de mudanças nas organizações escolares, verificou que um projeto inovador facilita as modificações organizacionais e pessoais, estimula a criatividade, propicia maiores transformações. Esse processo é desencadeado, conforme o autor, por um gerenciamento que possibilita equilibrar o planejamento institucional com o pessoal, integrar um planejamento flexível com criatividade colaborativa, realizar um equilíbrio entre a flexibilidade e a organização. Isso significa também que haverá cada vez mais avanços se a instituição educativa souber adaptar os programas

previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação.

Diante disso, percebe-se que tais verificações se encontram diretamente relacionadas às características da escola onde atuam os docentes participantes da pesquisa, assim como remetem à atual realidade educacional onde as diversas habilidades supracitadas tornam-se essenciais. Ainda que já mencionado na categoria *as concepções da produção textual e suas dimensões* a respeito das competências exigidas ao professor frente às demandas da atual conjuntura educacional, aqui pretende-se salientar que visando atender às respectivas exigências, a pesquisa é o princípio basilar para o aprofundamento teórico-prático na elaboração do conhecimento de tais requisitos. Conforme aponta Moran (2001), o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. Desse modo, de acordo com P2 “[...] assim, aliado às minhas pesquisas em crítica e teoria literária, agora, ensino; e faço esses trabalhos paralelos: eu tenho, volta e meia, trabalhado ou feito trabalhos para editoras, produzindo algum tipo de material didático, tenho atuado, também, como formador de professores. Eu trabalho na especialização na UFRGS”. P1 também corrobora esta ideia ao afirmar: “[...] eu sempre tenho algumas ideias que eu penso e pesquiso. Eu gosto de trabalhar tal coisa [conteúdo] com 8º ano; ou gosto de trabalhar tal aspecto com o 6º ano. Então tem coisas que são do meu gosto, resultado daquilo que eu acho que dão certo. Mas a cada ano [período de tempo] é um grupo novo.”

Nessas e em outras experiências no ensino com a escrita de ambos docentes, revela-se a atitude de pesquisador na condução de sua prática pedagógica. Ou seja, é possível perceber que para os professores entrevistados, a pesquisa representa, em geral, a produção de conhecimento para ser refletido e discutido pelos estudantes. Calkins (2002) sustenta a concepção destes professores ao afirmar que não há como prever uma abordagem centralizada no aluno para o ensino da escrita, até que seja realizada uma observação de como os alunos crescem como escritores, em salas de aula que conduzem a este crescimento. Por esta razão, muito das pesquisas da referida autora focaliza-se no fato de os professores tornarem-se também pesquisadores em suas próprias salas de aula.

Além disso, ainda em relação à atitude de pesquisador nos processos de ensino e aprendizagem com a escrita, P1 ressaltou que “normalmente, é importante fazer o mapeamento de como é que esse aluno está chegando [Início do ano letivo]. Quais são as dificuldades? Se eles vão entender, vão conseguir dialogar com a proposta? Porque tem grupos que são mais

maduros, outros menos...” De acordo com a referida professora, esse processo representa todo um trabalho de investigação que viabiliza uma visão geral da turma para “[...] *começar a trazer algumas discussões mais específicas. Então para mim é importante conhecer a trajetória dos alunos [dimensão da leitura; trabalho com gêneros textuais; opiniões...] e aí, se não tem alguma base, tem que adaptar melhor o trabalho e, de repente, fazer outra coisa*”. (P1) Ademais, o professor, na sua prática pedagógica, reconhecendo a individualidade de cada sujeito, necessita conhecer seus alunos e compreender em cada um suas competências e limitações (CUNHA, 2017). Segundo Demo (2007, p. 37) é fundamental respeitar as individualidades, assim, o professor pode garantir “[...] que cada aluno encontre seu caminho de progresso, dentro do seu ritmo, com a devida autonomia.”.

Acrescenta-se a estes pressupostos a importância de os professores defenderem uma aprendizagem da escrita baseada na pesquisa para a produção do conhecimento, indo além da reprodução e a cópia em qualquer modalidade de ensino. Contudo, com a pandemia de coronavírus e ascensão do ensino remoto emergencial, os participantes da investigação relataram o grande valor da utilização das tecnologias digitais para propor uma metodologia que possibilitasse aos estudantes se apropriarem, construir, reconstruir e produzir conhecimento (BEHRENS, 2001). Nesse viés, para esta mesma autora, usando as tecnologias da informação, os professores podem estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação. Nessa perspectiva, de acordo com P2, planejar a nova e emergencial forma de ensino *“foi uma questão de a gente [professores, coordenadores, alunos] ir juntos fazendo [planejamento]. Tentando, testando coisas até conseguir, mais ou menos, chegar no formato que a gente [equipe] resolveu; depois aplicou e manteve, enquanto durou o ensino remoto*”. Convém destacar que na categoria *a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*, o formato de ensino mencionado pelo referido professor está descrito nas práticas pedagógicas de P1 e P2, a partir de suas estratégias *de ensinagem* facilitadas pelo uso das tecnologias da informação como ferramenta para aprendizagem colaborativa.

Nesses termos, salienta-se a visão dos docentes entrevistados de que a tecnologia está a serviço de suas respectivas práticas pedagógicas e pode ser utilizada como ferramenta para facilitar o desenvolvimento no processo da escrita. (BEHRENS, 2001; CALKINS, 2002). No entanto, os professores contemplam, cada um, em sua atuação docente durante este período atípico, o uso de recursos inovadores em aula de acordo com sua posição discursiva fundamentada no início desta categoria. Ou seja, mesmo com o trabalho de planejamento coletivo e colaborativo ocorrido na instituição no período da pandemia, a influência da

formação discursiva dos participantes da pesquisa contemplou a organização das situações presentes no cotidiano de cada um deles tanto nas aulas remotas quanto, posteriormente, nas aulas híbridas.

Nesse cenário, para P1 *“Especificamente tratando de produção de texto, os alunos do oitavo ano, a partir de debates de aula, de leituras de obras específicas e de provocações sobre determinado tema produziram seus textos em arquivo no formato docs.”* Conforme a referida professora, independentemente do gênero trabalhado e/ou a modalidade de ensino, *“o primeiro momento de sensibilização para o ato da escrita é muito importante, mas é um exercício de trazer pro aluno isso de como se jogar dentro de si. Às vezes, é confuso, porém traz bons resultados.”* (P1) A mesma professora ainda explica que sempre há um processo envolvendo as TDICs para *“estimular o acesso à informação, pesquisa e compartilhamento de textos de autores consagrados que tratem dos temas que instigam mais os alunos e contam sobre sentimentos e experiências comuns aos indivíduos, de forma geral.”* Já com base nas palavras de P2, é possível dar respaldo às ideias de Moran (2001) e Behrens (1998). Segundo os autores, os professores e estudantes podem utilizar diferentes ferramentas para colocar em prática os projetos de aprendizagem construídos que, além de motivar à pesquisa individual e coletiva, favorecem processos para aumentar a interação entre eles. Assim como mencionado por P2 na categoria anterior, constata-se em suas estratégias, que os estudantes podem:

[...] se beneficiar da rede informatizada, a partir da possibilidade de exposição e de disponibilização das pesquisas aos alunos, de maneira mais atrativa e produtiva, da demonstração e da vivência de simulação por texto e imagens, facilitando o discernimento e o envolvimento dos alunos com problemas reais da sociedade. (BEHRENS, 1998 *apud* MORAN, 2001, p. 97)

Além do discutido até aqui, percebe-se nas concepções dos professores acima apresentadas que a relação estabelecida com seus estudantes diante de todas as mudanças ocasionadas por essa pandemia de 2020, conseguiu seguir um padrão consistente de contato. A dimensão do cognitivo fora extrapolada, devido à instrução nas estratégias sempre transmitir a mensagem de que o conhecimento deveria ser ponderado, compartilhado e investigado com o professor. Logo, o enfoque no trabalho docente está em tentar compreender as percepções, as intenções e os planos dos alunos, evidenciando o que Calkins (2008) denomina *a arquitetura das interações*. Baseando-se nesta mesma autora, pode-se inferir que quando um professor interage com um aluno, seus contatos tendem a seguir uma estrutura previsível, *“uma que ensinará e ajudará os alunos a começar a integrar essa nova habilidade ou estratégia em seu trabalho de produção textual contínua”*. (CALKINS, 2008, p. 15)

A partir deste padrão de contato que os professores estabelecem com os estudantes, quando diante das dificuldades inerentes do processamento do texto, os docentes entrevistados demonstram que ao tratar a escrita como processo e estimular seus alunos a vivenciá-lo, facilitam o desempenho. Conforme afirma Passarelli (2004, p. 82), “[...] Sob essa ótica, o desempenho é a capacidade de usar esse conhecimento internalizado, quando se elabora um texto escrito.”.

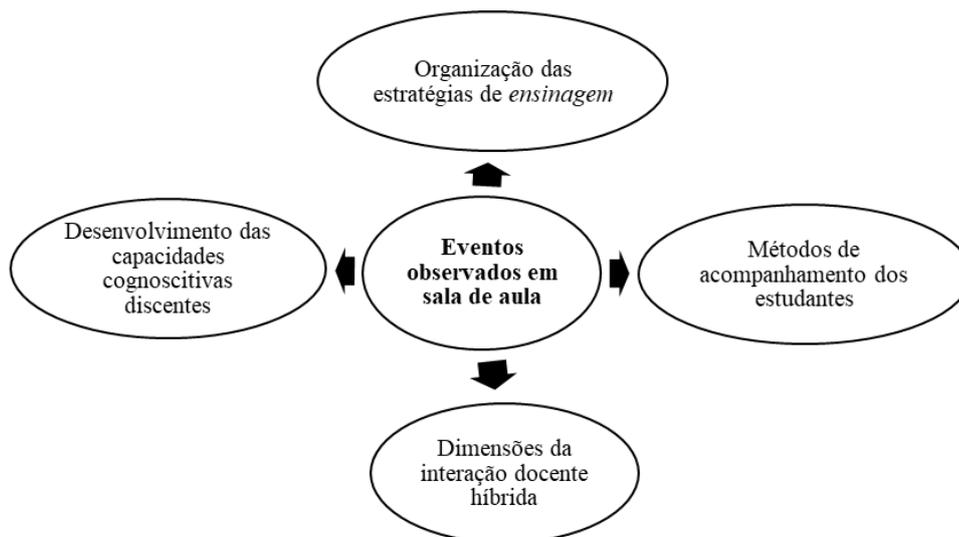
4.3 ANÁLISE DOS EVENTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Tendo em vista as inúmeras mudanças progressivas ocorridas em vários setores da instituição educacional em que P1 e P2 atuam, envolvendo principalmente o acesso às dependências físicas do referido colégio, os eventos observados ocorreram em sala de aula misturada, híbrida. No formato proposto, intitulado *ensino por cápsulas*¹⁶, o docente comunica-se face a face com os discentes em sala (cápsula A), mas também digitalmente com o grupo de casa (cápsula B), a partir das tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Na busca em adaptar a coleta de dados desta pesquisa à atual realidade imposta na instituição, a pesquisadora compilou os dados de 22 horas/aula de uma professora de Língua Portuguesa participante da pesquisa. P1 foi acompanhada individualmente em sua prática pedagógica desenvolvida em uma turma de oitavo ano da educação básica, entre maio e agosto de 2021, e os eventos observados foram descritos textualmente. A partir da análise dos dados de acordo com Bardin – AC – emergiram quatro categorias, sendo elas: *organização das estratégias de ensinagem; métodos de acompanhamento dos estudantes; dimensões da interação docente híbrida; e desenvolvimento das capacidades cognitivas discentes* (Figura 6).

¹⁶ Formato das aulas em rodízio adotado pela instituição, a partir do retorno dos estudantes ao espaço físico da sala de aula, atendendo aos protocolos sanitários estabelecidos. O objetivo principal era garantir que mesmo de casa os estudantes continuariam acompanhando as aulas.

Figura 6 – Relação das categorias emergentes na observação de eventos em sala de aula



Fonte: A autora (2021)

Os materiais que a pesquisadora registrou em diários de aula, ou seja, transcrições de intervenções de P1 com seus alunos e notas de campo referentes às observações das aulas híbridas ministradas pela referida professora, serviram como fatos que resguardam a escrita do texto para análise. Os dados coletados incluem elementos necessários para formar as categorias na perspectiva das concepções sobre interação, presentes na prática pedagógica de P1 em seu trabalho de produção de textos no oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido.

No que concerne à *organização das estratégias de ensino*, as situações discutidas dizem respeito às etapas ou momentos da aula. Em princípio, identificadas a partir de um sistema próprio de organização adquirido pela docente observada conforme o que julga necessário, didaticamente, a cada tipo de aula, levando-se em conta o processo de ensino para que os estudantes assimilem ativamente o trabalho com produção escrita.

Em *métodos de acompanhamento dos estudantes*, os eventos observados representam a preocupação docente de verificação das condições prévias, de orientação dos estudantes para os objetivos, de consolidação e de avaliação. Descrevem-se, assim, ocorrências em que foi observado P1 assegurando um acompanhamento mais de perto dos alunos, conforme seu ritmo de aprendizagem tanto no destaque de suas conquistas quanto no auxílio às suas dificuldades.

A categoria intitulada *dimensões da interação docente híbrida* tem como ponto de partida uma proposta de ensino diferenciada, onde a escrita é levada em conta como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Desta forma, retratam-se situações em que é esclarecido ao estudante que a produção textual é obtida

por uma série de operações e que há procedimentos próprios para cada etapa constitutiva do processo de escrita. Além disso, evidenciou-se, ainda, na ação docente seu papel de facilitar e organizar o processo de ensino da escrita utilizando recursos virtuais e outros espaços de interação, ainda que lidando com a não ativação das câmeras e a baixa participação oral *on-line* na gestão de uma sala de aula híbrida.

Desenvolvimento das capacidades cognoscitivas discentes apresenta a forma como a educadora, na prática, tem aprendido a tornar as aulas híbridas mais interessantes e efetivas por meio das ferramentas digitais, tentando manter os estudantes engajados a distância. Salienta-se que os episódios observados nesta categoria representam as relações professor-aluno no novo contexto de sala de aula. Em vista disso, apresentam-se circunstâncias em que o aspecto cognoscitivo de interação é enfatizado no trabalho docente investigado. Ou seja, na organização da prática pedagógica, a interação professora-estudantes é um aspecto fundamental no planejamento de qualquer modalidade de ensino.

Em seguida, analisa-se o conteúdo destas quatro categorias em diálogo com a perspectiva da pesquisadora sobre o que foi observado, bem como as concepções teóricas de estudiosos da área consideradas pertinentes à discussão proposta neste capítulo.

4.3.1 Organização das estratégias de *ensinagem*

Nesta categoria discute-se a respeito de escolhas docentes relacionadas ao sistema de P1 com o seu fazer pedagógico. Neste sentido, apresentam-se circunstâncias observadas nas quais a professora organiza e distribui suas aulas *on-line/híbridas* conforme as mudanças ocasionadas no contexto educacional no que tange à disciplina, ao conteúdo, ao número de aulas semanais de acordo com a modalidade de ensino alterada de remota para híbrida. Nesse sistema próprio, P1 vai adequando a cada tipo de aula as estratégias de ensino das quais decorram a aprendizagem da produção escrita, portanto, estratégias de *ensinagem*.

Assim, inicia-se a discussão apresentando, na prática, como são conjugadas as etapas ou momentos da aula de P1 na tentativa de escolher a melhor sequência na programação de sua prática pedagógica correspondente a cada etapa de sua ação efetivada na sala de aula híbrida. Percebe-se que P1, em diferentes situações, preocupa-se em inserir estratégias relacionadas aos objetivos previstos que visam à apreensão do conteúdo pelo estudante. A seguir, trechos do diário de aula da pesquisadora que descrevem tais situações:

Situação A: P1 somente dá início à exposição da cena de um filme, após estabelecer relação da mesma com o conteúdo já trabalhado e se certificar com todo o grupo de estudantes de que é possível seguir adiante, de que toda a turma está ciente das questões que deverão observar relacionadas aos tipos de argumentos. (Conteúdo)

Situação B: Além do uso do documento filme para tratar da continuidade do conteúdo, a professora P1 solicita aos estudantes que anotem no caderno (virtual) as quatro questões a serem observadas na respectiva cena, aguardando minutos extras para que os estudantes (em casa e em sala) consigam copiar as perguntas que estão na lousa da sala.

Situação C: P1 retoma como desenvolver o exercício proposto conforme as observações de um aluno que vai a sua mesa pela segunda vez. Nas suas intervenções individuais às dúvidas do aluno, apresenta diferentes exemplos e, além disso, ela solicita a outros estudantes específicos, que expliquem ao colega seus achados no referido exercício.

Aqui, deseja-se tecer algumas considerações a respeito das situações acima descritas, salientando que são ocorrências envolvendo diferentes momentos de uma mesma aula, porém apresentando diferentes estratégias. Entende-se, a partir das três situações, a preocupação da professora em não ficar numa simples exposição de tópicos, para garantir uma exposição do conteúdo, mas, ao contrário, trata-se de ações de ensino que objetivam a aprendizagem dos estudantes, superando o simples dizer do conteúdo por parte docente. Nessa perspectiva, acredita-se que P1 pretende possibilitar uma parceria em sala de aula, a partir do envolvimento de seus estudantes em todas as etapas planejadas. Além do mais, pela escolha de diferentes estratégias de ensino, deseja igualmente possibilitar situações em que cada aluno possa estabelecer relações entre o conteúdo e as atividades propostas por meio de uma ação conjunta entre a professora e seus estudantes. Nesse viés, é essencial reforçar a construção de um conjunto relacional, de uma rede, visto que a aprendizagem exige a compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa construção de um sistema, o novo conhecimento apreendido amplia ou modifica o sistema inicial, a cada contato do estudante (ANASTASIOU *et al.*, 2003). Na concepção de ensino onde ocorre a programação de aulas correspondentes à utilização dos passos didáticos, “[...] as tarefas docentes visam organizar a assimilação ativa, o estudo independente dos alunos, a aquisição de métodos de pensamento, a consolidação do aprendizado” (LIBÂNEO, 2020, p. 211). Isso posto, julga-se necessário apresentar outras situações observadas que exemplificam as ponderações ora desenvolvidas:

Situação D: Ao término da produção escrita sobre os tipos de argumentos observados no filme, P1 explica que irá compartilhar a última questão que deverá ser pesquisada, a partir de um fato histórico. A professora responde os questionamentos sobre a pesquisa com exemplos retirados das leituras já realizadas pela turma.

Situação E: *Os estudantes irão realizar a “Simulação de Júri”. Contudo, há alunos que não conhecem o objetivo do trabalho. A professora P1 esclarece que irão fazer um debate, onde determinados alunos defenderão um personagem e outros irão acusar. Acrescenta, ainda, que todos os tipos de argumentos deverão ser utilizados.*

Situação F: *Depois de trabalhar o conceito de desobediência civil (DC) tratado no debate do filme, os alunos pesquisaram exemplos de tal conceito. A tarefa de casa era pensar e escrever a opinião a respeito do trabalho realizado. A partir das dúvidas apresentadas por dois alunos da sala, P1 acrescentou que deveriam opinar respondendo se concordam ou não com a DC, assim como explicarem que argumento convence mais.*

Nas referidas situações descritas acima, percebe-se o movimento pretendido por P1, para encaminhar os estudantes na direção de ações em que construam sua aprendizagem a partir de tipos diferentes de estratégias. Na situação D, a docente faz uma estratégia de retomada, envolvendo a produção escrita das observações colhidas na aplicação da primeira estratégia que serviu como ponto de partida da aula (o filme). Na situação E, identifica-se a estratégia “Júri simulado”, levada em consideração pela professora P1 devido a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, tais como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão, entre outras. Assim como de concretizar seus objetivos na disciplina. Já na situação F, além do ensino com pesquisa, a expressão de opiniões foi a segunda estratégia evidenciada na prática pedagógica de P1, possibilitando um treino de trabalho intelectual aos educandos. Estes três fatos comprovam a postura construtivista da professora observada, pois em seu fazer pedagógico, o processo de construção de conhecimento favorece a assimilação dos conteúdos com capacidade crítica. Nesses termos, com base em Becker (2012), acredita-se que compreender esta pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico permite poder avançar por caminhos novos em momentos de transformações e incertezas nos processos educativos. As situações acima demonstram que a sala de aula “[...] é um lugar de construção de conhecimento em que professor e alunos são atores, em que todos são ativos e responsáveis – sem diluir a assimetria dessa responsabilidade, antes qualificando-a pelo planejamento e pela organização de ações significativas.” (BECKER, 2012, p. 134).

Libâneo (2020) destaca que as etapas da aula equivalem à programação docente relacionada aos objetivos e conteúdos da matéria, às habilidades e capacidades mentais exigidas nas tarefas, o número de aulas semanais e a própria duração da aula de acordo com o sistema proposto pela instituição. Isso significa que é possível prever as aulas conforme as etapas ou momentos do processo de ensino. Este mesmo autor classifica, assim, diferentes tipos de aulas, a saber: *aulas de preparação e introdução da matéria, no início de uma unidade; aulas de tratamento mais sistematizado da matéria nova; aulas de consolidação (exercícios,*

recordação, sistematização, aplicação); aulas de verificação da aprendizagem para avaliação diagnóstica ou de controle. Nas situações observadas, pode-se identificar o planejamento dos diferentes tipos de aulas pelas etapas presentes na prática docente de P1.

Numa espécie de descrição de agenda, P1 expõe aos estudantes a proposta de trabalho feita por ela, mas com base nas pesquisas realizadas pela turma. Assim, explica que no primeiro momento irão apenas reservar o conhecimento pesquisado. Depois, irão entender mais dois tipos de argumentos, para, em seguida, defenderem uma das teses: concordar ou não com desobediência civil. A partir disso, ela especifica que terão de pensar em argumentos, dentro dos tipos que serão observados na sequência da aula.

Em outra aula, P1 descreve para toda a turma que a estratégia é a simulação de um júri em que, a partir do livro “Não sobrou nenhum”, existem vários personagens que cometeram crimes. No primeiro momento, a professora esclarece que irão analisar qual foi o crime. Na sequência, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. O trabalho deverá levar o grupo à análise e avaliação do fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização dos estudantes para estudar o tema principal do debate.

Nessa perspectiva, Libâneo (2020), ao apresentar os pontos-chave da organização de qualquer tipo de aula, destaca que escolhe-se o método de ensino, conforme os objetivos, a matéria e os conteúdos, bem como o referido tipo de aula, dentro das variações de cada um. Dentre as duas circunstâncias supracitadas, onde a primeira exemplifica uma *aula de tratamento mais sistematizado da matéria nova* e a segunda, *aula de consolidação (exercícios, recordação, sistematização, aplicação)*, há ênfase tanto na estratégia selecionada quanto ao método de ensino relacionado ao tipo de aula pretendido por P1. Aqui, vale ressaltar a aplicabilidade desses tipos de aula na modalidade híbrida. A primeira aula descrita demanda um ensino que possibilita a instrumentalização pela tecnologia inovadora existente na instituição e já utilizada anterior à pandemia. Nesse cenário, técnicas como teleconferência, *chat*, grupos *on-line*, correio eletrônico, *WhatsApp*, uso da Internet, *power point*, são recursos amplamente explorados em sala de aula aparelhada com lousa digital interativa (uma combinação de um quadro branco e um projetor equipado com software de toque), computador de mesa, câmeras, notebook e *tablets*. Já na segunda aula apresentada, as mesmas técnicas são utilizadas, porém o nível de participação oral daqueles alunos da cápsula B, isto é, *on-line*, é baixo para as exigências de envolvimento mais elevado dos estudantes na estratégia. Com efeito, Masetto (2012 *apud* MORAN, 2001, p. 153) esclarece que no uso das novas tecnologias não se pode pensar na sua aplicação de forma isolada. Tanto na educação presencial quanto na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma das etapas de aula.

No âmbito desta categoria, ainda pretende-se discutir a respeito da escolha do método de ensino conforme o tipo de aula, objetivos e conteúdos. Observa-se na prática pedagógica de P1, os momentos da aula a serem construídos pelos sujeitos envolvidos na ação de ensinar que está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo (ANASTASIOU *et al.*, 2003). Ainda mais quando P1 realiza uma sequência de questionamentos aos estudantes no decorrer das estratégias, demonstrando experiência que resulta em seu sistema próprio de organização e distribuição das aulas. Isso exige atenção permanente da professora, facilitada, obviamente, pelo método adotado. Dessa maneira, Demo (2002, p. 99) assegura que o professor, enquanto orientador do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, deverá “[...] questionar o aluno, para instigá-lo a abrir horizontes; a cada pergunta do aluno, o orientador, em vez de respostas facilitadas ou arranjadas, acrescenta outras.”. A partir disso, identifica-se P1 sempre respeitando o movimento de pensamento dos educandos. Sob esse foco, destaca-se um momento da aula de P1:

Com o objetivo de desenvolver a expressão de opiniões, a professora argumenta com a turma – a pesquisa sobre diferentes tipos de leis existentes passíveis de serem contestadas – e discutindo com eles sobre alguns exemplos trazidos, ela destaca que o simples desrespeito à lei, não configura um protesto e questiona se a referida lei é contrária a alguma coisa; se desrespeita o ser humano de alguma forma; Acrescenta ainda que é preciso saber também o que visa a lei; Após ouvir diferentes posicionamentos dos estudantes, ela comenta com a turma que é necessário ficar atento, porque, dependendo da interpretação da lei, pode haver alguma questão social muito forte envolvida. Exemplificou com algumas pesquisas sobre personagens históricos, como Gandhi, fazendo mais questionamentos sobre o desrespeito às leis.

Neste contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem operacionalizadas por P1, tornando-se, assim, uma verdadeira “*estrategista*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Nesse processo de apropriação, o estudante efetiva construções mentais variadas.” (ANASTASIOU *et al.*, 2003, p. 69 *grifo dos autores*). Isso acontece mesmo quando há necessidade de articulação entre tipos diferentes de estratégias para atender a alguma retomada ou sistematização no processo de ensino planejado sistematicamente pela professora. A fim de exemplificar o papel estratégico exercido por P1, apresenta-se outro trecho do diário de aula da pesquisadora registrando a modificação da dinâmica de sua prática, para o uso de recurso auxiliar de ensino:

P1 interrompe um debate, afirmando que precisava conversar com seus alunos sobre dois vídeos que já haviam assistido antes do recesso (julho). Explicou que iria mostrar os vídeos, mas que antes gostaria que anotassem no caderno sobre o que iriam assistir: o primeiro vídeo trata de argumento por causa e consequência, e

depois, o segundo vídeo será sobre argumento por exemplificação. Antes de passar a anotação do caderno, uma aluna interrompe, pois não havia assistido da primeira vez e, por isso, não conseguira participar no debate anterior. P1 a tranquiliza, explicando que poderão resolver isso depois, individualmente. Em seguida, ela expõe aos estudantes oralmente e por escrito que deverão pensar que conceito podem dar para esse tipo de argumento que, na sequência, será tratado no primeiro vídeo. P1 retoma que o objetivo é lembrarem os tipos de argumento, certifica-se do entendimento de todos para a tarefa e confirma se já pode iniciar a transmissão.

Na situação descrita acima, percebe-se P1 preparada através de um planejamento sistemático que assegura a quantidade de conteúdo e o esclarecimento das atividades que serão realizadas. No que tange à efetivação de construções mentais variadas, os estudantes vivenciaram estratégias que possibilitam o aprofundamento do objeto de estudo, favorecendo o momento de construção e de elaboração de sínteses contínuas. Na construção do conhecimento essas dinâmicas exigem dos participantes inúmeras operações de pensamento, tais como: comparação, observação, interpretação, busca de suposições, construção de hipóteses, obtenção e organização de dados.

Diante dessa perspectiva, constata-se a busca por soluções para que o processo de produção escrita seja viável de outra forma. Para isso, P1 utilizou métodos de ensino já existentes tanto de forma presencial como remota, paralelamente, com apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) disponibilizadas pela instituição de ensino. Outro aspecto importante a considerar é que a depender do sistema adotado pela escola, a utilização de ferramentas tecnológicas é um mecanismo que permite a ampliação das atividades humanas em todas as esferas sociais, sobretudo na educação. Por essa razão, pode-se inferir que a opção de mais relevância nessa situação de pandemia, é a utilização de mecanismos presentes na Educação a Distância (EaD), como a já mencionada utilização das TDICs, para atuar como meio de comunicação entre estudantes e docentes, possibilitando com que não exista interrupção nos estudos, permitindo a realização de um Ensino Remoto emergencial.

A criação desse processo de apropriação depende da autonomia e da competência do docente. A esse propósito, Imbernóm (2010, p. 36) afirma que “A competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.” Segundo esse mesmo autor, para auxiliar os docentes nesta nova perspectiva de ensino, o processo de formação na escola deve “dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesta linha, entende-se, assim como Anastasiou *et al.*, (2003), que nas instituições em que processos de desenvolvimento de competências profissionais já ocorrem como vivências sistemáticas, torna-se habitual a adoção

de novas maneiras de fazer a prática pedagógica. Isso porque já existe a preocupação com processos em que o estudante atue de forma significativa, responsável e com crescente autonomia, na busca da construção do conhecimento.

4.3.2 Métodos de acompanhamento dos estudantes

Na presente categoria exploram-se situações que fazem referência à preocupação docente de verificação das condições prévias, de orientação dos estudantes para os objetivos, de consolidação e de avaliação. Diante das transformações ocasionadas pela pandemia, P1 fez uso de ferramentas tecnológicas como mecanismo de acompanhamento mais de perto dos estudantes, de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Ao longo da implementação do ensino remoto, a professora enfrentou dificuldades discentes relacionadas à baixa participação, desmotivação, demora nas devolutivas das produções escritas e organização dos horários de estudos. Por meio das estratégias supracitadas na categoria *Organização das estratégias de ensinagem*, P1 explorou meios, modos, jeitos e formas de evidenciar a participação de cada um dos estudantes, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Além disso, uma evidência percebida refere-se ao fato de um grupo de estudantes mudarem de atitude de participação conforme a modalidade da aula (presencial ou remota), como observado pela pesquisadora no evento a seguir:

Durante o momento de escrita individual, P1 está em sua mesa atendendo cada estudante que procura tirar dúvidas das mais variadas ordens. Há aqueles que buscam auxílio mais de uma vez. A professora interrompe os atendimentos para perguntar aos que estão on-line (21) se está tudo bem, se há alguma pergunta sobre a atividade. Mediante três telas abertas, um desses alunos responde que está tudo tranquilo. Em seguida, a quarta tela se abre, e a aluna de casa solicita uma confirmação a respeito do tamanho de parágrafo. Depois de agradecer a abertura da tela e responder à questão, P1 lembra aos de casa (cápsula B) que quer ver o texto antes da próxima aula (momento em que os grupos trocam de cápsulas) e que enviará mensagens individuais pelo Googleclassroom sobre a escrita solicitada.

O episódio descrito acima foi presenciado em outras aulas de P1. Entretanto, a participação discente via mensagens de texto acabou substituindo em parte a abertura das telas. Em momentos que envolveram estratégias voltadas à expressão de opiniões ou mesmo debate, a comunicação virtual aumentou um pouco mais, mas como há também questões técnicas (microfone direcionado à mesa da professora), por exemplo, dependendo da posição de quem está em sala, a professora precisa repetir no microfone o que foi dito para os de casa ouvirem. Ademais, o referido acompanhamento dos estudantes por parte de P1 foi observado com mais

frequência quando ela utilizava o método de trabalho relativamente independente, onde a atividade escolar se concentrava no trabalho silencioso dos estudantes. Nestes momentos, a atividade poderia ser igual para toda turma ou diversificada. Desse modo, reafirma-se, com base em Libâneo (2020), que em qualquer dos tipos de aulas supracitados na categoria *Organização das estratégias de ensinagem*, deve-se ter o cuidado de averiguar as condições prévias dos alunos, de realizar tarefas de recordação e sistematização e considerar os vários tipos de atividades realizadas como um processo sistemático e contínuo. A fim de exemplificar tais momentos, a seguir, um trecho da parte inicial da aula de P1 utilizando o referido método:

Ao iniciar a aula, a professora P1, em sua mesa, organiza o material, mexendo no computador e falando com alunos da sala. Enquanto isso, o sinal no computador vai indicando a entrada dos estudantes de casa. P1 então inicia respondendo aos alunos da sala que colocou as perguntas que havia postado em “Materiais – 2º trimestre”, nome do documento na plataforma. Em seguida, ela inicia a apresentação da aula explicando que havia lançado para os estudantes o trabalho avaliativo sobre a argumentação. Solicita, na sequência, que a turma abra no Googleclassroom o que ela irá compartilhar, enquanto fala que irão conversar um pouco sobre o que ela quer que eles façam no referido trabalho. P1 coloca que vai compartilhar com quem está em casa também e explica as seguintes instruções para o trabalho avaliativo: “a partir das discussões de aula de todas as reflexões pessoais sobre o tema desobediência civil, eu quero que vocês criem três parágrafos. Só são parágrafos! (...) Não é um texto, tá? São três parágrafos.”

Entende-se, que a situação acima descrita é de aplicação de conhecimentos por parte dos estudantes, mas também supõe determinadas exigências didáticas, de responsabilidade da professora. Ou seja, a função pedagógico-didática da aplicação do conhecimento que se traduz em avançar da teoria à prática (LIBÂNEO, 2020).

Outro aspecto importante desta categoria e relacionado à situação acima, diz respeito ao processo de avaliação contínuo e flexível observado. Considerando a continuidade do trabalho avaliativo descrito acima, constata-se a preocupação com o *feedback* permanente que P1 foi apresentando aos estudantes enquanto fazia suas intervenções individuais no decorrer da execução do trabalho escrito. Há também o destaque para o material de orientação que a docente havia postado anterior à aula com observações de produção escrita a cada estudante respeitando as individualidades, principalmente porque até aquele momento, nem todos haviam dado retorno a esse envio. Este fato deixa nítido que, para P1, o conhecimento do educando é essencial em seu acompanhamento, bem como para as futuras escolhas de estratégias no seu trabalho com produção escrita no ensino híbrido. Sob esse ponto de vista, acredita-se que a docente está interessada na aprendizagem individual dos estudantes, confirmando o desenho de uma política de personalização da aprendizagem que é um componente curricular transversal

da instituição inovadora, campo de estudos desta pesquisa. Importante ressaltar nesse discurso que tal característica já foi argumentada no capítulo 4, na categoria emergente *a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*, subseção 4.2.3. Nesse cenário, reforça-se a relevância do reconhecimento docente de que cada estudante tem seu ritmo de aprendizagem, suas competências e habilidades e que, assim, para que os resultados levem ao alcance dos objetivos, os processos de ensino e aprendizagem devem ser dinâmicos e atraentes (DEMO. 2007; CUNHA, 2017). Diante disso, considera-se relevante destacar outras situações observadas que exemplificam o desenvolvimento dessa discussão:

Situação A: Em sua segunda intervenção individual ao mesmo aluno da sala, P1 ouve a seguinte pergunta dele: “A desobediência civil está ligada a qualquer tipo de desobediência a qualquer lei?” Ao constatar que essa questão estava relacionada a alguns pontos confusos já apresentados por mais estudantes, P1, primeiro, retoma a lei trazida pelo aluno, fazendo questionamentos para ele pensar, levando a um posicionamento pessoal (Concordas com esta lei? Ela é injusta? É uma regra que foi criada para organizar?). Em segundo lugar, a professora pediu licença ao mesmo educando para interromper o atendimento e esclarecer ao restante da turma que a desobediência civil como eles viram nos casos que já tinham sido relatados em aula anterior, refere-se a um descumprimento a leis que são injustas, a leis de segregação, leis que excluem, leis que violentam o cidadão, que ferem direitos humanos, leis desse porte. A partir disso, seguiu-se uma discussão com comentários, perguntas e exemplos trazidos pelos estudantes da cápsula A (6) e da cápsula B (2).

Situação B: Após ler o parágrafo de um aluno, P1 pergunta a ele o que já havia pesquisado sobre o tema do trabalho avaliativo. De imediato, ele pergunta se é possível consultar a internet. A docente responde afirmativamente, porém alertando que não queria cópia da rede de conexões. Tal situação também utilizou para avisar à turma que durante a escrita dos parágrafos poderiam consultar para obterem mais informações ou mesmo conhecerem ainda melhor sobre o assunto, mas sem copiar os trechos pesquisados e com o devido controle do tempo de consulta à internet.

Situação C: P1 solicita a reescrita do trabalho de um aluno da sala, após ler os parágrafos que ele julgava terminados. Na sua interação individual com o referido educando, P1 pede que ele tenha foco nos dois últimos tipos de argumentos que haviam visto. Ele, então, interrompe a professora para confirmar os nomes dos argumentos, a saber: por exemplificação e por causa e consequência. Em seguida, P1 explica ao estudante que, no primeiro parágrafo, quer somente uma exposição do significado de DC e a defesa pessoal a esse respeito. Assim, ela prossegue de maneira análoga nos outros dois parágrafos, mas insiste para que o aluno coloque oralmente suas ideias, antes de voltar para a reescrita solicitada.

Na situação A, percebe-se P1 disponível no atendimento ao aluno em sua necessidade de esclarecimento ao tema central do trabalho avaliativo, mas também a preocupação em aproveitar a pergunta do estudante, que julgou pertinente à consolidação de etapas anteriores do processo que haviam ficado confusas para boa parte da turma. Nas outras duas situações, distinguem-se as iniciativas de P1 em apoiar os estudantes em suas dificuldades. Porém, na situação B, vê-se uma interação de retomada de aspectos relacionados à fase da pesquisa do

processo de ensino na produção escrita. Já a situação C, define-se como um acompanhamento de dificuldade individual que requer orientação pormenorizada ao estudante, valendo-se do fato de que a pesquisa contribui para a melhora do texto escrito, assim como o exercício de expressão oral das ideias anterior à expressão escrita. Os três casos acima demonstram que para favorecer o ensino da escrita, a professora propõe uma estratégia que alia a interação a uma dimensão social (PASSARELLI, 2004), através da pesquisa voltada à expressão de opiniões ou mesmo ao debate. Assim, com base em Demo (2002), acredita-se que a prática pedagógica onde o docente é orientador, a avaliação do aluno acontece sob a forma de *acompanhamento orientativo*, ou seja, a exigência de uma atenção permanente do professor. Tal requisito pode ser facilitado pelo método da pesquisa e elaboração própria, sob orientação constante. Ao mesmo tempo, o referido autor afirma que a disponibilidade do professor é fundamental para que o diálogo orientador entre ele e o aluno seja estabelecido, porque, entre outros aspectos já citados na categoria anterior, orientar significa “motivar o aluno a questionar e a reconstruir conhecimento, cada vez com maior originalidade e autonomia; [...]” (DEMO. 2002, p. 99).

Por fim, independentemente do método estabelecido pelo docente para acompanhar o estudante, Saltini (2008) determina que a manutenção do diálogo cuidadoso e constante do professor com o aluno possibilita compreendê-lo melhor e, caso seja necessário, diagnosticar alguma dificuldade de aprendizagem mediante tal interlocução. Outro aspecto importante é que o docente, atento ao processo de aprender do seu estudante, se sente movido a estabelecer metas, desafios, procurando estimulá-lo direcionando o seu aprendizado de forma significativa. Salienta-se, ainda, que neste método de verificação atenta por parte do educador, o processo de avaliação que ocorre constantemente reforça nele a necessidade de inovar sua prática pedagógica, auxiliando, dessa forma, o estudante a tornar-se *usuário* da comunicação oral e escrita (SALTINI, 2008; PASSARELLI, 2004).

Além disso, à medida que observa-se a disponibilidade de P1 no atendimento aos estudantes, a partir de métodos de ensino que envolvam a prática da escrita como geradora do conhecimento tanto na modalidade remota quanto presencial, entende-se que esta forma de acompanhamento docente possa desenvolver no estudante a necessidade de ter iniciativa, de ter a autoria do seu processo de aprender, porque tal atitude “[...] provoca uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisão e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo”. (BEHRENS, 2001, p. 90).

4.3.3 Dimensões da interação docente híbrida

No âmbito desta categoria apresenta-se uma proposta de ensino diferenciada, onde a escrita é levada em conta como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação em momentos de sala de aula com aprendizagem virtual integrada e alternada. Nesse sentido, exploram-se situações nas quais a professora esclarece ao estudante que a produção textual é obtida por uma série de operações e que há procedimentos próprios para cada etapa constitutiva do processo de escrita. Além disso, evidencia-se, ainda, na ação docente seu papel de facilitar e organizar o processo de ensino da escrita criando situações de interatividade pela rede eletrônica e outros espaços de interação, ainda que lidando com o desafio para a incorporação de ferramentas digitais que possibilitem a continuidade da interação construtiva, levando ao estabelecimento de vínculos no ensino emergencial.

Ao propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, ou seja, uma ação docente com uma visão do todo, com a responsabilidade e a preocupação de provocar interações e relações dos alunos consigo mesmos, com seus semelhantes, com sua comunidade, com a sociedade e com o planeta (BEHRENS, 2001), o docente pode oferecer caminhos que venham atender aos pressupostos da interação. Dessa forma, concorda-se com Saviani (1994), pois, segundo o autor a prática educativa precisa assumir uma metodologia dialética que requer métodos eficazes:

[...] que estimularão atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de favorecer o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1994, p. 31).

Dito isso, pretende-se argumentar a respeito da interação docente, ou seja, atitudes do professor desempenhando, portanto, o papel de facilitador do processo de ensino da escrita. Ao longo do período de observação, identificaram-se circunstâncias que retratam esse desempenho promovido pela professora. De alguma maneira, presenciou-se P1 motivando a interação de seus alunos com o objeto em estudo. A título de exemplo, apresentam-se duas situações observadas, uma diz respeito à modalidade assíncrona (Situação A) e outra à modalidade síncrona (Situação B) planejadas pela docente para o ensino híbrido.

Situação A: *Os estudantes leram a obra a respeito de um menino que nasceu com alguns problemas de saúde que lhe faziam ter um aspecto físico que causava estranheza aos que lhe viam. Para “debater” a história, P1 gravou um vídeo tratando sobre o livro e provocando para temas que abordassem a força da diferença e o poder destrutivo de violências como o bullying. A partir disso, em aula, propôs uma escrita sobre esse tema posterior ao debate.*

Situação B: *Na lousa digital interativa da sala de aula, P1 escreve as instruções para a estrutura de um texto argumentativo da seguinte forma: “No 1º parágrafo, expor o que é a temática principal deste trabalho, a partir do que tu pesquisaste com as tuas palavras e qual teu ponto de vista sobre o tema. Então, aqui, tu vais dizer se és favorável ou és contrário. No 2º parágrafo, defender teu ponto de vista, ou seja, aquele já exposto na primeira parte do texto, escolhendo um dos tipos de argumentos já trabalhados. E, por fim, no último parágrafo, defender o ponto de vista usando outro tipo de argumentação.*

Nas situações descritas acima, percebe-se a professora *fazendo uso dos mecanismos do ensino a distância* relacionados às propostas desencadeadoras circunscritas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse viés, pesquisas têm evidenciado que atualmente são inúmeras as formas de aprender: por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprende-se com um professor e individualmente, com colegas, com desconhecidos. Aprende-se de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos (MORAN, 2015). Dessa forma, P1, apostando na capacidade dos estudantes em aprender, proporciona na modalidade híbrida atividades capazes de aumentar o interesse do educando por desenvolver seu processo de escrita. Além disso, a instituição educacional inovadora destes protagonistas da pesquisa, atenta às mudanças, prioriza o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o referido ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida, (exemplificada na situação B descrita acima). O referido autor afirma que a sala de aula invertida é um dos modelos “[...] mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar [...] trata-se de concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. [...]”. (MORAN, 2015, p. 58). Pelas observações, é fundamental que os docentes saibam como gerenciar essas atividades, propondo projetos ligados à vida dos estudantes.

O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno. (BEHRENS *in* Moran, 2001, p. 71).

Nessa perspectiva, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) explicam que para desenvolver a autonomia e reflexão dos envolvidos nesta integração das tecnologias digitais na

educação, o projeto político-pedagógico da escola precisa ponderar como fazer essa integração de modo criativo e crítico, para que a aprendizagem discente seja significativa em um novo ambiente que agora contempla o presencial e o digital. De acordo com os mesmos autores, o planejamento de propostas didáticas mais significativas para seus participantes é fundamental no uso de tecnologias digitais no contexto escolar.

Por consequência, os educadores, na elaboração deste planejamento, ainda precisam prever a sistematização de práticas pedagógicas que possibilitem, além de um maior desenvolvimento da autonomia pelos estudantes, uma interação que de conta da atividade de todos eles. Nesse sentido, na prática interativa, segundo Passarelli (2004), “há que se cuidar em desarmar o espírito do professor para se transformar em agente propiciador de um espaço interativo e, conseqüentemente, ser capaz de motivar os estudantes para o ato de escrever.” (PASSARELLI, 2004, p. 74). Para a mesma autora, se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao estudante que, para melhorar sua escrita, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar. (PASSARELLI, 2004). Além disso, para esclarecer os estudantes das dificuldades inerentes do processo do texto, as instruções que norteiam a produção textual facilitam a tarefa de redigir quando o educador oferece orientações precisas. Nesse viés, destaca-se um momento inicial da aula híbrida de P1:

Após a exposição da proposta de escrita à turma, P1 ouve a pergunta de uma aluna a respeito do tamanho das partes do texto solicitado. A docente explica que deu algumas limitações, tais como: cada parágrafo não ultrapassar 10 linhas, pois acredita ser um tamanho suficiente para o desenvolvimento das ideias. A mesma aluna questiona então sobre a quantidade mínima de linhas nos parágrafos. P1 afirma que não vai colocar o mínimo, pois acredita que não consigam desenvolver o necessário em duas ou três linhas e acrescenta que precisa um pouco de fôlego para tal desenvolvimento. Na sequência, P1 relembra outras orientações relacionadas à forma do texto: espaço de parágrafo, pontuação e, ao falar do cuidado com a ortografia, a professora recomenda que se surgir a dúvida, sai do computador, vai ao dicionário olhar a palavra. Em seguida, solicita que os estudantes abram um documento, um docs e anexem a atividade.

A partir da situação apresentada acima, constata-se P1 fornecendo aos estudantes procedimentos próprios de uma das etapas constitutivas do processo de escrita. Trata-se de pontos sobre os quais é necessário um certo esclarecimento antes de iniciar o trabalho. Serafini (1991) sustenta que para encaminhar a tarefa de escrita aos alunos, além desses pontos, outros elementos devem estar presentes na proposta, a saber: a quem se destina o texto; o que se pretende; que forma terá o texto (gênero); qual o papel do redator; qual é o tema; que tamanho

o texto deve apresentar; critérios de avaliação do professor. Sendo assim, ainda julga-se relevante analisar outros momentos observados que convergem à presente discussão:

Situação A: Um estudante da sala pergunta sobre o título. P1 responde que não é necessário título nesse momento. Outro aluno quer saber o porquê de não ter título e P1 explica que ainda é o plano do texto, a construção de parágrafos da argumentação dentro dessa pequena parte do texto.

Situação B: Depois de responder a um dos alunos da sala sobre o tipo de letra (“Acho que pode ser Arial 12, acho que é padrão.”), a docente volta a perguntar se o pessoal de casa tem alguma dúvida. Um aluno que costuma participar nas duas cápsulas quer saber o seguinte: “Se a gente quiser escrever mais, dá pra escrever?” P1 inicia uma conversa com o estudante para saber o que ele havia pensado. Ele explica que no caso seria de poder desenvolver o argumento em mais parágrafos. A professora pondera que se ele precisa de mais escrita e se conseguir sustentar, ela acha que pode escrever além do proposto.

Situação C: Os atendimentos individualizados prosseguem para que a professora possa verificar a seleção de informações conseguidas. Porém, enquanto os estudantes elaboram sua escrita, P1 é quem chama aqueles com quem ainda não havia falado sobre a tarefa. Depois, circula pela sala, retorna a sua mesa e coloca um lembrete na lousa digital, solicitando a atenção da turma para encaminhar o momento final da aula. Assim, explica que estendeu o prazo de entrega da tarefa até 20 de agosto. E também relembra que na próxima semana o horário das aulas de Língua Portuguesa mudará e que terão um período assíncrono. Ela indaga se sabem o que isso significa. Um aluno da sala responde e P1 continua dizendo que lançará uma atividade para eles fazerem naquele período.

Percebe-se que nestes três momentos, P1 está estabelecendo com seus alunos os procedimentos específicos da etapa inicial do processo de escrever. Há uma preocupação tanto docente quanto discente com a seleção das informações coletadas para a tarefa, com os argumentos a serem elaborados e as observações com as quais o texto será escrito. Nesses termos, entende-se que P1 tem em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente e instrumentalizada pela tecnologia inovadora para colaborar com a qualidade e continuidade do trabalho. A esse propósito, Behrens (2001) defende a utilização das tecnologias da informação para estimular o acesso ao conhecimento e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre os professores e os alunos. Entende-se que o fato de possibilitar situações de interatividade na modalidade híbrida mostra que por meio do trabalho docente ocorre a aproximação do estudante ao objeto de conhecimento através da interação e colaboração entre os participantes, envolvendo o compartilhamento de ideias, informações, dúvidas e questionamentos (BEHRENS, 2001).

Outro fator relevante do processo – verificado desde o período de aulas remotas – é o trabalho individualizado virtual, uma vez que não é possível estar ao lado, fisicamente, do aluno. Argumenta-se sobre esse assunto supramencionado em mais de uma categoria desta

pesquisa. Contudo, como resultado de observações em sala de aula híbrida, retoma-se, brevemente, tal discussão. Assim, interpreta-se que a atitude de estudantes manterem suas telas fechadas nos encontros síncronos, abre-se uma brecha para alunos com dificuldades na produção textual desorganizarem-se. Aliado a isso, existe a impossibilidade em observar questões mais específicas de organização na escrita, já que todos os textos são digitados. Também há as questões de ocupação da página não serem analisadas, uma vez que isso implicaria aulas específicas de formatação e de uso de ferramentas como word e docs.

De qualquer forma, essas dificuldades, todavia, não impediram que o trabalho individualizado fosse feito. A plataforma *Google Classroom* permite que haja comunicação, personalizada, com os alunos. Também a instituição disponibiliza um *e-mail* para cada docente e para cada discente. Assim, o correio eletrônico foi um meio de atendimento individual nos momentos das aulas síncronas, pois os estudantes podiam conversar com a professora durante a aula ou mesmo depois. Esse recurso foi muito utilizado pelos alunos do oitavo ano. Diversas vezes, ao longo das observações, P1 fez esse tipo de atendimento durante e até mesmo após a aula para dar explicações específicas sobre a produção textual.

Portanto, acredita-se que com as dimensões da interação docente descritas nesta categoria, além de aproximar o estudante do objeto de conhecimento e contribuir para a compreensão do conteúdo, a prática pedagógica precisa levar em conta no trabalho com o processamento do texto, a relação teoria e prática também em um viés social. Conforme Passarelli (2004), a escrita não pode ser entendida apenas como um processo cognitivo interno, voltado para o indivíduo. Ela responde a convenções discursivas sociais. Ainda mais quando “[...] só se pode verificar a função de um texto, a partir da observação dos contextos, dos mundos em que esse texto desempenha uma atividade comunicativa” (PASSARELLI, 2004, p. 80). Para tanto, de acordo com Moran (2003), é necessário modificar o que é feito em sala de aula, no presencial e no virtual, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais. Assim, com o professor exercendo um papel de agente mediador entre a sociedade e o indivíduo-aluno, atividades como essas contribuirão para o surgimento de novas oportunidades de interação e para que os estudantes aprendam a trabalhar com autonomia e responsabilidade as suas estratégias próprias de produção textual escrita (MORAN, 2003; PASSARELLI, 2004).

4.3.4 Desenvolvimento das capacidades cognoscitivas discentes

Para abrir um espaço diferenciado na análise desta categoria, antes de iniciar a discussão que pretende-se desenvolver na seção, a pesquisadora tece comentários a respeito do que vem a ser os “aspectos cognoscitivos” aqui abordados. A preparação da prática pedagógica é uma tarefa indispensável e os sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula precisam estar engajados, a princípio, num processo interacional para que a prática do ensino da produção escrita possa passar por uma mudança transformadora. Nessa perspectiva, a interação – professor-alunos – é um aspecto de importância fundamental para a organização da *situação didática*, tendo em vista alcançar “os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (LIBÂNEO, 2020, p. 274). Enfatizam-se em especial dois aspectos do trabalho docente: “o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)”. (LIBÂNEO, 2020, p. 274). No entanto, o que aqui pretende-se salientar é o significado que recai sobre o primeiro aspecto que rege a prática interativa observada nesta pesquisa.

Para gerenciar a interação presencial e a virtual com os estudantes em relação ao ato de escrever, atribui-se a prioridade no aspecto cognoscitivo, que se direciona às formas de reinventar o ensinar e o aprender diante de tantas mudanças emergenciais no ensino atual. Conforme define Libâneo (2020, p. 275), “Entendemos por cognoscitivo o processo ou o movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos.” Nesse sentido, segundo o autor, as tarefas cognoscitivas estão sempre presentes na prática pedagógica docente: objetivos da aula, conteúdos, problemas, estratégias, atividades. Já os alunos dispõem de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas de acordo com “o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados etc.” (LIBÂNEO, 2020, p. 275). Trazendo esta discussão para o contexto escolar atual, a interação professor-estudantes é um aspecto fundamental, mas que precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula. Ademais, os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet. E a educação a distância cada vez aproxima mais as pessoas, pelas conexões *on-line*, em tempo real, permitindo que professores e alunos comuniquem-se simultaneamente. (MORAN, 2003).

Diante disso, esta categoria analisa episódios que representam as relações professor-aluno no novo contexto de sala de aula. Nesse cenário, apresentam-se circunstâncias em que o aspecto cognoscitivo de interação é enfatizado no trabalho docente investigado. Ou seja, na organização da prática pedagógica, a interação professora-estudantes é um aspecto destacado nas formas de comunicação observadas no processo de ensino da escrita. Desse modo, apesar do desafio em educar com novas tecnologias, exigindo constantes adaptações e mudanças relacionadas inclusive ao número de alunos, percebeu-se no decorrer do período de observação, o movimento de P1 para ministrar aulas problematizadoras, disponibilizando informações aproveitadas pelos estudantes em suas atividades tanto de forma individual quanto coletiva. A fim de tornar a presente exposição mais compreensível, a seguir, destacam-se exemplos de episódios em que o aspecto cognoscitivo está presente.

Situação A: No momento anterior ao compartilhamento de uma cena de filme, P1 recomenda aos estudantes que enquanto estiverem assistindo a cena, fiquem atentos em algumas questões que vão aparecer na sequência. Ela sugere que anotem itens, tais como: momento histórico, pessoas, sentimento de alguma dessas pessoas, o debate, o tema. Em seguida, explica que irá mostrar, depois de assistirem à cena, as duas equipes A e B, participantes do debate no filme, e que tipo de argumentos são utilizados. Após perguntar se havia alguma dúvida, alguns alunos da sala falam e P1 confirma o que foi dito, acrescentando que eles irão ver que esse filme retoma alguns tipos de argumentos já trabalhados em aula.

Situação B: Depois de transmitir a cena duas vezes, por solicitação dos estudantes que, empolgados, já haviam aplaudido a primeira transmissão, P1 inicia uma série de questionamentos a respeito da cena. Um aluno presencial pergunta sobre a continuidade do filme. A professora muda a entonação e sorrindo responde que não sabe de nada e que ele precisará assistir todo o filme para ver quem ganha o debate no final; ainda sorrindo afirma que não vai contar. Enquanto alguns alunos dizem que irão assistir ao filme todo, pois ficaram curiosos, P1 coloca que mudará o tipo de pergunta. Quer saber agora qual dos argumentos convenceu mais a eles (estudantes), independentemente da equipe. Alunos participam, (os de casa participam pelo chat), provocando certo debate entre eles (os da sala); P1 observa e intervém em alguns momentos, sempre com novos questionamentos.

Situação C: Após ouvir uma pergunta de uma aluna presencial sobre mudanças nos protocolos do colégio, P1 volta-se à turma da sala, falando sobre o novo decreto que havia saído no dia anterior. Então pergunta se os estudantes sabiam algo a respeito do decreto. Alguns respondem, mas nenhum conhece os detalhes. Depois de ouvir um aluno da sala, a docente explica o que é um decreto e, na sequência, fala que ainda não leu o referido documento e que ficara sabendo naquela manhã um pouco sobre o assunto. P1 acrescenta à turma que pelo que havia entendido é que algumas regras dos protocolos da COVID foram flexibilizadas. A conversa continua por mais tempo, com colocações da professora e alunos sobre situações concretas de flexibilizações já observadas no colégio.

Entende-se que nestes três casos P1 está voltada a um processo de investigação com seus alunos, seja em contexto de aprendizagem ou não. Para tanto, planeja suas atividades didáticas contemplando a tecnologia da informação, possibilitando ao estudante ir além da

tarefa proposta, em seu ritmo próprio e estilo de aprendizagem. (BEHRENS *apud* MORAN, 2001).

Na situação A, P1 estabelece com sua turma uma preparação para posterior elaboração conjunta com objetivo de desenvolver habilidade de verbalização ou expressão de opiniões. Na situação B, identificam-se as iniciativas de P1 para atingir satisfatoriamente uma boa interação no aspecto cognoscitivo, pois estabelece vínculos que deixam seus alunos à vontade para aplaudirem a cena assistida e solicitarem sua repetição, bem como para aceitarem o comentário bem humorado da professora, ao afirmar em tom descontraído que não sabia nada a respeito da continuidade do filme selecionado e que deveriam assisti-lo posteriormente. Esses, portanto, são dois eventos que retratam o conhecimento e afinidade recíproca entre P1 e seus estudantes. Nesse viés, assim como Libâneo (2020, p. 275), acredita-se que “o trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognoscitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas [...]”. Isso implica conferir à prática educativa uma dimensão processual, respaldada na interação. (PASSARELLI, 2004).

Em especial na situação C, verifica-se que P1 não está estritamente voltada apenas à sua disciplina no que diz respeito a formas de comunicação com seus estudantes. Ao expor para a turma sua conversa individual com a aluna sobre as alterações nos protocolos da pandemia, indica um saber que tem origem na prática cotidiana da profissão. Neste caso específico, um saber atualizado, adquirido no âmbito da prática docente em meio às exigências de uma pandemia. “No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF, 2006, p. 49).

Além disso, salienta-se ainda a preocupação de P1 em provocar as atividades propostas tendo a tecnologia como ferramenta para a aprendizagem colaborativa. Esse também é um esforço docente que merece respaldo, pois em muitos casos observados as orientações para a realização das atividades, assim como os métodos de ensino selecionados pela professora apresentavam modelos diversificados para explorar o nível de preparo dos estudantes (BEHRENS, 2001; LIBÂNEO, 2020). Sendo assim, faz-se necessário uma reorganização curricular que prime pela inovação, disponibilidade docente e trabalho conjunto entre professor e aluno (DEMO, 2007). Aqui também cabe ressaltar que P1 elaborou formas adequadas de comunicação que favoreceram a interação professora-estudantes. Ao longo de todo o período de observação, tanto no virtual como no presencial, P1 organizou ações de pesquisa e de comunicação (situações A e B) que possibilitaram a continuidade da aprendizagem em

ambientes virtuais, orientou o acesso às páginas da Internet, pesquisou textos, recebeu e enviou mensagens, discutiu nos grupos em salas de aula virtuais, explorou programas tutoriais de modo pedagogicamente organizado, bem como o uso constante dos processadores de texto. A título de exemplo, apresentam-se situações que representam as relações professor-aluno no novo contexto de sala de aula híbrida.

Situação A: No momento posterior ao compartilhamento de um programa tutorial, composto por vídeos com miniaulas sobre os tipos de argumentação, P1 indaga a turma a respeito do entendimento sobre o assunto tratado – texto de caráter dissertativo-argumentativo e argumento por exemplificação – aproveitando as respostas colocadas pelos estudantes para elaborar as perguntas subsequentes. Por exemplo: “A colega está falando que este argumento são exemplos que concretizam a ideia, aquela tese levantada. Vocês teriam mais alguma coisa para completar?” A participação continua, com os alunos trazendo complementos as ideias. Porém, há uma aluna da sala que demonstra estar confusa para elaborar sua conceituação. P1 explica a ela, recorrendo a situações concretas de sala de aula quando, após uma explicação do professor, um exemplo é fornecido deixando mais palpável aquela ideia. No momento seguinte, a professora solicita que elaborem um parágrafo com argumento por exemplificação, utilizando o tema da pesquisa solicitada em aula anterior.

Situação B: P1, no momento final da aula, faz um fechamento do trabalho realizado e expõe o objetivo do próximo encontro. Com bastante ênfase, conclui que os estudantes conseguiram pensar o conceito e os exemplos relacionados ao argumento trabalhado. A docente, então, apresenta como tema de casa para a aula seguinte que eles pensem e escrevam suas opiniões a este respeito (se concordam ou não com a temática já pesquisada; que argumento convence mais...), pois todos irão trabalhar oralmente o que pensaram em grupos.

Desse modo, entende-se, a partir das situações acima, a ênfase na etapa do processo de aprendizagem envolvendo a formação de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos. Presencia-se, assim, P1 trazendo à mente dos estudantes uma grande quantidade de dados concretos, levando-os a expressar opiniões, até chegar à elaboração mais sistematizada na forma de conhecimentos científicos. (LIBÂNEO, 2020). Trata-se, portanto, de dois casos que retratam algumas atividades que preparam os estudantes para o processo de trazerem o que já conhecem, estabelecerem relações com conhecimentos já assimilados por eles. No momento em que P1 solicita aos seus estudantes que digam o que sabem sobre o assunto assistido no vídeo, quando os leva a pesquisar, verbalizar e escrever suas descobertas sobre o tema abordado, quando registra na lousa as informações que eles vão fornecendo, a docente está proporcionando uma aprendizagem expressiva. Além disso, na nova forma de comunicar suas aulas escolhendo estratégias e recursos tecnológicos coerentes com os novos papéis tanto dos estudantes (sujeitos da aprendizagem), como o seu de mediadora, incentivadora e orientadora em diferentes

ambientes, a professora planeja ações voltadas a um paradigma emergente, onde as novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação na modalidade híbrida (MASETTO, 2001).

Diante dessas considerações, constata-se que uma boa interação no aspecto cognoscitivo, para ser atingida satisfatoriamente, é preciso levar em conta: a forma próxima de comunicação ao dar aula; saber sobre o nível de conhecimentos dos alunos; elaborar um bom plano de aula com objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria (LIBÂNEO, 2020). Entende-se que, na dinâmica das manifestações na sala de aula, o trabalho docente organizado através das atividades de ensino e do nível de comunicação com os estudantes, regula as formas de interação nos processos de ensino e aprendizagem, entre a educadora e os estudantes, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos educandos.

5 IMPLICAÇÕES DA INTERAÇÃO DOCENTE NA APRENDIZAGEM

No capítulo 4 desta dissertação apresenta-se a elaboração e interpretação das categorias que emergiram a partir da análise do conjunto dos dados coletados. Tais categorias foram estabelecidas com base nos núcleos de sentido das falas dos participantes da pesquisa (BARDIN, 2016) evidenciadas nas entrevistas e na observação de aulas de Língua Portuguesa. Por conseguinte, o presente capítulo retoma as mesmas categorias, situando-as num contexto interpretativo para estabelecer relações entre elas na intenção de aplicá-las como competências de professores que trabalham com produção de textos, ou seja, docentes que concebem a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

Tendo em vista, os desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar a escrita em tempos de crise, este estudo objetiva usar os diferentes recursos conceituais e empíricos proporcionados por essas categorias emergentes e que no presente estudo são repensadas num sentido mais amplo. Sendo assim, a partir dos resultados conseguidos, espera-se que a noção ampliada dessas categorias que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que pode ser incorporado às práticas pedagógicas na produção textual em contexto de ensino híbrido envolvendo sempre a interação. Nesse viés, acredita-se que na coordenação dessas categorias, ampliadas como competências, poderiam produzir diferentes meios para atingir resultados educativos, ou seja, socializar e instruir os estudantes em interação com eles nos diferentes contextos educativos.

De maneira concreta, os elementos essenciais para este estudo encontram-se condensados na figura 7, que apresenta uma visão de conjunto das oito categorias presentes no delineamento de grande parte do percurso desta pesquisa. Diante disso, quatro competências foram apontadas, a saber: *apropriar-se de processos de ensinar e aprender; utilizar a dimensão interativa textual; compreender, utilizar e criar capacidades inovadoras; e desenvolver a formação à prática textual interativa*. Pretende-se, então, esboçar as linhas gerais de uma argumentação que possa enriquecer a concepção a respeito da prática pedagógica de um modo geral e da ação docente em particular. Para iniciar, situa-se na figura a seguir, a construção das competências a partir da análise das referidas categorias emergentes.

Figura 7 – Competências práticas na produção textual a partir das categorias emergentes.



Fonte: A autora (2021).

Tal como mostra a figura acima, a atividade profissional do professor está, de um certo modo, correlacionada, no âmbito de seu trabalho, a tudo que corresponde naquilo que Tardif (2006) caracteriza por “saber fazer e dizer”. Nessa perspectiva, *apropriar-se dos processos de ensinar e aprender* é apenas uma parte do seu “saber-ensinar”. Entretanto, a atividade profissional docente também comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade. Dessa maneira, na competência *apropriar-se dos processos de ensinar e aprender* estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, escolhas pedagógicas, etc., assim como as próprias competências práticas reveladas especialmente através do uso que o docente faz das atividades de ensino e aprendizagem incorporadas à sua ação. (TARDIF, 2006; ANASTASIOU, 2003).

É preciso sublinhar que a competência *apropriar-se dos processos de ensinar e aprender* representa as categorias *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita e organização das estratégias de ensinagem*. Nessa composição, cabe ao docente “[...] planejar e conduzir o processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, aprendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente.” (ANASTASIOU, 2003, p.18).

Outro aspecto importante do *apropriar-se dos processos de ensinar e aprender* está na atenção para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade. Assim, de acordo com Libâneo (2020), “[...] O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante.” (LIBÂNEO, 2020, p. 84), O teórico ainda enfatiza que o ensino é um processo, e como tal, as capacidades intelectuais dos estudantes devem ser desenvolvidas e transformadas progressivamente em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso, o desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das estratégias de ensino e aprendizagem.

Em síntese, a unidade entre ensino e aprendizagem não é mecânica como simples transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca. Esse pressuposto possui duas funções conceituais importantes para assimilação da competência ora enfatizada: em primeiro lugar, o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos estudantes. Em vista disso, conforme aponta Libâneo (2020), o ensino:

[...] tem um caráter eminentemente pedagógico na tarefa principal de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados legados pela humanidade. Daí que uma de suas tarefas básicas seja a seleção e organização do conteúdo de ensino e dos métodos apropriados, a serem trabalhados em um processo organizado na sala de aula. (LIBÂNEO, 2020, p. 97-98).

Em segundo lugar, impulsionada pelo processo de ensino, a aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los de forma consciente e autônoma. Trata-se da relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem. Nesse sentido, a competência *apropriar-se dos processos de ensinar e aprender* deve estabelecer exigências e

expectativas que possam ser cumpridas pelos estudantes, levando-os a empenhar suas atividades mentais. (LIBÂNEO, 2020).

No âmbito da competência *utilizar a dimensão interativa textual* encontram-se as categorias *as concepções da produção textual e suas dimensões e dimensões da interação docente híbrida*. Nesse campo de ação, é preciso pensar em uma interação virtual diferenciada da presencial, onde o docente passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, não sendo o único foco das atenções. Por consequência, também é preciso um novo olhar sobre a Educação a Distância para que de fato o ensino produtivo possa ser alcançado, conseguindo promover (trans) formações significativas na sociedade atual. Para tanto, considera-se relevante levar em conta que a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças que vão além da formação/capacitação do professor.

Esta assertiva é confirmada por Valente (1999), quando afirma ser necessário que todos os segmentos da escola – estudantes, professores, gestores e comunidades de pais – estejam preparados e apoiem as mudanças educacionais indispensáveis para a formação de um novo profissional atuando em uma nova abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e promover a formação de professores para utilização dos mesmos.

Isso posto, o trabalho com a produção de textos através de atividades híbridas, conforme os pressupostos do letramento¹⁷, retrata a competência docente para o ensino das etapas da escrita, a partir da prática pedagógica com a multimodalidade¹⁸ e que exige multiletramentos¹⁹ para dar significado. No que tange a esse trabalho com a linguagem através das atividades remotas, especificamente, pode auxiliar não apenas nesse processo de apropriação de recursos multimodais para a produção de sentidos, mas também permite o contato direto com gêneros multimodais, pouco explorados em contextos escolares. De acordo com as afirmações de Marcuschi (2018), na composição da hipótese sociointerativa da língua, os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas e formas de ação social inevitáveis em qualquer

¹⁷ Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (Magda Soares)

¹⁸ Conceito desenvolvido na subseção *As implicações da pandemia na interação textual* que diz respeito a “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)”. (ROJO, 2012).

¹⁹ Multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nos diversos âmbitos da sociedade. (ROJO, 2012).

situação comunicativa. São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Caracterizam-se como eventos sociais altamente maleáveis e dinâmicos que surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais, perceptível na quantidade de gêneros existentes hoje a partir das inovações tecnológicas. O mesmo autor ainda chama atenção para a importância de se pensar que o ensino baseado em gêneros deve considerar os aspectos mais ligados à realidade do estudante, ao invés de focar apenas em gêneros recorrentes na esfera escolar (MARCUSCHI, 2018).

Em suma, essas concepções são a base para a validação da competência *utilizar a dimensão interativa textual*, onde o ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre o docente condicionamentos diversos ligados a situações concretas relacionadas aos procedimentos para cada etapa constitutiva do processo de escrita. Tais práticas confirmam essa nova perspectiva de ensino da linguagem, na qual o estudante não assimila de forma passiva os conhecimentos e conteúdo, mas, como resultado das formas de interação, os articula a seus conhecimentos prévios, trajetória e interesses. Assim, o estudante participa ativamente da constante transformação da sociedade, ampliando seu acervo de conhecimentos e adquirindo habilidades para construir sentido(s)²⁰ e desenvolver multiletramentos.

No que diz respeito a *compreender, utilizar e criar capacidades inovadoras* exploram-se as concepções apresentadas nas categorias *a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido e métodos compatíveis de acompanhamento dos estudantes*. Portanto, discute-se a competência do professor em desenvolver e mostrar aos estudantes em contexto de ensino híbrido que a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades básicas da linguística: falar, escutar, ler e escrever. Esse aspecto ancora-se na perspectiva que mais se apregoa em relação à linguagem, observada também nos PCNs.

Uma vez que as **práticas de linguagem** são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica

²⁰ Entende-se por construção de sentido(s), com base nos pressupostos de Tardif (2002), que a educação como interação é uma atividade pela qual o professor firma um comprometimento com o estudante de um mundo coerente no qual deve ocupar um espaço que julgue ter significado para si mesmo. Portanto, tal compromisso não pode ser o resultado final de uma produção, mas esse comprometimento de sentido deve ser cumprido constantemente e mantido a cada dia na interação com o outro.

dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998 p. 59 *grifo do autor*).

Isso implica conferir à prática educativa uma dimensão dialógica, respaldada na interação. É preciso que o professor saiba ouvir o que os alunos têm a falar, instaurando-se, assim, uma relação dialógica na sala de aula. Um dos pressupostos que sustenta essa hipótese advém das pesquisas de Passarelli (2004). A referida autora postula que por meio do processo cooperativo entre alunos e professor, podem ser desenvolvidas nos jovens as habilidades de expressar suas opiniões, de discutir, argumentar e contra-argumentar opiniões dos outros, de aprender a ouvir, de contar fatos (ou casos pessoais), de interpretar e, além disso, pode-se, quem sabe, propiciar a aquisição de novos conhecimentos. E isso vai ao encontro do que Freire (1994) apresenta como aprendizagem dialógica, visto que, por meio dela, cada indivíduo constrói novas compreensões sobre a vida e o mundo e instaura um processo de reflexão não só sobre sua própria cultura, mas sobre outras, o que propicia a possibilidade de escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar. Ao desenvolver o senso de que esse processo ocorre com outras pessoas, passa-se a respeitar os diferentes modos de vida – a igualdade de diferenças – que, para Freire (1994), trata-se da unidade na diversidade.

Essa ideia possui duas funções conceituais: a princípio, visa instaurar um espaço interativo respeitando o modo como o estudante habitualmente se expressa, considerando também a expressão oral. No entanto, cabe ressaltar, aqui, respeitar não é desconsiderar a tarefa do professor em relação ao ensino da norma culta. Desse modo, no seu papel de facilitador, é preciso conhecimento da natureza tanto do objeto de estudo como das etapas do processo de aprendizagem da escrita. Por isso, o foco do ensino da linguagem encontra-se na capacidade docente em desenvolver uma visão processual de caráter afetivo, seguindo os pressupostos da interação. Em segundo lugar, ela indica que para o ensino híbrido cumprir seu propósito é necessário que haja interação, diálogo, com a finalidade de que não seja mera instrução. O uso de tecnologias digitais no contexto escolar é essencial para que se instaure um ambiente dialógico de aprendizagem (fóruns, *chats*, glossários, bloco de comentários, etc.), contudo, a capacidade docente no papel de mediador é imprescindível a fim de que se cumpram os objetivos pedagógicos traçados.

Trata-se, portanto, de uma competência multidimensional que incorpora elementos relativos às capacidades do professor para estabelecer a dialogicidade e para transformar-se “[...] em agente propiciador de um espaço interativo e, conseqüentemente, ser capaz de motivar os estudantes para o ato de escrever [...]” (PASSARELLI, 2004) em diferentes modalidades de

ensino. Por último, decorre dessa competência a capacidade docente de enfrentar situações variáveis na seleção de estratégias e métodos de ensino para ocorrências discursivas diversificadas na linguagem oral e com opções de gêneros textuais na produção escrita. São essas condições que farão do estudante um usuário da escrita, em vez de um mero aprendiz. Assim, origina-se daqui que a prática pedagógica na produção de textos precisa assumir uma metodologia dialética que, de fato, requer métodos eficazes, como adverte Saviani (1983 *apud* VASCONCELLOS, 1994 p. 31):

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Finalmente, a quarta competência, *desenvolver a formação à prática textual interativa* apoia-se nas categorias *a pesquisa como base da posição discursiva* e *desenvolvimento das capacidades cognitivas discentes*. De acordo com esse ponto de vista, entende-se que a eleição da pesquisa como base da prática pedagógica possibilita uma formação baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica durante a ação educativa. Tal prática pode se dar em sala de aula assim como nas próprias ações formativas das instituições escolares em momentos de diagnóstico, decisão, avaliação, reformulação de projetos e revisão de currículo, sendo obtida a partir da interação entre os sujeitos.

Na continuidade do processo de formação a partir da prática, a pesquisa fundamenta a ação pedagógica como uma atividade baseada num saber que dá aos atores educativos razões para agir tal como o fazem, tendo em vista a realização de determinados objetivos (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2006). As ações e os saberes na prática pedagógica se baseiam em certos pressupostos relativos à natureza da atividade no campo da Educação e à natureza do saber mobilizado pelos educadores para realizar sua atividade. Ora, a prática da pesquisa traz a compreensão da teoria que originou essas ações e saberes, reconstituindo as relações pedagógicas em sala de aula e reestruturando também no que concerne à formação dos professores. (DEMO, 2002; BECKER, 2012). Nesse viés, a título de exemplo, para esboçar em linhas gerais a concepção a respeito da atividade educativa de um modo geral e da ação do professor em particular, o trabalho docente não corresponde a um tipo específico de ação. Ao

contrário, esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas encontradas na prática pedagógica. Ou seja, para ensinar, o docente deve ser capaz de, conforme aponta Tardif (2006) assimilar uma tendência pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; “[...] sendo capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; [...]. O ‘saber-ensinar’ refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes.” (TARDIF, 2006, p. 178).

Nessa perspectiva, salienta-se que esse pluralismo do saber na competência em questão envolve, particularmente, a preparação da prática pedagógica para a produção de textos na qual o processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos e, em especial, de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do estudante. A prática da escrita é geradora do conhecimento na medida em que ensina o estudante, a partir da construção de seu texto, a lidar com a dimensão discursiva, a análise de sua linguagem e de seus elementos formadores da estrutura textual. Passarelli (2004) sustenta tal concepção ao afirmar que o ato de escrever “[...] tem de ser encarado como uma atividade prática, exercida com propósito definido, dirigida a um leitor específico (que não única e exclusivamente o professor), destinada a cumprir uma determinada finalidade, [...]” (PASSARELLI, 2004, p.65).

No entanto, no ensino da escrita, para que isso seja levado em conta, é preciso aliar a essa perspectiva o movimento de transmissão e assimilação do processamento do texto (conteúdo) e, através desse movimento, desenvolver as capacidades cognoscitivas dos estudantes, a saber: “[...] as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos.” [...]. (LIBÂNEO, 2020, p. 85). Pode-se ressaltar que no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos, essas capacidades são desenvolvidas e, o referido processo é, ao mesmo tempo, requisito para a aquisição e aplicação dos conhecimentos. Assim, pode-se dizer que não há separação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. (LIBÂNEO, 2020). Do conjunto de capacidades cognoscitivas, indispensáveis para a independência de pensamento e o estudo ativo, como exemplo, o mesmo autor destaca: “[...] a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade.” (LIBÂNEO, 2020, p. 86).

Outra questão a ser considerada é que, diante desse novo cenário imposto pela pandemia, a cultura digital exige pesquisa e elaboração própria, pois promove uma busca

incessante de saberes. Isso devido às novas tecnologias que se renovam continuamente, demandando competências e comportamentos complementares àqueles usuais na prática de ensino tradicional. Esta situação ressalta ainda mais a função insubstituível do professor, que é a de (re)construir conhecimento com qualidade formal e política (VALENTE, 2015; DEMO, 2002). Diante dessas constatações, cabe ao professor a par das implicações da interação na aprendizagem discente, formar sujeitos na sua integralidade, leitores e produtores críticos de textos formulados em toda Rede Social da Internet (Mídia Social). Exemplos: Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Pinterest, etc.

No âmbito desta discussão, julga-se necessário ainda propor que o processamento do texto, assim como os demais conteúdos, devam constituir pretexto para organizações variadas de ações tais como as implicadas por projetos que envolvem metodologia investigativa, raramente como um fim em si mesmo. Assim, o que deve interessar às práticas de linguagem, produção de textos, atualmente, é que o estudante aprenda a pensar, “aprenda a aprender” e não reter informações, frequentemente, de valor discutível. (BECKER, 2012). Aqui destaca-se a competência docente para estimular a pesquisa no estudante, a partir de suas capacidades cognitivas que segundo Demo (2002), esse estímulo no aluno seria “[...] dentro de seu estágio social e intelectual de desenvolvimento, tendo como objetivo maior fazer dele um parceiro de trabalho, ativo, participativo, produtivo, reconstrutivo, para que possa fazer e fazer-se oportunidade.” (DEMO, 2002, p. 15).

Dessa forma, reitera-se, assim, os pressupostos de Bittencourt *et al.* (2015), a respeito de toda prática pedagógica estar sempre ancorada em concepções teóricas, priorizando a otimização das aprendizagens e o alcance das metas estabelecidas. Para isso, as situações comunicativas que circulam na sociedade, nas quais os textos autênticos são elaborados, devem ser reproduzidas na escola. (BITTENCOURT *et al.*, 2015).

Em suma, essas constatações aqui apresentadas são apoiadas por praticamente todos os estudos que se debruçaram sobre a questão das práticas pedagógicas e interação docente na produção de textos. Trata-se de estudos que certificam socialmente ao longo dos capítulos desta pesquisa, desde a *fundamentação teórica*, a intenção de examinar as implicações da interação, especialmente na prática educativa textual em contexto de ensino híbrido. Contudo, a maior contribuição encontra-se no capítulo anterior, *análise dos dados*, no qual as vivências e práticas exercidas no campo empírico da pesquisa, possibilitaram ampliar os horizontes do tratamento de um tema necessário, inexplorado e desafiador, mesmo mediante à escassez de aporte teórico específico. No referido capítulo, o fio condutor da reflexão e análise de cada categoria emergente é a interação docente.

Sendo assim, pelo que já foi tratado neste texto, compreende-se que pôr o estudante em interação – não apenas em *contato* – é um dos principais desafios da pedagogia atual. O estudo sobre interação permite constatar que o contexto educacional é permeado de múltiplas interações que exercem diversos condicionamentos sobre os professores. Esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas indefinidas, exigindo uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de diferenciar o desafio supracitado. (BECKER, 2012; TARDIF, 2006).

É a resposta a esse desafio que constitui em grande parte este outro desafio: o da construção de uma proposta pedagógica que contemple a dinâmica da aprendizagem, cujo cerne é a ação do sujeito, pois não se trata de dizer, simplesmente, ao aluno *o que* foi dito ou feito ao trabalhar determinado conteúdo, mas *como* foi feito, isto é, *pensar com sua metodologia*. (BECKER, 2012). Com base no ponto de vista teórico assumido neste texto, isso implica compreender o conhecimento como um processo de construção, e não uma mera cópia. Nesse sentido, para Becker (2012):

Essa interação não se dá por repetição dos conhecimentos já elaborados, mas por *(re)construção para si* desses conhecimentos. Não se trata, pois, de “contato”, mas de “construção”, isto é, o aluno tem que, de certa forma, *(re)descobrir* esses conhecimentos. Dito de outra maneira: o aluno deve descobrir para si esses conhecimentos. Esse é o preço que ele tem de pagar para aprender. Isso implica um processo de aprendizagem ativo. (BECKER, 2012, p. 131 *grifo do autor*).

Para tanto, julga-se que seja necessário um professor como um profissional “[...] prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.” (IMBERNÓN, 2010, p. 41). Essas ações fundamentam-se em procedimentos relativos à metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana etc.

Isso posto, cabe propor, como ponto de partida, o já mencionado enfoque humanista²¹, cujos princípios Passarelli (2004) enfatiza quando os alunos são acolhidos em sua individualidade e o professor é agente facilitador do ensino da escrita. Entende-se que a abordagem de um enfoque humanista pressupõe a interação humana. A linguagem pensada a partir dessa ótica é concebida não só como forma de interação, mas como processo interacional

²¹ No capítulo 4.2, subseção *As concepções da produção textual e suas dimensões*, o enfoque humanista é mencionado como um processo interacional.

entre sujeitos que usam a língua em suas variações para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações com o outro, sobre o outro.

Ao longo deste capítulo procurou-se apresentar uma discussão que permite sugerir ao professor ou a professora que se dispuser a refletir acerca de sua prática, a possibilidade de chegar a uma interpretação, mesmo que provisória, de sua ação e da realidade em que vive. Partindo da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, o docente deve analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e deve buscar ações formativas que permitam organizar-se com base no trabalho em grupo, centrando-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas da turma ou da escola. (PASSARELLI, 2004; IMBERNÓN, 2010). É por esse processo de revisão e pesquisa que o docente poderá descobrir, no contexto atual, as possibilidades de ações comunicativas que favoreçam à prática textual em qualquer instância formativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, *examinar as concepções sobre interação, presentes nas práticas pedagógicas de professores em seu trabalho de produção textual com estudantes de oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido*. Com base nesse propósito, foram coletados dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas com dois professores, além de observações de aulas de Língua Portuguesa. Por conseguinte, os dados analisados a partir da metodologia *Análise de Conteúdo* preconizada por Bardin (2011) sugerem uma convergência entre o discurso docente e suas respectivas práticas pedagógicas. Essa convergência pode ser identificada, por exemplo, quando os professores P1 e P2 promoveram uma interação mediada eficaz no acompanhamento do processo de escrita de seus alunos, sob a necessidade de mediar em ambientes educativos atravessados pelas tecnologias da informação e comunicação. Mesmo num cenário de imprevisibilidade, com mudanças na modalidade das aulas e incertezas, constatou-se o engajamento dos professores na promoção de modificações significativas nas suas práticas pedagógicas, nas metodologias utilizadas para o trabalho com a produção textual, bem como na sua avaliação e na constante interação com as tecnologias digitais. Os docentes P1 e P2 desenvolveram estratégias motivadoras para envolver os estudantes e torná-los participativos, mesmo em determinados momentos mais convencionais de produção escrita.

Testemunho elucidativo de tais constatações encontra-se na criação de P2 de um diário da vida cotidiana dos estudantes durante a pandemia. Trata-se de um perfil intitulado *Refúgio Viral*, (p. 120-121), disponível para ser acessado no *Instagram*. Sob esse foco, P1 fez da leitura de uma obra clássica de romance policial (com muito suspense, crimes e investigação nada comum), inicialmente, um debate, culminando na simulação de um júri para a exploração dos personagens. O resultado foi a construção de um texto de opinião, (p. 121). Nesses exemplos, em suas respectivas estratégias, P1 e P2 enfatizam a atividade artística, exigindo por parte de quem participa criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal intensa e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da possibilidade de dominar o objeto trabalhado, neste caso, o texto. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino e aprendizagem da escrita em modelos digitais elaborados pelos docentes apresentam um *design* educacional que conta com roteiros cognitivos inteligentes, com atividades individuais, grupais interessantes e desafiadoras.

Nesse viés, foi possível constatar que é inegável o papel docente central para que ocorra a prática interativa. Principalmente porque cabe ao professor escolher o conteúdo, estabelecer

um possível diálogo com seus estudantes e, prioritariamente, tentar incentivá-los para a aprendizagem. Assim sendo, os docentes afirmam ser necessário o comprometimento discente nos processos de ensino e aprendizagem com a escrita. Exemplo disso, pode ser percebido no decorrer das aulas, quando, através de questionamentos, a participação discente era estimulada constantemente para colocarem sua perspectiva na elucidação de determinado conteúdo em estudo. Nestas circunstâncias, observaram-se situações nas quais um modelo indagativo ou de pesquisa era dirigido aos estudantes, a partir de uma série de questionamentos que também partiam dos conhecimentos prévios da turma. O objetivo era de estabelecer uma reflexão crítica sobre a temática em discussão. Os efeitos positivos dessa prática são encontrados tanto nas contribuições orais dos estudantes quanto nas suas produções textuais, assim como na motivação para participar dos projetos de escrita ora observados para esta investigação.

Os professores confirmam que a escolha de estratégias mais adequadas para o trabalho remoto favorece a produtividade e o tempo passa a ser melhor aproveitado por todos os envolvidos no processo. Tal medida favorece igualmente momentos de interação e colaboração. Esse benefício foi possível observar quando, por exemplo, durante uma aula de tratamento mais sistematizado da matéria nova, P1 optou por utilizar ferramentas que possibilitaram um trabalho individualizado para alguns estudantes a serem atendidos pela professora ao mesmo tempo que outros pesquisavam sobre a temática para posterior defesa de argumentos na produção escrita. No decorrer do trabalho, a discussão oral entre esses alunos era compartilhada, ou seja, uma proposta de atividade baseada, principalmente, no respeito ao ritmo de cada estudante, bem como no estímulo à livre expressão e à comunicação.

Além disso, ocorreram situações variadas nas quais P1 e P2, por meio do uso sistemático de recursos digitais promoveram a interação e o diálogo para instaurar um ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, fóruns, *chats*, bloco de comentários, *WhatsApp*, *e-mail* etc., foram escolhas utilizadas para a superação dos desafios educacionais das mais diferentes ordens. Outro aspecto de concordância verificado que perpassa todos os momentos supracitados, diz respeito à empatia dos professores participantes da pesquisa. O levantamento das atividades apresentadas na análise de dados demonstra que mesmo lidando com momentos de transformações e incertezas, nos quais a saúde mental e emocional foi colocada em risco, a referida competência de P1 e P2 apresentou-se essencial à manutenção de uma atmosfera em sala de aula de segurança e tranquilidade, garantindo os resultados positivos registrados.

Esse cenário está assentado nas afirmações dos professores a respeito do clima estabelecido na instituição educacional, campo de estudos desta pesquisa. P1 enfatiza a importância do trabalho de equipe no enfrentamento das dificuldades iniciais ao advento da

pandemia. Já P2, seguindo a mesma lógica de reconhecimento das ações formativas contínuas de planejamento, destaca a tendência da escola em organizar-se com base no trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas constantes.

Sob esse viés, constata-se na prática docente o reflexo das alterações progressivas na instituição escolar para tornar o currículo mais flexível com a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles processos informais, de educação aberta e em rede. Portanto, com a pandemia, a educação híbrida foi intensificada e adaptada de forma emergencial nesse ambiente educativo. Nesse sentido, identificam-se, também no discurso docente, referências à formação continuada da escola, que mantém o modelo curricular predominante, ou seja, com disciplinas, mas prioriza o comprometimento efetivo do estudante, com metodologias ativas, com ensino por projetos de forma mais interdisciplinar. Assim, o projeto supracitado de P2 (*Refúgio Viral*) é um dos exemplos para esse tipo de abordagem, pois requer um plano personalizado (escrita do diário) a ser seguido pelo estudante, porém, na organização das etapas desse projeto, consta o envolvimento de diferentes turmas do terceiro ciclo do ensino fundamental, 7º, 8º e 9º anos, característica de um dos modelos de ensino híbrido, citado anteriormente na subseção *Modelos híbridos na produção textual*.

Diante dessas constatações, entende-se que tais ações fundamentam-se em procedimentos relativos a uma instituição inovadora atenta às mudanças na educação. Por consequência, possibilita uma formação docente baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos como na capacidade do professor em compartilhar evidências e informações e a buscar soluções para problemas importantes da escola. Ademais, pode-se dizer que esse desenvolvimento melhora a prática profissional docente, aumentando sua qualidade, a pesquisa e a gestão.

Outro aspecto bastante sugestivo observado foi a organização de P1 e P2 quanto ao uso do aparato tecnológico na apropriação dos mecanismos para possibilitar a interação necessária no processo de construção de um texto. No período do ensino remoto, P2 destaca a necessidade inicial de os alunos se alfabetizarem digitalmente, pois tiveram que aprender a usar as ferramentas que permitem edição colaborativa de textos, bem como outros recursos disponíveis para o acompanhamento das aulas remotas. Por outro lado, P1 aponta uma grande diferença de atitude dos estudantes frente à escrita realizada no papel em relação à escrita feita em um documento para ser anexado a uma plataforma. Ela percebe que, na escrita *on-line*, a maioria dos estudantes dão muito menos importância para questões relacionadas à forma do texto, por exemplo, espaçamento de parágrafo, pontuação etc. No entanto, os docentes reconhecem que do ponto de vista da avaliação e do antecedente acompanhamento na aprendizagem do processo

de escrita, a plataforma foi um recurso bastante útil, possibilitando registros muito precisos ao longo das etapas de elaboração de um texto.

Os resultados apontam, embora em caráter provisório, devido principalmente à impossibilidade de maior aprofundamento das questões emergentes levantadas na fase em que ocorreu a pesquisa, que a análise da prática pedagógica dos professores permite destacar alguns aspectos gerais que merecem atenção sistemática em pesquisas posteriores. O espaço reservado à prática da interação na modalidade remota foi uma das questões relativizadas, visto que os métodos de interação individual que norteiam esta investigação foram interpretados por P1 e P2 do ponto de vista empírico, ou seja, baseado em suas ações em sala de aula e na interpretação pessoal da nomenclatura desses métodos individuais. Na verdade, só um estudo empírico mais apurado e sequencial da prática docente pode informar a respeito de como esses conhecimentos são utilizados concretamente nas etapas do processo de escrita.

Outra questão importante decorrente do que foi referenciado acima, são as produções textuais observadas neste estudo. O trabalho escrito discente resulta de outras formas de interação presentes nas aulas *on-line*, quando o encontro individual entre docente e estudante acontecia nas chamadas para uma conversa privada ou mesmo por meio de trocas de áudio. Dessa forma, a produção de textos resultante do trabalho com os métodos de interação individual demonstrados com antecedência neste estudo, não foram realizadas nos momentos de coleta de dados. Em vista disso, seguindo a mesma lógica de continuidade deste tema em pesquisas posteriores, a análise de produções decorrentes da aplicação dos referidos métodos pode indicar uma perspectiva mais específica e caracterizá-los, concebendo novas teorias.

Diante dessas considerações, fica evidente que além da convergência entre discurso e prática docente, pode-se identificar a influência do perfil institucional na boa formação dos professores, na adequação do currículo e na dinâmica das respectivas atividades curriculares em sala de aula. A partir disso, a implantação do ensino híbrido possibilita as estratégias que incentivam a colaboração entre os estudantes e a interação desses com os professores, aspectos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, constata-se que tanto para P1 quanto para P2, a interação é parte integrante de suas práticas pedagógicas na produção escrita. Os professores participantes desta pesquisa acreditam que a relação estabelecida com o aluno nos momentos de interação nada mais é do que a criação de relações afetivas, adequadas e motivadoras. Essas relações foram apresentadas a partir de relatos dos professores e de situações observadas em aula, estando descritas nas análises deste estudo. Para exemplo disso, vale ressaltar a atitude de educador desses docentes ao não esgotarem a aula no conteúdo, cuidando da aprendizagem do estudante, preocupados com o modo de como fazer isso. Assim,

em tempos de pandemia, P1 e P2 fizeram da própria situação vivenciada, o desafio para provocar a produção textual como um meio de defesa da percepção do estudante sobre um assunto que afetava a todos de diferentes formas. A atitude docente de encontrar um plano de ação na complexidade dos eventos, de elaborar modalidades de interação que dessem continuidade ao trabalho, mesmo em meio a algumas telas permanentemente fechadas, garantiu para que a produção textual fosse trabalhada e que todos os estudantes se sentissem acolhidos e confiantes. Acredita-se, portanto, nos pressupostos de que a interação docente representa uma espécie de força propulsora que contribui para estabelecer um padrão de contato enquanto elemento estimulador em qualquer ambiente de aprendizagem.

Por conseguinte, ao longo deste estudo, a ideia de interação foi aplicada aos processos de ensino e aprendizagem observados e extensamente referendada nos resultados do capítulo de *análise dos dados*, a partir das informações coletadas no discurso docente de P1 e P2 e das observações em sala de aula híbrida. Entende-se que a interação docente tem como ponto principal ocupar-se com o atendimento ao estudante. Na ação de ensinar, em qualquer modalidade, há o esforço de P1 e P2 de colocarem-se diante dos alunos para estabelecer relações, desencadeando um processo mútuo de formação mediado por uma grande variedade de interações. No caso desta pesquisa, a dimensão interativa reside no fato de que os estudantes se associam ao processo pedagógico, participando de um programa de ação comum orientado por propósitos de aprendizagem individuais e coletivos. Nos momentos registrados para análise deste estudo, a construção do conhecimento foi permeada pelo diálogo e convivência social, evidenciados nessa concepção da prática pedagógica como interação.

Nesse sentido, percebe-se que essa prática está sempre situada em ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, ou seja, socializar e ensinar os estudantes em interação com eles, tendo em vista atingir determinados resultados. Sendo assim, comprova-se que o ensino é um trabalho interativo, isto é, um trabalho baseado em interações entre as pessoas. Consequentemente, sendo o ensino uma atividade instrumental, sua manifestação concreta ocorre no âmbito de interações humanas. Os ambientes de trabalho dos professores P1 e P2 são constituídos de interações humanas. Portanto, as interações com os estudantes não representam um aspecto acessório da prática pedagógica: elas constituem o foco do trabalho e, por essa razão, entende-se que são determinantes à própria natureza dos procedimentos de ensino.

Salienta-se, ainda, que nas referências de P1 e P2 ao ensino para elaboração da escrita, a interação representa, em geral, o trabalho com o texto sob o ponto de vista do processo de

produção, por conta das características dos estudantes frente ao ato de escrever. Nesse viés, destaca-se um modelo pedagógico que inclui as tecnologias, a aprendizagem cooperativa, colaborativa e a autoaprendizagem. Ou seja, uma interação construtiva que tem a linguagem como atividade e forma de ação, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos. A rigor, a abordagem foca no trabalho que envolve a inter-relação dos sujeitos protagonistas para o ensino do texto escrito.

Acrescenta-se ao exposto acima, a partir da análise dos dados e da fundamentação teórica utilizada, que a intensidade da interação construtiva depende estritamente da qualidade dessa interação. Constata-se tal característica a partir de um meio físico e social que põe à disposição do estudante, visto aqui como sujeito ativo, uma variedade de coisas, situações, acontecimentos, fatos, para serem assimilados efetivamente por ele. Essa assimilação pode depender de múltiplas e competentes mediações. Em suma, a qualidade da interação diz respeito às ações do estudante efetivamente realizadas na interação em resposta a desequilíbrios provocados por conteúdos mais ou menos difíceis de assimilar e, dessa forma, desafiam as estruturas de assimilação. Diante disso, é possível postular que uma interação docente deve mirar a transformação das estruturas de assimilação e não simplesmente sua assimilação, como se o processo de aprendizagem tivesse este limite.

Pelos resultados aqui apresentados, no âmbito do levantamento feito em relação ao ensino do ato de escrever um texto, os aspectos que emergem indicam uma perspectiva de um trabalho que confere ao seu ensino a concepção da escrita processual. Exemplo disso consta nas referências à forma como os estudantes se portaram frente às estratégias utilizadas pelos professores para motivá-los a escrever. Percebe-se a importância de uma prática pedagógica diferenciada, exercida por docentes engajados, dispostos a realizar um trabalho complexo, efetivamente educativo. Outro aspecto apontado concerne a interação como uma fonte de influência que modela a postura do estudante em relação ao ensino. Essas experiências escolares e as relações pedagógicas vivenciadas também contribuem para promover a autonomia e a responsabilidade discente. Por fim, acrescenta-se, ainda, a estes resultados, a importância atribuída pelos docentes entrevistados à pesquisa. Identificou-se nos discursos docentes a defesa de uma aprendizagem da escrita baseada na pesquisa para a produção do conhecimento, indo além da reprodução e a cópia em qualquer modalidade de ensino. De fato, em situações de pesquisa observadas em aula, ocorreram diferentes formas criativas de praticar e teorizar a pesquisa. Talvez em razão dos pressupostos da afetividade e da interação construtiva tenham instaurado um clima favorável para manter a pesquisa como fonte principal da capacidade inventiva dos estudantes, bem como matéria-prima para o trabalho com a escrita.

Diante do exposto, após os resultados obtidos, julga-se relevante destacar aspectos relacionados ao tempo de transitoriedade em que a presente dissertação foi realizada. O isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias foram fatores que impactaram a realização do estudo. Entretanto, mesmo numa trajetória tortuosa, perseguindo um tema que entrou em evidência no período crítico da pandemia, a saber, possibilidades de interação; o trabalho de campo desta pesquisa encontrou terreno fértil. Em virtude do contexto social e da infraestrutura disponível nessa instância em que a escola, campo desta pesquisa, está inserida, foi possível chegar aos resultados ora apresentados.

Nesse cenário, tais aspectos sociais parecem indicar a existência de fatores ainda não desvendados por estudos neste campo. Ademais, a presente pesquisa descreve uma realidade da rede privada de ensino que conseguiu manter as atividades pedagógicas de forma remota, criando possibilidades e estratégias, pois tanto a instituição quanto seus alunos apresentam melhores condições de acesso às tecnologias de informação e educação, quando comparadas às instituições públicas. Sob outro prisma, destaca-se que a redução dos efeitos negativos decorrentes do isolamento temporário na pandemia é uma grande preocupação educacional e, para reduzir seus efeitos negativos, deve-se encontrar possibilidades e estratégias.

Assim, possivelmente, este estudo possa levantar aspectos que ajudem a desvendar fatores ainda complexos e que permitam uma maior aproximação sobre a questão do ensino do ato de escrever e a interação docente na educação básica. É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras dedicados a essa temática, principalmente relacionados ao ensino híbrido. Trata-se, de fato, de um novo campo de pesquisa e, por essa razão, relativamente inexplorado. Além do mais, como já mencionado, conferir uma dimensão interativa ao ensino processual do texto escrito, se aplica aos conhecimentos incorporados à prática docente em qualquer nível ou disciplina. Contudo, não apenas na educação básica, mas também novas pesquisas podem investigar no ensino superior, o pressuposto de que a interação docente nas práticas pedagógicas favorece o ensino processual na escrita acadêmica.

Na verdade, noções tão complexas quanto as da interação na educação não têm nenhuma utilidade se não houver o esforço de situá-las, ou seja, de relacioná-las com a situação concreta do trabalho docente. Em outras palavras, aquilo que é chamado de interação docente, de métodos de ensino, de modelos híbridos na produção textual, analisados nesta pesquisa, deve estar apoiado na prática pedagógica dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

Nesse sentido, as observações feitas e as respectivas análises podem-se constituir em subsídio importante para elucidar as concepções sobre interação em contexto de ensino híbrido

como possível perspectiva à instauração desse processo de aprendizagem colaborativo, o que espera-se poder contribuir para o delineamento de estratégias de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. In: CASTRO M.F. P. de (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora Unicamp, 1996.
- ANASTASIOU, L., G. C.; ALVES, L. P (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.
- ARCANJO, C. F.; GAZEL, W. F.; DE SOUZA, A. A. A. *Docência em educação a distância: Análise do papel docente nas interações online*. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 45037-45049, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12931/10869>. Acessado em 20/08/2021.
- BACICH, TANZI & TREVISANI. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* – Porto Alegre: PENSO, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC*. (São Paulo, online) [online]. 2020, Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano XIV, n. 31, p.12-19. 2020. Cenpec - <https://www.escrevendoofuturo.org.br/artigos/artigo-Jacqueline-Peixoto-Barbosa-AS-PRÁTICAS-DE-LINGUAGEM-CONTEMPORÂNEAS-E-A-BNCC.pdf>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. de 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.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. 136 p.
- BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S.; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. *A compreensão leitora nos anos iniciais reflexões e propostas de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>

BRASIL. Todos pela educação. Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. Versão para debate e em contínua construção. Todos pela Educação, 2020. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=.

BRASIL, S. E. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. S.P: EDUC, 1999.

BUZATO, Marcelo El Khouri *et al.* Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, p.1191-1221, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829654011>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALKINS, L. *Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, L., HARTMAN, A., WHITE, Z. *Crianças Produtoras de Texto: a arte de interagir em sala de aula*. Trad. de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CATANIA, Charles. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Trad.de Deisy das Graças de Souza *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: *Linguística textual, o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1987. Série Debates.

CHERVEL, A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.sintesc.org.br/files/1081/diretrizes.pdf>. Acesso em 16/09/2021.

CONDEMARIM, M. *Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. São Paulo: Moderna, 1987.

COSTA VAL, M. Graça; MARCUSCHI, Beth. Gêneros textuais no espaço extraescolar e na sala de aula. Na ponta do lápis, São Paulo, ano IV – nº 9, junho de 2008, p.p. 8-9.

COSTA VAL, M. Graça *et al.* *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-leitor*. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*; tradução: Sandra M. da Rosa 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Trad. de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 177-196.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (org.). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

ELIA, S. (1989). *A Língua Portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 1989.

FAVA, Rui. *Educação 3.0*. 1ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FEUERSTEIN, R. Instrumental enrichment and intervention program for cognitive modifiability. Illinois: University Park Press, 1980.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FLICK, Uwe. *Pesquisa qualitativa e quantitativa*. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, J. N. *Manual de dificultades de aprendizaje*. Language, Lecto-Escritura y Matemáticas. [S.l., s. n.], 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Rosivaldo *et al.* Novos letramentos na cultura digital: o remix Vem pra rua - o gigante acordou como um híbrido. *Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá*, v. 8, p.93-122, 2015. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1628>. Acesso em: 29 nov. 2021

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A escrita nas formas do trabalho docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p.445-457, 2010.

HALLIDAY, M. K., HASSAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1985.

HALLIDAY, M. K. *Learning how to mean: exploration in the development of language*. London: Edward Arnold, 1975.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: using disruptive innovation to improve schools*. [S. l.]: Wiley, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

ILARI, R., GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1994.

ILARI, R., POSSENTI, S. *Português e ensino de gramática*. São Paulo: SE/Cenp. Projeto Ipê, Língua Portuguesa II, 1985.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. de Walkíria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, E. A., COELHO, M. T. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2004.

KAUFMAN, A., M., RODRÍGUEZ, M., H. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. *Leitura e Pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1988.

KOCH, I. G. V., ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V., ELIAS, V. M.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEMKE, J. L. *Letramento Metamidiático: Transformando significados e mídias*. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49, no. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LEMLE, M. O que a lingüística tem a dizer ao alfabetizador. Seminário Multidisciplinar de Alfabetização - São Paulo, 1983. In: *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. Brasília, INEP, 1984.

LÈVY, P. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87- 100.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n. 8, 2009, p.7-22.

MARCOM, Jacinta Lucia Rizii; VALLE, Paulo Dalla. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) *Desafios da Educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-155.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística textual, o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. Série Debates.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p. 17-31.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: BEHRENS, M. A; MORAN, J. M. e MASETTO, T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MELLO, Renato. Os múltiplos sujeitos do discurso no texto literário. In: MARI, Hugo *et al. Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2003. p. 33-50.

MORAN, J. M. *Como transformar nossas escolas*. In CARVALHO, M. T. (Org.) Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2017, p. 63-91.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MOROSINI, M. (org.) *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES*. Porto Alegre: EdPucrs, 2021. Disponível em: Volume 1 - <https://editora.pucrs.br/livro/1421/>; Volume 2 - <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. *Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de Pós-Graduação do Brasil*. VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília, DF: INEP, 2006.

NEVES, M. H. M. *Repensando a Língua Portuguesa - Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1999.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 29 Dezembro 2021], pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA G. R. *et al.* O papel do professor perante o processo de aprendizagem de produção textual: a mediação docente – PUC / GOIÁS. CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 3., 2016, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: UEG, 2016.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAMPILLO, G. *El Taller de Escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1993.

PASSARELLI, Lilian. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉCORRA, A. *Problemas de coesão textual*. São Paulo: Martins Fontes, 1983?.

POSSENTI, SÍRIO. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. Campinas, São Paulo: 1996.

RANGEL, Egnon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 07-14.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

ROGOFF, B. *Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado*. In: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Ed. Parábola, 2012

ROULET, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: [s. n.], 1978.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.p. 16- 17.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. Editora Globo, 1991.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. P. *Interação e Interdisciplinaridade: pilares da produção textual no Ensino Fundamental*, 2004.

SOARES, M.B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem* 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p. 49-73.

TANZI NETO, A. MELLO TREVISANI, F. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEBAR, Lorenzo. *O perfil do Professor Mediador: Pedagogia da Mediação*. São Paulo: SENAC, 2011.

VALENTE, José Armando. *Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica*. In: VALENTE, José Armando (org.). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: UNICAMP / NIED, 1999, pp. 01-27.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1992.

VASCONCELOS, Cristina Silvana da Silva *et al.* *O novo coronavírus e os impactos psicológicos da quarentena*. Revista Desafios, São Paulo – v. 7, n. Supl. COVID-12, 2020. Versão impressa ISSN: 1517-8692 Versão *on-line* ISSN: 1806-9940

VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VIEIRA, L.; RICCI, M.C.C. *A Educação em Tempos de Pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. OEMESC. Abril/2020.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. B. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALCANTE & CUSTÓDIO FILHO. *Revisitando o estatuto do texto*. Revista do GELNE, Piauí, v.12, n.2, 2010

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. por Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUES, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. por Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE B – TABELAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Referência completa: Nascimento da Silva, Leila; Ferraz Leal, Telma. A paragrafação em cartas de reclamações escritas por crianças. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.			
ANO	AUTOR	TITULO	RESUMO
2007	Nascimento da Silva, Leila	A paragrafação em cartas de reclamações escritas por crianças	Esta pesquisa buscou conhecer as estratégias de paragrafação usadas pelas crianças ao produzirem cartas de reclamação e, assim, contribuir para uma maior compreensão da temática pelos professores. Tivemos como objetivos específicos: analisar as produções dos alunos (cartas de reclamação), observando se esses dividem o texto em partes e que tipos de parágrafos utilizam; analisar se há relações entre a construção da cadeia argumentativa e as decisões sobre a divisão dos parágrafos no texto; e, por fim, comparar os textos de crianças em diferentes séries, no que diz respeito à marcação do parágrafo e às estratégias de organização do texto em partes. Para compreendermos melhor o nosso objeto e analisarmos os dados, nos apoiamos em uma concepção de língua como interação entre sujeitos (BAKHTIN, 1997), que encara o texto como objeto de interlocução a serviço de práticas sócio-comunicativas. Participaram da pesquisa alunos de três séries (2ª, 4ª e 6ª), sendo duas turmas de cada; todas da Rede Pública de Ensino. Foram selecionados 20 de cada série, totalizando 60 crianças. Essas produziram uma carta para a diretora da escola em que estudam, fazendo reclamações referentes a problemas encontrados na instituição. Antes da coleta foi realizada uma intervenção visando diminuir os efeitos do possível desconhecimento do gênero em foco. Para ajudar nas análises, realizamos um estudo prévio com cartas extra-escolares, no qual buscamos caracterizar a carta de reclamação. Pudemos verificar que nossos alunos utilizam quase todas as estratégias que os adultos usam ao produzir uma carta de reclamação. Notamos também uma relação parcial entre os usos ou não usos dos componentes e o fato de estar em graus da escolaridade mais avançados. A turma 5 (6ª série), por exemplo, pareceu estar mais preocupada com a argumentação que as demais. A outra turma de 6ª série (turma 6), porém, não teve desempenho igual. Com relação à adoção de modelos mais argumentativos, a turma que se destacou foi uma turma de 4ª série e não uma de 6ª. No que se refere à organização do texto em parágrafos, notamos que a quantidade de cartas divididas aumentou com o passar dos anos de escolaridade. No entanto, ao isolarmos os dados das turmas, encontramos uma turma de 2ª série (turma 2) entre as que mais paragrafaram. Isso contraria a hipótese de que seria nas séries mais avançadas que apareceria o maior número de textos divididos em partes. A variedade de tipos de parágrafos foi grande, mas todos mostraram-se pertinentes à estrutura textual solicitada. As análises mostraram ainda que boa parte dos alunos evidenciaram uma lógica definida na hora de paragrafar (ex: separavam os componentes ou reclamações por parágrafo) e que esta lógica tinha a ver com a argumentação. Vimos também cartas que precisavam ser melhor paragrafadas, mas que traziam uma argumentação consistente e cartas em que a lacuna não estava na divisão do texto, mas na argumentação. Este último caso foi mais freqüente, o que confirma a hipótese de que as crianças desde cedo constroem conhecimentos com relação à habilidade de organização seus textos em partes, necessitando, claro de uma maior sistematização
Referência completa: Angélica Maciel Coelho; Portal Jornal Escolar: análise crítica de uma proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião para o Ensino Fundamental. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.			
2016	Angélica Maciel Coelho	Portal Jornal Escolar : análise crítica de uma proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião para o Ensino Fundamental	Esta pesquisa surge a partir do interesse em se analisar uma proposta de trabalho disponível no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de opinião (2011), para o ensino de gêneros discursivos de domínio jornalístico, do Portal Jornal Escolar, destinada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para a produção do gênero artigo de opinião. Segundo o Portal, essa proposta está baseada na concepção de gênero de Mikhail Bakhtin e na metodologia da sequência didática de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly. Nesse cenário, o objetivo aqui proposto é analisar se o conjunto de atividades utilizado para elaboração do material didático apresentado pelo Portal e intitulado de sequência didática segue os pressupostos teóricos apresentados pela escola de Genebra da qual fazem parte Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir disso, pretende-se refletir se esse conjunto de atividades oferece um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), e avaliar se a sistematização do ensino de gênero, através de um conjunto de atividades apresentado pelo Portal Jornal Escolar para as séries finais do Ensino Fundamental, dá suporte ao professor de Língua Portuguesa para o ensino de produção de texto. Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo por base os estudos de Bakhtin (1981/2003) para caracterizar o gênero discursivo /textual e a fim de apontar a concepção de linguagem adotada no material analisado; os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004/ 2010) para investigar a didatização do gênero; os estudos de Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010) sobre letramentos; e os PCNs de Língua Portuguesa (1998). Com esse arcabouço teórico em mãos, foi selecionado um corpus de uma sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), com 12 planos de aula. Esse corpus foi submetido a um estudo descritivo pelo qual foi analisado cada um dos momentos da sequência didática presente no Portal Jornal Escolar. Após a análise e avaliação de cada um dos momentos das sequências didáticas apresentadas no corpus, chegou-se à conclusão de que o conjunto sistematizado dessas atividades e intitulado de sequência didática não utilizou o Modelo Didático de Gênero, que tem como procedimento metodológico, segundo Schneuwly et al (2004), os quatro componentes de uma sequência didática. Além disso, ficou evidente que a concepção de ensino do gênero artigo de opinião está distante da concepção de ensino de gênero defendida por Bakhtin (1981/1992/ 1997/2003), Schneuwly et al (2004) e PCN (1998), por deixar de elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades dos alunos.

			desconsiderando, dessa forma, o gênero como instrumento de ação social, que deve ser incluído no processo ensino-aprendizagem sob a ótica das práticas discursivas humanas.
Pedrosa, Nilma Alves. A leitura do texto escrito pela escrita de leitores: uma abordagem da prática de leitura em sala de aula. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.			
2015	Pedrosa, Nilma Alves	A leitura do texto escrito pela escrita de leitores: uma abordagem da prática de leitura em sala de aula	Esta Dissertação tematiza o esforço despendido para identificar um modelo de prática de leitura, capaz de incidir sobre a aprendizagem proficiente de princípios que, orientados por fundamentos da Linguística Textual da vertente sócio-cognitivo-interativa, contribuíse para explicitar concepções necessárias por meio das quais as representações dessas práticas viessem a contribuir com a leitura-produção textual e ultrapasse os limites de uma prática pedagógica orientada por uma pedagogia herdada do passado longínquo. Pontua-se que o marco inicial da pesquisa realizada está entrelaçado ao trabalho de docência dessa pesquisadora que ousou fazer uso dos seus próprios conhecimentos prévios e, ainda de forma intuitiva para transformar aqueles seus alunos em leitores. E, assim, aconteceu, de sorte que o caráter qualitativo de que, agora, o tema se reveste incidiu sobre a concepção científica de estratégias de leitura por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O primeiro movimento investigado trata de modelos e estratégias que orientavam o ensino da leitura por nossas escolas tradicionais e a ele se segue, por um procedimento de revisão, os fundamentos teóricos propostos pela linguística dos nossos tempos modernos, comparado a experimentos de sensibilização através da modelagem-escultura de personagens literários da obra Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente. Segue-se a essa ordem o outro-novo modelo de caráter alinear, centrado no usuário-aprendente que topicaliza o ensino-aprendizagem da leitura por três etapas: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura. Cada um desses movimentos de produção de conhecimentos pelos alunos-aprendentes foi concebida de forma sequenciada e a eles se seguiram atividades orientadas pelo propósito de identificar a satisfação ou eficiência quanto aos usos dos recursos linguísticos e não linguísticos. A sequência de atividades foi considerada como eficiente por ser um modelo facilmente moldável às adaptações curriculares para atender as necessidades dos alunos na resolução das atividades e eficaz por apresentar uma configuração que permitiu que alunos proficientes e/ou não proficientes em leitura-produção de textos desenvolvessem estratégias na resolução das atividades, demonstrando competência e ritmo crescente em conhecimentos prévios sobre o tema abordado na leitura do texto literário (bem e mal). O arranjo físico da modelagem-escultura de personagens literários, como mote para a escrita, apresentou um nível de usabilidade adequado para atender os alunos. Pode-se afirmar que o modelo alinear criado se mostrou coerente com as necessidades dos alunos para coletar as informações, considerando-se suas declarações de satisfação por ter participado do ateliê de leitura. Além disso, o ateliê pareceu estar em conformidade com o construir de um modelo de ensino de leitura sócio-cognitivo-interativo de construção e (re)construção de conhecimentos tendo em vista as atividades, principalmente a modelagem-escultura de personagens, como mote para a escrita de forma eficiente, eficaz e satisfatória para a aprendizagem dos alunos, porquanto possibilitou a esses, por exemplo, demonstrar competência e proficiência. Espera-se com este modelo contribuir para o processo educacional, ainda que se tenha consciência de que sua utilização em sala de aula não garanta, por si só, a aprendizagem dos alunos.
SANTOS, Jacielle da Silva. (Re)construção das práticas de letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2016.			
2016	Santos, Jacielle da Silva	(Re)construção das práticas de letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos	Esta pesquisa-ação foi realizada sob a perspectiva de estudo de caso a partir da atuação de professora do 6º ano do Ensino Fundamental II para o ensino dos gêneros discursivos a alunos de uma escola pública de Araguaína, estado do Tocantins. Buscou refletir, a partir do planejamento de unidades didáticas de leitura, produção e revisão textual realizada em conjunto com professora regente e dos seus relatos orais e memorial, como se mobilizam os saberes no que se refere ao ensino dos gêneros discursivos fundamentados nas práticas sociais de letramento. Tem como objetivos específicos identificar os fundamentos do letramento docente que orientam a prática do professor de língua portuguesa em relação ao ensino dos gêneros; compreender como as atividades orientadas pelas práticas sociais de letramento atreladas aos gêneros discursivos podem contribuir para o ensino de língua portuguesa e elaborar unidades didáticas com fundamentos nas práticas sociais de letramento. Os estudos tiveram como fundamentos teóricos o conceito de letramento docente em Kleiman e Santos (2014), o ensino de língua portuguesa a partir dos conceitos de gêneros discursivos de Bakhtin (1992) e Rojo (2015), aliados ao letramento social de Street (2014) e Kleiman (1995; 2007; 2009). Com base nos estudos e reflexões que fizemos, por mais de um ano e dos relatos orais do diário de campo, identificamos que os fundamentos do letramento docente da professora eram pautados pela concepção de língua/linguagem enquanto fixa e gênero enquanto modelo textual a ser seguido sem possibilidade de hibridização. Essa pesquisa nos mostrou que a todo o momento foram mobilizados saberes docentes adquiridos na graduação e pós-graduação de ambas as professoras (professora pesquisadora e auxiliar de pesquisa). Por meio das reflexões e discussões sobre os conceitos de letramento e sobre as práticas de leitura e produção de textos em aulas de língua portuguesa, a auxiliar de pesquisa reconstruiu saberes docentes e linguísticos e a partir destes passou a considerar língua/linguagem sob a perspectiva sociointeracionista e cognitiva de leitura e produção de textos como práticas docentes possíveis. Saberes esses que sem a ajuda mútua e reflexão constante das práticas docentes não seriam possíveis de serem reconstruídos e aplicados em sala de aula.
Cardoso, Maísa Percurso dos gêneros do narrar no ensino de língua materna : um diagnóstico com foco nos alunos. 2009 Dissertação - Ciências Humanas, Letras e Artes Universidade Estadual de Maringá			

2009	Cardoso, Maísa	Percurso dos gêneros do narrar no ensino de língua materna: um diagnóstico com foco nos alunos	Embora o narrar seja uma capacidade desenvolvida desde a infância, antes mesmo da fase escolar, diversos trabalhos acadêmicos têm demonstrado a crescente apatia dos alunos quanto à leitura e à produção de textos pertencentes a gêneros dessa tipologia. Alerta a essa contradição, a pesquisa objetiva mapear, a partir da perspectiva do educando, o percurso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e sua repercussão nas atividades extraclasse. O contexto da pesquisa é constituído por escolas de Ensino Médio e Fundamental da região de Maringá, nas quais os dados foram colhidos, por meio de questionários, junto a alunos de quinta e oitava séries de Ensino Fundamental e terceiro ano de Ensino Médio. Esta investigação fundamenta-se numa perspectiva de ensino-aprendizagem interacionista, na concepção de gênero bakhtiniana (BAKHTIN, 2003) e no conceito de tipologia de Adam (apud BRONCKART, 1999; BRANDÃO, 2000; BONINI 2005). Adotamos a proposta de Agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly (2004), e evidenciamos duas concepções de Tipo narrativo, na pesquisa: na primeira, mais ampla, se incluem também gêneros do relatar (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), caracterizados por seqüências de eventos, situados no tempo, mas sem conflito nem tratamento estético; a segunda refere-se às seqüências de eventos, fundamentalmente marcadas pela presença de conflito e por um trabalho artístico com a palavra. Os gêneros aí abrangidos pertencem exclusivamente à ordem do narrar (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). É nesta última acepção que nossa análise se fixa, devido à relevância da abordagem dos gêneros narrativos literários, em sala de aula e o papel da literatura na formação do homem (CANDIDO,1972). A pesquisa procura verificar: a) se os alunos reconhecem um texto narrativo e são capazes de apontar suas características e elementos principais; b) se os alunos gostam de ler e produzir/reproduzir textos narrativos; c) se a escola, no decorrer das séries, passa para segundo plano o trabalho com o texto narrativo; d) se os alunos lêem e escrevem textos narrativos fora da escola por iniciativa própria. A análise dos dados demonstrou que os educandos revelaram-se mais aptos a reconhecer o Tipo narrativo - na acepção mais ampla - do que os diversos gêneros narrativos (literários). A capacidade de reconhecimento desses vai se aperfeiçoando, no decorrer da vida escolar. Em relação ao prazer em ler, os alunos revelaram gostar mais de ler do que produzir gêneros narrativos na escola, que, por sua vez, paulatinamente, substitui a leitura dos gêneros narrativos por outros, especialmente da ordem do argumentar. Nesse aspecto, a quinta é a série em que predomina o estudo e a leitura de narrativas; a oitava volta-se para textos argumentativos, predomínio que é intensificado no Ensino Médio, em que a leitura e a análise da narrativa ficam restritas às indicações do exame vestibular. Fora da sala de aula, os alunos afirmaram preferir ler principalmente os gêneros narrativos, com destaque às histórias de humor, ação, suspense e aventura. Quanto à produção, em contexto escolar, destacam-se, em todas as séries, a narração, a dissertação, o resumo e a resenha, textos tradicionalmente escolares, cuja abordagem é desvinculada das condições de produção textual. É possível perceber que, nas séries iniciais, a esses gêneros somam-se outros, o que caracteriza uma maior diversidade textual. Contudo, a produção extraclasse contempla textos da ordem do narrar e do relatar, em "blogs" e diários, com interlocutor determinado e estilo próprio. Os alunos revelaram ter tido experiências com narrativas orais na infância e evidenciaram o prazer em contar histórias, piadas, casos e outras formas de narrativas orais, fora da escola.
ESTEVES, Leliane Regina Ortega. Practices of the use of language with speech genre game rules: a work with didactic sequence for the improvement of linguistic and discursive capacity. 2016. 369 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2016.			
2016	Esteves, Leliane Regina Ortega	Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo regras de jogo: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva	Visando ao desenvolvimento de uma prática contextualizada, na presente pesquisa focalizamos no tema O trabalho com o gênero discursivo Regras de Jogo no ensino da leitura e da escrita , uma vez que reconhecemos os gêneros como instrumentos de ensino e de aprendizagem, por entendermos que apresentam as condições reais de concretização sócio-histórico-ideológico da língua. Nessa perspectiva, procuramos responder às seguintes indagações: o trabalho com o gênero discursivo Regras de Jogo pode contribuir com o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva em alunos do 6º ano, capacitando-os para interagirem em práticas sociais que exijam a capacidade de linguagem injuntiva? Um projeto didático com esse gênero pode ajudar no aperfeiçoamento da compreensão de leitura e, ainda, favorecer a produção escrita de textos, de modo que esses possam instruir e provocar no interlocutor as ações almejadas pelo locutor? Considerando tais questões, traçamos como objetivo geral, refletir, por meio de estudos, elaboração e aplicação de uma Sequência Didática com o gênero Regras de Jogo, sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental, mais precisamente com alunos do 6º ano, na perspectiva de desenvolver a capacidade de instruir e prescrever ações por meio da leitura e da produção textual. A fundamentação teórico-metodológica ancorou-se na Concepção Dialógica de Linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929]; BAKHTIN, 2010[1079]), traçando possíveis aproximações com o Interacionismo Sociodiscursivo representado por Bronckart (2012[1996]) e autores que dialogam com essas duas concepções: Cristovão (2002); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]); Costa-Hübes (2008, 2014) entre outros. O processo investigativo inscreveu-se, assim, na Linguística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, uma vez que procurou refletir sobre o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas por meio do trabalho com o gênero Regras de Jogo. No procedimento de geração de dados adotamos o seguinte percurso: no primeiro momento, recorremos à pesquisa diagnóstica por meio da análise de coleções de livros didáticos, entrevista com professores de Língua Portuguesa, atividades explorando o gênero em foco, com o propósito de verificar como os gêneros, e mais especificamente, Regras de Jogo, é compreendido e trabalhado na escola e aplicação de questionário subjetivo aos alunos. No segundo momento, ampliamos nosso conhecimento sobre as Regras de Jogo, por meio da elaboração de um Modelo Didático do Gênero para, a partir das constatações propiciadas por esse modelo, elaborar e aplicar uma sequência didática explorando os conteúdos ensináveis desse instrumento para o aprimoramento da linguagem. No terceiro momento, desenvolvemos uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), tomando, como ponto de partida, a aplicação

			de uma sequência didática na turma selecionada e análise dos resultados alcançados. Como resultado desse processo, constatamos o avanço dos alunos no sentido de produzir e apresentar instruções, tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto nas interações em sala de aula e no encontro com as famílias. Por meio das atividades de leitura, constatamos que os alunos se apropriaram de maneira satisfatória do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do gênero Regras de Jogo, desenvolvendo importantes reflexões sobre sua circulação na sociedade. As produções escritas demonstraram a apropriação teórica e prática dos alunos quanto ao gênero em estudo e a função social da escrita. As atividades de reescrita contribuíram para que os alunos refletissem sobre os elementos linguísticos e aperfeiçoassem a materialidade de seus textos. Assim, o trabalho com o gênero Regras de Jogo colocou os alunos em uma situação real de comunicação discursiva, conforme o planejado, e possibilitou-lhes ampliarem sua capacidade de instruir e prescrever ações e de ler responsivamente um texto.
Heloana Cardoso. Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões. 2013. Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade do Estado do Rio de Janeiro			
2013	Heloana Cardoso	Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões	Dentro do contexto da avaliação formativa, as práticas de correção dos textos produzidos devem ser entendidas não como medição da aprendizagem, mas principalmente como uma pesquisa, elas devem avaliar o aluno, o professor, o processo, as práticas enunciativas, a mediação, a escola e mesmo a família. Contudo, apesar de essa abordagem sobre a avaliação ser compatível com a concepção sócio-histórica e cognitiva da linguagem, que por sua vez é consoante com as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, ela parece ainda se mostrar distante dos métodos adotados pelos professores. O objetivo geral desta dissertação é identificar as abordagens teóricas que subjazem aos métodos avaliativos de professores do ensino fundamental em relação à produção textual. Como objetivos específicos buscou-se (i) mapear os modelos de correção textual utilizado por esses professores a fim de oferecer um panorama sobre a realidade do ensino-aprendizagem da escrita; e (ii) organizar um material teórico capaz de embasar a prática avaliativa não apenas como um componente do ato pedagógico, mas também como componente simbólico da construção da imagem que o aluno tem sobre si e sobre sua capacidade de escrever. Trata-se de uma pesquisa qualitativa constituída por dois corpora, organizados a partir dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com sete professores que lecionam no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em escolas públicas e/ou particulares; e textos escritos por alunos e corrigidos pelos mesmos professores-informantes. Constituindo um total de 35 documentos, cinco de cada professor e 3h48min de gravações transcritas. Para análise dos corpora optou-se pelo paradigma interpretativista, aliado ao paradigma indiciário, que busca olhar para além das recorrências, os dados episódicos, singulares, dados que possam ajudar a levantar hipóteses sobre uma realidade não observável por via direta. Em relação às abordagens teóricas, podem-se perceber três manifestações: (i) as que são focadas no sistema, observável quando o professor privilegia aspectos formais e quando suas marcações, ainda que busquem o aspecto discursivo, não são suficientes para que os alunos efetuem reflexões sobre o uso da língua; (ii) as que flutuam entre o estruturalismo e o sociointeracionismo, quando o professor, embora se utilize de práticas mais interacionais ainda deixa amplo espaço para correções formais; (iii) as que são eminentemente sociointeracionistas, em cujas marcas avaliativas pode-se observar respeito pela autoria, apreciação do texto, interferência significativa e convite à reflexão. Dessas práticas emergem dois papéis sociais dicotômicos assumidos pelo professor: o de revisor, que tem profunda relação com práticas avaliativas de medição, e o de leitor-avaliador, em que se pode perceber, além de métodos ligados ao sociointeracionismo e às práticas avaliativas formativas um outro aspecto singular: a afetividade. Para discorrer sobre cada um desses aspectos propostos, construiu-se uma revisão bibliográfica que buscou incorporar à discussão teórico-metodológica questões de ordem subjetivas, que orientam pensar a escrita não só sob seu aspecto sócio-histórico e cognitivo, mas também afetivo.
LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de licenciatura em letras. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.			
2008	Leitão, Poliana Dayse Vasconcelos	A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de licenciatura em letras	O baixo desempenho nas atividades de leitura e, principalmente, de escrita é um problema que afeta alunos de todas as idades e níveis de ensino, inclusive os de ensino superior, nas mais diversas disciplinas. Por isso, a ampliação das práticas de letramento tem sido um dos principais objetivos da Educação nos últimos anos, especialmente, dos profissionais que trabalham com o ensino de línguas. Essa ampliação exige uma nova concepção de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, pautada no estudo dos gêneros textuais, com ênfase em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos. Requer também que nós, professores, assumamos uma postura crítico-reflexiva, na qual exerçamos o papel de pesquisador e de agentes de letramento. Para tanto, precisamos nos apropriar de diferentes gêneros textuais, dentre eles, dos acadêmico-científicos e, particularmente, do Projeto de Pesquisa. Várias propostas teórico-metodológicas têm surgido no intuito de auxiliarmos a assumir essas difíceis e imprescindíveis tarefas. Uma das mais completas é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente, com o intuito de explicar o processo de produção de textos-discursos, considerando-os como instrumentos de desenvolvimento humano. Nosso trabalho situa-se nessa abordagem teórico-metodológica e tem como objetivo principal investigar o processo de apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa por alunos pré-concluintes licenciandos em Letras. Para atingirmos o objetivo traçado, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do VI período de um curso de Licenciatura Letras de uma instituição particular do interior do estado da Bahia. Nossos instrumentos de coleta de dados foram a observação direta participativa e a aplicação de um Pré-Teste, de um Pós-Teste e de várias atividades de produção e reescrita. Organizamos os resultados de nossa pesquisa em quatro capítulos: 1 Formação do Professor Pesquisador e Letramento Acadêmico (HENGEMUHLE, 2007; TARDIF, 2002; AMARAL,

			<p>MOREIRA e RIBEIRO, 1996; LOPES, 1997; SOARES, 1998 e 2005; BAZERMAN, 2006; OLSON, 1997; KLEIMAN, 1995 e 2006; e MATENCIO, 2006); 2 Interacionismo Sociodiscursivo: caminho para subsidiar a análise e o redimensionamento das práticas de letramento (BRONCKART, 1999 e 2006 e MACHASDO, 2005); 3 Projeto de Pesquisa: primeiro passo para o desenvolvimento da postura investigativa (ABNT NBR 15287: 2005; GIL, 2002; LUNA, 2006; MICHEL, 2005; BAGNO, 1998; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005); e 4 A Apreensão do Gênero Projeto de Pesquisa por alunos Pré-concluintes do Curso de Letras: um processo de (re) construção do conhecimento. Concluímos que as representações iniciais referentes tanto à conceituação como à superestrutura do gênero em estudo centram-se, predominantemente, na tipologia textual dissertativa. Entretanto, as representações finais pautam-se no modelo do Projeto de Pesquisa trabalhado em sala. Os itens que provocaram maiores dificuldades foram: os Problemas, em virtude do conhecimento de mundo acionado pelo vocábulo que nomeia esse item, geralmente, relacionado à dificuldade; e os Objetivos, pela não diferenciação de objetivos pessoais, de ensino e de pesquisa. Frente aos dados analisados, constatamos que a apropriação do gênero Projeto de Pesquisa aciona um processo contínuo de (re) construção do conhecimento, particularmente, do conhecimento linguístico-textual e enunciativo-discursivo, bem como a reconstrução das concepções concernentes ao próprio gênero.</p>
<p>ROCHA, Luciana Vieira Alves. Gêneros argumentativos e o agir docente: (RE) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita. 2017. 149f. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017.</p>			
2017	ROCHA, Luciana Vieira Alves.	Gêneros argumentativos e o agir docente: (RE) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita.	<p>Apesar de não serem tão recentes as discussões teóricas acerca da necessidade de se desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos, ainda é perceptível uma práxis de ensino que pouco contribui para o desenvolvimento destas capacidades, por ser baseada no ensino de estrutura de gêneros, que não possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades discursivas. Elegendo essa problemática do ensino da argumentação, esta pesquisa delimitou como objeto de estudo as práticas docentes para o ensino da produção escrita de gêneros da esfera do argumentar. O presente estudo tem como objetivo geral investigar o agir dos professores no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos, visando auxiliá-los em uma possível (re) configuração de práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Para nortear o processo de investigação, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as concepções teóricas dos docentes sobre gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar propostas/planejamento de ensino da escrita de gêneros argumentativos por parte de professores do Ensino Médio; e 3) Refletir sobre a (re) configuração do agir docente prescrito (o planejamento didático) em um curso de formação continuada acerca do ensino de gêneros argumentativos. 4) Discutir os resultados obtidos no curso de formação continuada no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos. Três eixos teóricos fundamentam o presente estudo, o primeiro ancora-se nos estudos e modelos de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997, 2008, 2010), bem como nos estudos de (BAKHTIN, 1997) e (ADAM, 1992); o segundo eixo traz o modelo didático de gêneros através dos estudos de (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e outros colaboradores; o terceiro eixo remete aos estudos que interpretam as ações docentes como as Ciências do trabalho e os postulados do ISD para a investigação do trabalho por meio do agir docente de (BRONCKART, 2006); (MACHADO, 2007); (MEDRADO, 2011); (LOUSADA, 2006). A pesquisa se caracteriza qualitativa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo. Foi desenvolvida no contexto de um curso de formação continuada a partir da utilização dos seguintes instrumentos e técnicas: a entrevista, a observação participante, o diário de campo e a sessão reflexiva. Os sujeitos colaboradores foram cinco professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio da rede pública de um município do interior paraibano. O corpus foi constituído a partir de três etapas da pesquisa (Etapa de sondagem ou diagnóstica, Etapa de intervenção ou formativa e Etapa conclusiva). A análise dos dados evidenciou contradições e distanciamentos entre as concepções apresentadas, os planejamentos e as atividades realizadas em sala de aula pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Encontramos no discurso dos professores e nas atividades planejadas a concepção de gênero como ferramenta de comunicação com sentido; como texto do cotidiano com função social e como tipo de texto. Os resultados também evidenciaram que, frente a um Curso de Formação Continuada, os sujeitos colaboradores elaboraram sua própria sequência didática, e conseguiram desenvolver atividades que envolvem as capacidades de linguagem requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autoregulação da prática docente.</p>

2018	Wamser, Camila Arndt	Atividade epilinguística e ensino de língua materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a marca como para o ensino fundamental	<p>Nossa hipótese de pesquisa é a de que o ensino, por meio das atividades epilinguísticas, proporciona ao aluno a apropriação da língua e a autonomia diante do seu uso. Desse modo, contrapõe-se ao método pautado na memorização das regras gramaticais e na separação da gramática e da produção textual. Sustentamo-nos teoricamente na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, formulada pelo linguista francês Antoine Culioli e que prevê a materialidade da língua – o texto oral ou escrito – como unidade de trabalho do linguista, assim, entendemos que é também a unidade de trabalho do ensino de língua. Com essa concepção, não é possível a dissociação entre texto, léxico e gramática, logo o trabalho do professor é propiciar ao aluno a apropriação da linguagem e essa não pode ser confundida com descrição de língua no ensino. Assim, propõe-se a linguagem para a sala de aula por meio das atividades epilinguísticas. São também objetivos da pesquisa: determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca como; identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca como; elaborar um modelo de aula que possa servir de parâmetro para o ensino por meio das atividades epilinguísticas. Para o alcance dos objetivos, dividimos nossa pesquisa em duas partes: uma de análise de enunciados sob os pressupostos da TOPE e outra de um trabalho de prática de ensino por meio de atividades epilinguísticas. A análise dos enunciados visa a encontrar, dentre a variação radical e ambiguidades geradas pela marca como, a invariância que permite essa variação e a passagem de um valor sintático-semântico a outro. Já para o desenvolvimento da parte prática, trabalhamos com três turmas do ensino fundamental na cidade de Caçador/SC no turno vespertino: duas de nono ano da Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio; e uma turma de sexto ano da Escola Municipal Pierina Santin Perret. Em uma das turmas de nono ano, realizamos atividades que agissem sob o nível epilinguístico dos alunos, enfatizando as operações desencadeadas pela marca como; na outra turma de nono ano, observamos a metodologia utilizada no ensino tido como tradicional, ou seja, pautado pelo ensino da norma, em suas classificações e regras. O trabalho realizado com a turma de sexto ano, também foi baseado nas atividades epilinguísticas e teve por objetivo demonstrar as diferenças de se propor esse tipo de método a crianças e a adolescentes. Os enunciados trabalhados tanto na análise quanto na prática foram os mesmos, pois somente podemos comprovar nossa tese relacionando esses dois momentos – análise e prática. Desse modo, o trabalho com a marca como mantém a coerência da nossa pesquisa e permite a superação da polarização entre teoria e prática no ensino. Assim, pretendemos comprovar que o ensino por meio das atividades epilinguísticas é mais relevante e significativo, pois possibilita ao discente a elaboração de uma metalinguagem operatória que lhe confere reflexão e autonomia diante dos fatos da língua.</p>
------	----------------------	---	---

Tabela: Bibliografia Anotada

Fonte: o autor a partir do IBICT

Consultando a expressão MODELO E CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Virgínia Maria de Moraes, responsável pela pesquisa “A interação docente na produção de textos no oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido”, estou fazendo um convite para você participar desse estudo. Sua participação constará como participação voluntária, portanto você pode escolher se opta por participar ou não.

Objetivos e justificativa: Esta pesquisa pretende examinar as concepções sobre interação, presentes nas práticas pedagógicas de professores em seu trabalho de produção textual com estudantes de oitavo ano da Educação Básica em contexto de ensino híbrido.

Acredita-se que esse trabalho seja importante na busca de soluções para o problema da capacitação dos professores com intenção de atuar efetivamente com alunos produtores de texto, apontando no sentido da enorme complexidade da questão referente à produção de redações.

Procedimentos: Para a realização da pesquisa será feita a coleta de dados por meio de entrevista aos professores. Ambas as partes de procedimentos poderão ser realizadas pessoal ou virtualmente devido à pandemia vivida atualmente, serão entrevistados presencialmente ou via chamada de vídeo, respeitando os critérios da OMS quanto à proximidade entre sujeitos, em meio à pandemia de COVID-19.

Riscos e desconfortos: Essa pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o participante. Contudo, caso ocorra algum incidente, o voluntário poderá desistir a qualquer momento sem acarretar danos ou quaisquer prejuízos.

Benefícios: O trabalho servirá de apoio documental e bibliográfico para futuras pesquisas da área. A pesquisa não apresenta benefício financeiro aos voluntários entrevistados.

Garantida de esclarecimento: Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, comigo, Virgínia Maria de Moraes, através do telefone (51) 9991-34185 a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes de sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas com transporte e alimentação do participante e de seu acompanhante se for o caso).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não renuncia a nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, (nome completo do participante), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

**ANEXO B – DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O
CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Expliquei integralmente este estudo ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Investigador

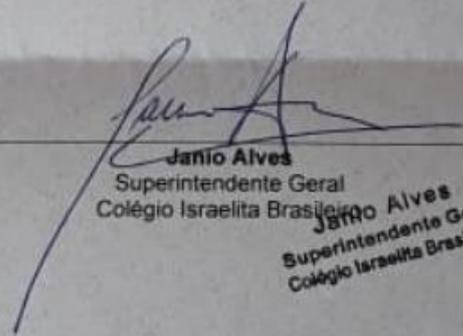
Nome do Investigador
(letras de forma)

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Termo de Anuência

Eu JANIO ALVES, na qualidade de Superintendente Geral do Colégio Israelita Brasileiro, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A INTERAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA TEXTUAL NO OITAVO ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Virginia Maria de Moraes; e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.

Porto Alegre, 25 de janeiro de 2021.


Janio Alves
Superintendente Geral
Colégio Israelita Brasileiro

Janio Alves
Superintendente Geral
Colégio Israelita Brasileiro

COLÉGIO ISRAELITA BRASILEIRO
Porto Alegre-RS
SOCIEDADE DE
EDUCAÇÃO E CULTURA
PORTO ALEGRENSE
Portarias
Reconhecimento: 40.330, 8/10/80
Funcionamento: 12.644, 4/9/73



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br