

PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENUNCIADOS ESCOLARES E A INTERLOCUÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO

Patrícia Azevedo Gonçalves²²

Resumo: Tendo como perspectiva central os gêneros do discurso e a enunciação numa perspectiva bakhtiniana, este artigo buscou investigar as estratégias discursivas utilizadas por educadores para instruir e motivar atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que, com a educação remota, no atual contexto de isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, uma das condições de produção dos textos, a interlocução pessoal entre educador e educando em sala de aula, foi drasticamente alterada. Para tanto, foram realizadas uma entrevista aberta com os educadores e a análise de tarefas de produção textual, instanciadas pelo gênero *enunciado escolar*, enquanto gênero catalisador, compreendendo essas materialidades linguísticas como instrumentos úteis à reflexão pedagógica, pois são portadores da discursividade e da alteridade estruturantes do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Gêneros catalisadores; Enunciados escolares; Interlocução; Educação remota.

Abstract: Having as central theme the enunciation and speech genres in Bakhtin's perspective, this paper sought to investigate the discursive strategies applied by teachers to instruct and motivate writing activities with middle school students, since in online classes. Due to the current social isolation context motivated by the COVID-19 pandemic, one of the writing conditions, the personal interchange between teacher and student in the classroom, was drastically altered. Therefore, an open-ended interview with teachers was realized, as well as the analysis of writing tasks, instantiated by the genre instructions for school activities, as catalyst genres, encompassing this linguistic material as useful tool for teaching reflection, since they are carriers of discourse and otherness that structure the teaching-learning process.

Keywords: Discursive genre; Catalyst genre; Instructions for school activities; Interchange; Online education.

Introdução

Segundo dados da Organização das Nações Unidas do primeiro semestre de 2020, em todo o mundo, 9 em cada 10 estudantes estão temporariamente fora da escola em resposta à pandemia de COVID-19. No Brasil, em abril de

22. Doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e bolsista CNPq. E-mail: patricia.goncalves87@edu.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-8185>.

2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução com diretrizes referentes ao período de suspensão do ensino presencial e à volta às aulas no contexto da pandemia. Aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1º de julho de 2020, o documento destaca quatro aspectos: (i) Diante do atual momento, soluções de ensino a distância (EAD) podem contribuir e devem ser implementadas; (ii) Uma estratégia consistente para o EAD busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos no desempenho prévio dos estudantes; (iii) o EAD não deve ser encarado somente como sinônimo de aula *online*. “Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem de maneira remota e, se bem estruturadas, as atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica”; (iv) Mesmo a distância, a atuação dos professores é central (MEC, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, s./p.).

Nesse contexto, mais do que nunca, o ensino de língua portuguesa na Educação Básica deve impulsionar, nos educandos, o desenvolvimento de habilidades para que possam lidar, com autonomia e criticidade, com as informações e os diferentes gêneros discursivos circunscritos à nossa organização social, principalmente aqueles cujos empregos linguísticos são mais monitorados.

Conforme destacam os documentos oficiais, nunca, na história de nossa educação, a importância do letramento digital se mostrou tão evidente – assumimos aqui o conceito proposto por Martin (2005), para quem o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida. Ele varia de acordo com cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo de seu desenvolvimento. Envolve a aquisição e a utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais. Inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida; bem como a capacidade de refletir sobre o desenvolvimento de seu próprio letramento digital, enquanto inscrição no diálogo universal:

[...] Na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os sujeitos constroem discursividades de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas (ressonantes, consonantes, dissonantes e dissintêneas) que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica (CASTRO, 2009, p. 23).

Assim, compreendendo a centralidade do papel social desempenhado pelos educadores quanto à educação linguística e à preparação dos educandos para os diferentes contextos propostos na contemporaneidade, norteia esta investigação a seguinte questão: quais são as estratégias discursivas empregadas pelos educadores para instruir e motivar atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental (EF) II, tendo em vista que, com a

educação remota, no atual contexto de isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, uma das condições de produção dos textos – a interlocução pessoal entre educador e educando em sala de aula – foi drasticamente alterada?

Para tanto, propomos a análise de enunciados escolares, em aulas do componente curricular Português para o sexto ano do EF II, em sua dimensão catalisadora de atividades de produção textual e em sua dimensão dialógica constitutiva.

Há de se pensar que rios de tinta já foram dedicados à problemática dos gêneros em esfera escolar; entretanto, a cada nova instância temporal e histórica, se impõe ao linguista repensar as condições de produção dos discursos: “em qualquer corrente especial de estudo, faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p. 16). Igualmente, frente à demanda urgente de migrar para a educação remota digital, urge pensar de forma crítica, dialógica, os discursos didáticos no âmbito da educação linguística, a fim de instrumentalizar educandos e educadores para além de uma transposição mecânica:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2017, p. 16).

Portanto, partindo da (bela) premissa bakhtiniana de que “*a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)*” e de que, igualmente, “*é através dos enunciados concretos que a vida entra na língua*” (BAKHTIN, 2017, p. 16-17, *grifos nossos*), que estruturamos este estudo, buscando lançar um olhar atento, carinhoso e esperançoso às práticas docentes, nestes tempos tão duros, em que a vida humana se encontra ameaçada:

[...] a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança. [...] O diálogo busca do ser mais não pode ocorrer na desesperança. [...] Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança, enquanto luto [...] (FREIRE, 1981, p. 97).

Assim, posicionando este estudo num lugar de confluência entre uma concepção dialógica da linguagem e reflexões circunscritas à Linguística Aplicada, após esta introdução, este artigo estrutura-se em cinco seções: na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos com os quais dialogamos para construir nossa análise; na segunda, descrevemos os aspectos metodológicos que guiaram nossa aproximação ao contexto de ensino em análise e a coleta de

dados (entrevistas com educadores e atividades escolares construídas por estes); na quarta, buscamos dar voz aos professores que contribuíram para este estudo; na quinta, empreendemos a análise dos enunciados.

Interlocução e Mediação Pedagógica: alguns pressupostos teóricos

A teoria bakhtiniana advoga que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2017, p. 11-12). Nos enunciados escritos, a alternância de sujeitos é menos evidente, entretanto, ainda assim, estes são portadores da subjetividade de quem os escreve, sendo o estilo individual um epifenômeno do enunciado (BAKHTIN, 2017). Assim, compreendemos que o discurso pedagógico, objeto de nossa análise, ao instanciar enunciados e instruções aos alunos, se dialogiza, materializando um diálogo – nestes tempos, mediados pela tecnologia – entre educador e educando.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo [...] pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2017, p. 20).

Atendo-nos, portanto, à natureza dialógica das unidades de comunicação, queremos, aqui, refletir sobre as formas de interlocução estabelecidas entre professores e alunos do EF II, na mediação de atividades de produção textual, âmbito fundamental da educação linguística, que deve promover, segunda aponta Britto (2007), o acesso à escrita e aos discursos que se organizam por meio dela.

Acreditamos que, para que as aulas de língua portuguesa se constituam enquanto evento de letramento, devem ter como unidade organizadora o estudo dos gêneros do discurso, entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2017, p. 12, *grifos nossos*).

Tendo estas riqueza e diversidade constitutivas dos gêneros como pressuposto de nossa pesquisa, interessa-nos, também, a categoria de *gêneros secundários*, os quais:

surgem nas condições de um convívio cultural mais completo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) [...]. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2017, p. 15).

Assim, situados em esferas de atividade humana mais complexas, como a científica e a pedagógica, se encontram os gêneros instrucionais: tipos de enunciado organizados sob uma relação discursiva de comando e execução, orientando ou proibindo ações e comportamentos. Tais gêneros se sustentam na capacidade da linguagem de regulação mútua de comportamentos, pois “inscreve[m] no texto as figuras de um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas)” (SCHNEWLY; DOLZ, 2010, p. 58).

Ainda especificando mais nossa abordagem, pretendemos tematizar os *enunciados escolares* enquanto *gêneros catalisadores*, vetores que mobilizam a produção de textos e instanciam as vozes sociais dos educadores, na mesma medida em que antecipam as respostas dos educandos (BAKHTIN, 2017).

Segundo Signorini (2006, p.8), “os gêneros catalisadores favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”, assumindo “a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo”.

Locus no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Os enunciados escolares, portanto, são tarefas em que predominam as tipologias descritiva, explicativa e injuntiva, visando à realização de uma atividade. Por meio de uma clara preleção, materializam o esforço cognitivo e enunciativo do professor em direção ao seu aluno.

Assim, assumindo uma postura dialógica de escuta, pela qual, através do discurso alheio, se busca chegar a uma compreensão maior do atual contexto imposto pela pandemia de COVID-19 e dos caminhos que a Educação Básica brasileira pode trilhar, em especial o ensino de língua portuguesa, em sua multiplicidade de gêneros, passemos aos aspectos metodológicos que estruturam esta investigação.

Aspectos metodológicos

Mediante a diversidade de gêneros que emergem da atividade didática na Educação Básica, principalmente no campo metalinguístico do ensino de escrita, interessamos, neste estudo, verificar de que modo, dado o contexto de isolamento social e educação remota impostos pela pandemia de COVID-19, docentes do Ensino Fundamental tem estruturado seus enunciados e pensado estratégias linguísticas para sustentar atividades de produção textual, posto que a mediação presencial do educador junto aos educandos não é possível neste momento. Para alcançar esses objetivos e a fim de dar voz aos agentes sociais em foco neste estudo, professores de língua portuguesa do EF II, realizamos uma entrevista aberta com os educadores e a análise de tarefas de produção textual (instanciadas pelo gênero enunciado escolar), compreendendo essas materialidades linguísticas como instrumentos úteis à reflexão pedagógica, pois são portadores da discursividade e da alteridade estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, motivada a partir de uma entrevista com questionário semiestruturado, divulgado pela autora pelas redes sociais WhatsApp, Facebook e WhatsApp, com questões abertas, que buscaram identificar as seguintes informações: (a) esfera de ensino da escola (pública/privada); (b) séries de atuação do professor em 2020; (c) continuidade ou não das atividades didáticas com os alunos por parte da escola; (d) meios utilizados para comunicação entre escola e alunos; (e) realização de atividades de produção textual com os educandos; (f) avaliação dos educadores quanto à produção/ao engajamento dos alunos nas atividades; (g) possibilidade de realizar *feedback* quanto aos textos dos alunos.

Dos 19 educadores que responderam à pesquisa, oriundos do estado do Rio Grande do Sul, foram selecionados seis, tendo como recorte metodológico serem professores que atuam com o 6º do Ensino Fundamental, etapa focalizada nesta investigação. Escolhemos fazer este delineamento devido às particularidades dessa etapa escolar, na qual os educandos estão ingressando no EF II, tendo de lidar com um número maior de professores e componentes curriculares e se adaptar a uma nova e desafiadora rotina de estudos. Assim, interessou-nos investigar como os professores estavam adaptando suas propostas pedagógicas e discursos, a fim de, no contexto da educação remota, aproximar-se desses estudantes, que ainda demandam muita interlocução com os educadores, principalmente durante as atividades de produção textual.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese em que registramos o código identificador de cada participante (P1, P2...), a rede de ensino em que atuam, com qual ano do EF II trabalham, o período em que as atividades foram

disponibilizadas para os educandos, os tipos de atividades propostas e a plataforma digital que foi suporte para a interação entre educadores e educandos e a publicação das propostas de produção textual.

Quadro 1: Dados dos educadores participantes.

Professor	Rede de Ensino	Ano/ Etapa	Trabalho com Produção Textual		Plataforma ²³
			Período (2020)	Tipo de Atividade	
P1	Privada	6º EF	De março e a abril (3 propostas)	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Google Meet, site da escola
P2	Privada	6º e 7º EF	De março até o presente momento	Propostas do livro didático + exposição oral sobre os gêneros em questão (slides)	Zoom, Google Meet
P3	Pública Federal	6º EF	De março até o presente momento	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Site da escola
P4	Pública Municipal	6º a 9º EF	De março até o presente momento	Propostas de produção textual criadas pelo educador	WhatsApp, e-mail do educador, plataforma da prefeitura
P5	Pública Estadual	6º e 8º EF	Abril (1 atividade)	Resumo de uma leitura obrigatória (por escrito ou em áudio)	Facebook, WhatsApp
P6	Pública Federal	6 e 7º EF	De março até o presente momento (2 propostas)	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Site da escola

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após responderem às perguntas, os educadores foram convidados a partilhar alguma das propostas de produção realizadas. Estas serão analisadas na seção 5 deste artigo. Sinalizamos, desde já, que não haverá análise neste sentido quanto à educadora P2, pois ela se utiliza exclusivamente do livro didático. Feita essa contextualização metodológica, passemos à análise dos relatos coletados.

23. Não serão abordados recursos e funcionalidades das mídias ou suportes em que tais atividades didáticas foram publicadas, pois tal análise não se alinha aos objetivos delimitados para este estudo.

Ser professor em época de pandemia: implicações didáticas e laborais

Acompanhemos, nos parágrafos seguintes, as diferentes percepções dos educadores quanto ao ensino de produção textual na modalidade remota para o sexto ano do EF II. Dado o limite de extensão destes escritos, nesta seção, abordaremos os relatos de quatro educadores, os quais são bastante elucidativos quanto aos diferentes contextos e dinâmicas de realização desse modelo de ensino. Objetiva-se, com os registros aqui expostos, dar voz a uns dos principais agentes sociais afetados com o contexto do isolamento social, os professores, pois, embora seu local de trabalho não esteja em pleno funcionamento, suas atividades laborais foram fortemente ampliadas, obrigando-os a jornadas extensas de trabalho, a fim de dar conta das novas dinâmicas e recursos que as escolas têm buscado para não interromper o fluxo educativo.

Portanto, ao discutirmos a construção e a troca de saberes instanciados pelas práticas de escrita na escola, trazemos as vozes sociais de colegas educadores em um compromisso ético e político de se pensar a educação respeitando seus principais responsáveis, a despeito e em atitude responsiva a tantos discursos deslegitimadores dos professores, que bradam duras críticas ou propõem soluções mágicas, sem adentrar em profundidade o complexo campo discursivo que é o meio educacional:

A problemática da educação a distância pode ser tratada ao mesmo tempo como um subsistema de *caráter político*, já que se trata de um panorama social (e de possibilidades de intervenção) e ético, na medida em que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, na perspectiva de produção de formas de vida [...] (GUIMARÃES, 2015, p. 26, *grifos nossos*).

O primeiro relato registrado é o da educadora P1, que atua em turmas de 6º ano em uma escola da rede particular de Porto Alegre/RS. Conforme descrito na metodologia, como meio de comunicação com os educandos, a escola de P1 utiliza seu *site* e o Google Meet, tanto para disponibilizar materiais escritos, quanto para realizar as aulas *online*, através de videoconferências.

Até abril, estávamos fazendo as propostas textuais, mas a gente percebeu que a forma de correção... como o material de apoio é diferente, porque eles [alunos] usam, agora, o computador, e não o papel e a caneta, a forma de... E eles também, por exemplo, no 6º ano, eles têm uma dificuldade de colocar parágrafo, de saber onde que ficam esses recursos do teclado para editar o documento. Então, eles ainda têm essa dificuldade, o que fazia com que o texto ficasse bem desorganizado. Algumas exceções conseguiam, mas os outros não. E a forma de dar o feedback... Como a gente fazia [nas aulas presenciais] escrita e reescrita, por exemplo, tinha dois períodos. Ficava o professor e um

monitor atendendo os alunos na mesa. Eles [alunos] conseguiam questionar o que não tinham entendido da correção. O que é bem diferente no computador. Eu não consigo visualizar onde eles estão, em que parte eles estão do texto. Então, o feedback ficava muito difícil. Então, a gente parou. Nós fizemos só 3 propostas textuais.

O primeiro aspecto destacado pela educadora diz respeito à familiaridade dos educandos com as ferramentas de edição de texto, principalmente quanto à organização de aspectos formais, como margens, parágrafos, o que pode ser interpretado sob duas perspectivas: primeiramente, de um ponto de vista discursivo, pois não podemos desconsiderar que educandos do 6º ano, muito provavelmente, nunca participaram de atividades sociais que lhes exigisse a escrita de documentos em editores de texto; e de um ponto de vista pedagógico, apontando para a importância do letramento digital, conforme defende Zacharias (2016, p. 20):

a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler [e escrever] que desafiam concepções de leitura [e escrita] mais tradicionais.

Outro aspecto importante sinalizado pela educadora relaciona-se à interlocução entre professor-aluno no momento da escrita dos textos. O contexto da educação remota impossibilita essa interação mediadora, essa intersubjetividade, o que nos instiga a buscar soluções, a fim de tornar o trabalho do professor mais confortável e a aprendizagem dos educandos dessa faixa etária mais significativo, sendo fundamental “compreender as variáveis e intensidades que operam no tempo e espaço da educação a distância” (GUIMARÃES, 2015, p. 27).

Por fim, a educadora sinaliza para a dificuldade de se dar um *feedback* para os alunos quanto às produções textuais, o que culminou na opção por não dar continuidade às atividades de escrita nessa modalidade de ensino. Veremos, em relatos posteriores, que outros educadores encontraram semelhante dificuldade.

Analisemos, agora, o relato do educador P3, que atua em uma escola pública federal. As atividades são publicadas no site institucional, sendo nomeadas como “estudos dirigidos”, e a comunicação com os alunos se dá via *e-mail*.

Eu fiz as três primeiras semanas de escrita de texto, porém senti que não estava legal, dada as dificuldades do que verificava nas produções. São vários os problemas, eles não sabem usar importantes recursos. [...] Pensando nisso, resolvi trabalhar com pequenas produções, principalmente, aliando imagem e escrita de texto. [...] a adesão de realização tem diminuído, mas mais da metade da turma faz. [...] Como são muitas tarefas e, também, considerando o nível de letramento deles, achei que seria o melhor caminho.

[...] Muitos alunos não têm acesso a uma boa internet para ter aulas online. E são pequenos para assistir plataformas. A ideia dos estudos dirigidos é manter um vínculo com os alunos.

Como primeiro aspecto a ser destacado, temos a decisão do educador por reformular as atividades que estavam sendo propostas. Nos debruçarmos sobre este enunciado concreto será importante enquanto resgate do contexto de produção das atividades a serem analisadas. Conforme veremos na seção seguinte, tal reformulação se deu tanto quanto à extensão dos textos motivadores da produção textual, como quanto ao grau de complexidade das atividades de escrita.

Posteriormente, vemos P3 problematizar as questões sociais de acesso aos recursos digitais, como equipamentos em pleno funcionamento, *internet* com uma boa capacidade; bem como o grau de familiaridade com esses recursos e suas dinâmicas discursivas.

Por fim, P3 aponta para a importância das atividades didáticas remotas como iniciativas que mantêm o vínculo da escola com educandos e famílias. Assim, vemos as atividades didáticas propostas não apenas como gêneros catalisadores de outros gêneros, mas como instrumentos para uma “pedagogia do afeto”, “dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo o que somos e fazemos” (FREIRE, 1996, *apud* DALLA VECHIA, 2010, p. 26).

P6, outra educadora que atua em escola pública federal, aponta a dificuldade de engajamento como um dos principais desafios a serem enfrentados:

Fiz duas propostas. Uma na semana em que começou o isolamento (porque já estava prevista) e outra há duas semanas. Em ambos os casos, a produção foi de crônica (a primeira, memorialística e a última mais livre, pensando sobre “quando a quarentena acabar”). Pedi que eles enviassem foto do texto escrito (alguns enviam em Word, mas queria que eles escrevessem com a mão mesmo). O retorno dos estudantes está cada vez mais escasso, não chega a 50%. [...] Eu leio e faço comentários: no parágrafo tal, tu escreve... Que tal fazer isso e aquilo? E peço pra desenvolver mais, se for o caso. [...] Existe um comunicado da escola afirmando que eles podem entregar tudo na volta (o que tenta ser democrático, já que prevê que nem todos têm acesso à internet), mas também deixa os estudantes confusos e, até mesmo, relapsos (“Se posso fazer depois, por que fazer agora?”). Tenho casos de estudantes que nunca enviaram nada, sequer respondem e-mail. Realizamos várias ações para contatar tais estudantes e suas famílias. Para alguns, até carta foi enviada.

Além da falta de retorno das atividades disponibilizadas, o que pode representar uma impossibilidade de acesso aos recursos eletrônicos ou ausência de comprometimento com a periodicidade das atividades, já que o contrato didático proposto pela escola

faculta a entrega das atividades neste período, chama à atenção o destaque dado pela professora quanto à sua preferência pela produção manuscrita, em que se vê que: “muitas ações da EAD ainda permanecem como reflexo do ensino presencial” (BARBOSA; MOLLICA, 2015, p. 42).

Descrição semelhante é apresentada por P5, educadora da rede estadual, que relata receber dos educandos, por vezes, fotos dos textos produzidos: “*Pena que o retorno é mínimo. [...] E a qualidade das fotos dos cadernos prejudicam a minha leitura*”. Em sua narrativa, vemos o esforço em possibilitar a participação dos alunos, propondo, inclusive, que o resumo de uma obra trabalhada fosse enviado por áudio, via WhatsApp: “*Pedi o áudio ou resumo do livro, mas somente dois me retornaram até agora*”, o que evidencia uma compreensão do gênero resumo para além de sua expressão escrita – “o conceito de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 371) – e materializa a disposição de valorizar o discurso do outro, ao autorizar novas formas de interlocução.

Segundo Signorini (2006, p. 54), o gênero relato assume duas funções primordiais: (a) permite dar voz ao professor enquanto profissional e (b) possibilita criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas, bem como sobre identidades pessoais, profissionais e de grupo. Portanto, ao problematizar as dinâmicas pedagógicas postas aqui em tela, sem desconsiderar as características e coerções atinentes a este gênero, consideramos fundamental que as valorações dos educadores acerca do momento atual fossem registradas, a fim de nos aproximar de sua “unidade de dupla responsabilidade”, em seu sentido e em seu ser como evento (BAKHTIN, 2012, p. 20).

Na seção seguinte, visando abordar a produtividade do gênero enunciado escolar não só como vetor de atividades didáticas, mas como forma concreta de interlocução entre educador e educandos, analisaremos exemplos de propostas didáticas.

Enunciados escolares e interlocução

Compreendidos dentro da categoria geral dos gêneros instrucionais, os quais, do ponto de vista discursivo, “pressupõem-se a legitimidade do enunciatador para a construção do discurso – o comando apenas se justifica caso o interlocutor o aceite como verdade, justificada e reconhecida socialmente, a ser executada” (SANTOS; FABIANI, 2012, p. 67), os enunciados escolares são, enquanto gêneros catalisadores, vetores que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Assim, tendo como horizonte que “a materialização da mensagem através da escrita permite àquele que escreve

objetivar o conteúdo de seu pensamento, pois é criado um distanciamento entre o produtor e o produto de sua atividade intelectual” (SIGNORINI, 2006, p. 73), passemos à análise de alguns exemplos de interlocução estabelecidos pelos educadores apresentados na seção anterior.

A primeira atividade que analisaremos é a proposta da educadora P1:

Quadro 2: Proposta de Produção Textual – P1.

<p>O texto que segue é o início de um conto produzido por alunos do 6º ano. Leia-o.</p>
<p style="text-align: center;">Troca de amores nos contos maravilhosos</p> <p style="text-align: center;"><i>Num bosque distante existia um castelo de cristal, e nele vivia uma princesa chama Cinderela. Ela era tão má e desobediente, que deixava a madrasta enlouquecida. Além disso, ela vivia tentando roubar os namorados das irmãs.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Certo dia, o príncipe Peter convidou as irmãs de Cinderela para ir ao baile real em seu castelo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No dia do baile, Cinderela trancou as irmãs no quarto, dentro do guarda-roupas, e foi ao baile. Ela usou o vestido e o par de sapatinhos de cristal da irmã mais velha. Os pés de Cinderela eram menores, e o par de sapatinhos ficou grande, mas ela foi ao baile mesmo assim.</i></p> <p style="text-align: right;">(GARCIA; JUDIC; SILVA, 2012, p. 122)</p>
<p>Você notou como nesse texto a história de Cinderela é diferente da original? A ideia presente nas propostas a seguir também é essa, ou seja, brincar com a tradição dos contos maravilhosos. Para isso, você deverá modificar as histórias, adaptando-as para os dias de hoje, misturando personagens de histórias diferentes, e assim por diante. Enfim, a ideia é você se divertir reinventando os contos maravilhosos.</p>
<p>1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com estas orientações:</p>
<p>a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:</p> <p style="text-align: center;">menina – bosque – lobo – avó – helicóptero Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé Bela Adormecida – príncipe encantado – conjunto de rock – bruxa boa João e Maria – casinha de doces – bruxa – forno – pernil assado Pinóquio – ladrões – extraterrestre – baleia – Gepeto Aladim – gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os quarenta ladrões Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile</p>
<p>b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.</p>
<p>Atenção às orientações:</p> <p>a) Seu texto deve conter no mínimo 3 parágrafos;</p> <p>b) Dê um título a seu texto e estruture-o bem, com começo, meio e fim;</p> <p>c) Fique atento para não repetir palavras desnecessariamente.</p>

A atividade reproduzida acima, chamada pela professora de “Um conto maravilhoso ao contrário: um convite para ver”, faz parte de uma unidade didática que tem por gênero focal, como o título indica, o conto maravilhoso. Ela começa com um convite à leitura do texto motivador, que se constitui, de fato, enquanto um “conto maravilhoso ao contrário”, o que contribui para a coerência teórica da proposta, ao apresentar aos educandos tanto um exemplo, no que diz respeito ao conteúdo e ao modo composicional do gênero em tela, quanto uma oportunidade de leitura e fruição, que ampliará seu repertório linguístico.

Após, estabelece um diálogo com o educando, através de uma pergunta direta encabeçada pelo pronome “você”. Na sequência, vemos a materialização de estratégias linguísticas típicas dos gêneros instrucionais, a partir do emprego de verbos modalizadores, como em “você deverá fazer”, ou verbos no imperativo, indicando etapas a serem realizadas: “leia”, “escreva”, “escolha”, o que aponta a importância da preparação para a escrita enquanto processo, enquanto atividade cognitiva e discursiva que demanda um planejamento. Destacamos, ainda no excerto 2, o desejo da educadora de que os alunos realizem a atividade de modo prazeroso – “Enfim, a ideia é *você se divertir* reinventando os contos maravilhosos” –, o que materializa a importância do caráter lúdico em dadas etapas da Educação Básica e dialoga com uma concepção freiriana de educação, pois busca motivar os alunos, principalmente nestes tempos em que, forçosamente, se encontram apartados do convívio escolar (FREIRE, 1996).

Por fim, no terceiro bloco, vemos um excerto no qual a professora busca motivar um desenvolvimento temático, sugerindo previamente alguns elementos da narrativa, como protagonistas e uma situação inicial desencadeadora do enredo; e, como encerramento, volta a um tom de prescrição, apontando para aspectos formais, composicionais e lexicais. Assim, é possível observar uma preocupação formal e enunciativa da educadora ao tentar apresentar com clareza o que espera dos alunos ao realizarem a tarefa. Entretanto, conforme a autora, apesar de esta proposta ter sido concebida para a educação remota, sua estrutura não se distanciou muito das atividades elaboradas para as aulas presenciais, o que aponta para uma estabilidade deste gênero na prática educativa e para o desafio de se pensar propostas inovadoras e dialógicas para essa nova realidade.

Quadro 3: Proposta de Produção Textual – P4.

Nesta aula, o aluno terá de criar um texto em forma de relato pessoal. Através dele, deverá contar algum acontecimento importante da sua vida.

Prof. X

RELATO PESSOAL

[Figura que apresenta um cenário – pátio com casas ao fundo – no qual várias crianças brincam de diferentes formas, com pipa, bonecas, carrinhos; correm; conversam e etc.]

Pense em alguma coisa importante que tenha acontecido na sua vida e crie um texto para narrar esse fato. Se você quiser pode utilizar uma fotografia ou fazer um desenho para ilustrar a sua história.

Número de linhas: Mínimo 10 linhas/Máximo 20 linhas

Dicas:

1ª Dica: Se tiver dificuldade para elaborar o texto, consulte as características do relato pessoal trabalhadas na aula anterior.

2ª Dica: Se você quiser, pode responder às perguntas abaixo durante a construção do seu texto. Se preferir abordar mais ou outras questões também pode.

(O que aconteceu?/Quando foi isso?/Qual era a sua idade?/Como você caracteriza esse acontecimento: foi bom ou ruim? Por quê?/Por que esse acontecimento marcou a sua vida? O que você aprendeu com ele?)

Fonte: P4 (2020).

A proposta de produção textual do educador P4 começa de modo distinto da anteriormente analisada. No bloco 1, temos uma descrição das atividades a serem realizadas pelo aluno, referido em terceira pessoa, seguida da assinatura do professor. Conforme Signorini (2006, p. 30) destaca a assinatura “evidencia a autoria, bem como o papel institucional do remetente”, o que aponta para um posicionamento do professor como interlocutor que deseja sinalizar como seu o trabalho realizado.

Aqui, vemos, igualmente, uma preocupação do autor em estabelecer uma interlocução inicial com os responsáveis pelo educando, que devem, conforme defende o professor, “*compreender o que a escola está pedindo deles [alunos]*”. Portanto, em tal enunciado, materializa-se igualmente a responsividade do educador, que prevê como interlocutores não apenas seus alunos, mas seus cuidadores:

[...] antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2017, p. 92).

No segundo bloco, temos o texto motivador: uma imagem. Para Brait (2000, p. 15), “a dimensão verbo-visual da linguagem é traço constitutivo do sujeito e de sua identidade, uma vez que essa dimensão está presente, cotidianamente, em nossa vida social”. Logo, nessa proposta, em uma composição também diferente da primeira que analisamos, destaca-se não o gênero focal em si (o relato de experiência), mas uma obra pictórica, colocando em jogo “questões como a forma, o suporte, o leiaute ou a relação com outras semioses” (RIBEIRO, 2016, p. 35). Ao apresentar um cenário feliz,

partilhado por sujeitos distintos que realizam atividades de modo conjunto ou individual, o educador parece, com ela, convidar o aluno a soltar sua imaginação: “o sentido revelase em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio” (BAKHTIN, 2017, p. 68).

Neste ponto de nossa reflexão, fazemos uma ressalva teórica. Em nossa seção de pressupostos, defendemos os enunciados escolares como um gênero discursivo, especificamente tipologizado com catalisador, na esteira do que propõe Inês Signorini (2006). Entretanto, o gênero enunciado escolar dificilmente tem sua realização de forma isolada. Ele pode compor gêneros secundários mais complexos, como uma prova do ENEM, em que múltiplos gêneros são mobilizados (pinturas, letras de música, mapas, infográficos, etc.); ou como as propostas de produção textual, aqui analisadas, as quais também são constituídas de diferentes gêneros. Sinalizamos isso para reafirmar que o objetivo da investigação que propomos é lançar luz, através dos pressupostos da teoria dialógica bakhtiniana e seus desmembramentos nas linguísticas textual e aplicada, à questão da interlocução entre professor-aluno no contexto da educação retoma. Não nos propomos a avaliar o trabalho composicional dos queridos colegas educadores que se propuseram a participar de nosso estudo, nem analisar as propostas em sua dimensão pedagógica, o que justifica nossa escolha metodológica de focalizar como gênero de estudo o *enunciado* e não as *propostas de produção textual* como um todo.

Dito isso, avancemos para o terceiro bloco. Nele, temos a presença dos verbos no imperativo, indicando os passos que os alunos devem trilhar para a construção de seu relato: “pense”, “crie”; aos quais se segue uma sugestão, um convite para que os pequenos autores também ilustrem seu texto: “Se você quiser, pode utilizar uma fotografia ou fazer um desenho para ilustrar a SUA história”, interpelando-os para que ampliem seu posicionamento enquanto autores – a fim de proporcionar um amplo domínio das potencialidades de sua língua materna, para que, mediados por ela, possam apropriar-se, cada vez mais, do papel de autores de sua língua e de suas vidas (GONÇALVES, 2013) – e preparando-os para práticas sociais semelhantes, como as em que somos instados a ilustrar documentos com imagens – “o êxito alcançado numa comunicação qualquer com determinado gênero fará com que ele seja sempre lembrado – e efetivamente empregado – em situações similares” (SIGNORINI, 2006, p. 75).

Por fim, destacamos o bloco 4, que, com uma linguagem informal, que visa aproximar-se do universo lexical dos alunos, busca antecipar as possíveis dúvidas quanto às características do gênero em questão, que foram trabalhadas em material anterior, “Se você tiver dificuldade...”, bem como sugere questões que podem servir como *andaimes* (SIGNORINI, 2006) para a construção do texto.

A próxima proposta de produção textual foi elaborada pela educadora P6. Sua escola as disponibiliza semanalmente como “estudos dirigidos”. Vejamos:

Quadro 4: Proposta de Produção Textual – P6.

MATERIAL 3 (Durante a quarentena)
<p>Olá, querido estudante e querida estudante</p> <p>Estamos temporariamente afastados, porém, podemos continuar estudando. Por isso, vamos relembrar algumas das nossas atividades das últimas semanas:</p>
<p>lemos o texto “Mau menino”, uma crônica narrativa escrita por Antonio Prata;</p> <p>conversamos sobre as definições de gêneros textuais (ou discursivos) e de tipos textuais;</p> <p>definimos as características do gênero textual CRÔNICA, observando uma de suas tendências: a crônica narrativa de memórias;</p> <p>elaboramos o começo de uma linha do tempo de nossa vida;</p> <p>começamos a pensar sobre a composição dos verbos, tendo em vista a linha do tempo.</p>
<p>Lembra de tudo isso? Espero que sim! De qualquer modo, vá até seus materiais e localize as anotações realizadas no caderno, os Materiais 1 e 2 e a linha do tempo do tempo da sua vida. Releia tudo (aproveite pra assistir ao vídeo que está indicado no material 1).</p>
<p>Realizada a revisão, vamos ao trabalho: você escreverá uma CRÔNICA NARRATIVA MEMORALÍSTICA (ou seja, a partir de suas memórias). Siga as instruções abaixo.</p> <p>1. Relembre as características do gênero textual CRÔNICA: um texto curto, com linguagem simples (porque publicado em jornal), mas também com linguagem literária. Quando se trata de uma crônica narrativa de memória, o eu do texto é igual ao eu do autor.</p> <p>2. Decida o que você irá narrar! Você falará sobre uma lembrança! Em nossas primeiras aulas, um de nossos temas foi conversar em casa sobre sua maior travessura... lembra? Pois bem, agora você poderá, narrá-la, exatamente como faz Antonio Prata na crônica “Mau menino”!</p> <p>3. PLANEJAMENTO DO TEXTO Diga, em uma frase, o que você irá narrar, ou seja, contar ao leitor: “Eu narrarei _____”.</p> <p>• Questionamentos para auxiliar na escrita: Quando isso aconteceu? Quem estava com você? O que você sentiu na ocasião? Como as pessoas reagiram?</p>
<p>4. Agora vamos escrever! O texto deverá ter pelo menos três (início, meio e fim), mas pode ter muito mais. O mínimo de linhas será 20, mas poderá ter muito mais. Use toda sua criatividade! Você poderá escrever direto no computador, em Word, ou a mão e fotografar.</p>

Fonte: P6 (2020).

Na proposta de P6, destacamos, de modo inicial, conforme sinalizado em 1, o único caso de marcação discursiva quanto ao tempo específico em que a atividade foi publicizada – “durante a quarentena”. No excerto 2, vemos uma saudação inicial, com um vocativo destinado aos estudantes da série

em questão, seguido de um comentário afetuoso, em que a professora aborda o período vivenciado – “Estamos temporariamente afastados” – e apresenta uma mensagem de motivação – “porém, podemos continuar estudando”. Em seguida, ela mobiliza uma estratégia didática muito recorrente ao darmos início a uma aula: recordar o que foi anteriormente trabalhado, a fim de situar o educando quanto ao que será estudado/realizado no momento atual. Isso se torna ainda mais necessário, tendo em vista que, além de os encontros didáticos não serem mais presenciais, os estudos dirigidos terem uma periodicidade distinta em relação à quantidade de períodos (dias da semana) do componente curricular Língua Portuguesa – “Por isso, vamos relembrar algumas de nossas atividades das últimas semanas”.

No bloco 3, são elencados os gêneros discursivos trabalhados, bem como demais atividades relacionadas a eles. Aqui, destacamos o uso da primeira pessoa do plural, que perpassará todo o texto: marca linguística pela qual o enunciador se coloca como sujeito integrante do grupo social que constitui seu auditório – “forças vivas da inteligência coletiva em sua multiplicidade de singularidades” (GUIMARÃES, 2015, p. 33); e pela qual o educador ratifica, no contrato pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva.

Após, no bloco 4, a educadora interpela os alunos e manifesta, agora marcando-se em primeira pessoa, seu desejo de que as aprendizagens citadas tenham se consolidado: “Lembra de tudo isso? ESPERO que sim!”. Ela segue: “De qualquer modo, vá até seus materiais e localize...”, “Releia tudo (aproveite para assistir...)”. Aqui, vemos a professora assumir o compromisso didático não apenas quanto ao conteúdo ou competência a ser adquirido, mas como agente que auxilia o educando em relação à organização de seus estudos pessoais, evidenciando o caráter mediador e organizador do uso que fazemos da linguagem, potencializado nesta modalidade de ensino que desafia os professores a serem presença, força mobilizadora, mesmo sem o contato presencial.

Em seguida, temos o bloco 5, no qual encontramos a preleção específica para a escrita do gênero focal, a crônica narrativa memorialística. Nas primeiras linhas desse trecho, vemos, após a descrição da classificação formal do gênero, a inserção de um aposto entre parênteses: “ou seja, a partir de suas memórias”, marcando, provavelmente, a antecipação da professora quanto à possibilidade de o aluno não compreender, somente pelo nome do gênero, a estratégia narrativa que lhe é predominante. Abaixo, são apresentadas etapas para a construção do texto, em que se vê o texto didático em seu caráter injuntivo: “Relembre”, “Decida”, “Diga”. E, na etapa nº 2, vemos, novamente, o recurso interrogativo sendo utilizado para mobilizar as memórias dos alunos quanto às aulas anteriores: “Em nossas primeiras aulas, um dos temas foi... lembra?”.

Por fim, no bloco 6, apresentam-se os encaminhamentos finais da proposta didática: extensão do texto, modos de compartilhamento/devolução para a educadora: “Você poderá escrever direto no computador, em Word, ou a mão e fotografar”, o que também marca a flexibilidade da professora, visando superar as dificuldades técnicas que os alunos podem estar vivenciando, conforme também observamos na entrevista de P5.

Isso significa considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência, etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações legais, o *próprio estabelecimento de sua posição social*, a comunicação de ideias e ideologias [...].(FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 23)

Como encerramento de nossa reflexão, analisaremos duas propostas de produção textual criadas pelo educador P3. Realizaremos, neste caso, um percurso metodológico distinto, pois este foi o único educador que verbalizou ter sentido a necessidade de modificar a extensão e a natureza das propostas, dadas as dificuldades apresentadas pelos educandos e, também, sua idade, grau de letramento, possibilidade de acesso às mídias digitais, etc. Com isso, buscamos apontar um importante procedimento, uma postura que constitui o fazer didático, que é o reinventar-se, o adaptar-se e adaptar o próprio trabalho aos novos desafios apresentados pelo contexto social e o grupo com o qual trabalhamos:

Quadro 5: Proposta de Produção Textual 1 – P3.

É hora de planejarmos ações de reflexão por meio da palavra escrita!

Na última tarefa, você interpretou a tirinha de Armandinho construída a partir de uma frase de Rosa Luxemburgo, lembra? Imagem e texto serviram para criação do sentido do enunciado: “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes, e totalmente livres”. A importante pensadora polonesa contribuiu para a construção de ideias em um momento em que poucas mulheres tinham voz no mundo, ela foi perseguida, inclusive, por seu ativismo político, ou seja, por defender suas ideias. Agora pense: Perto de você, que mulher poderia ser considerada um exemplo em nossa sociedade? Por qual razão?

Pois bem, chegou o momento do desafio! Vamos construir um pequeno texto narrativo, nele serão descritas algumas informações sobre a personalidade escolhida por você. Este texto será composto por partes específicas e gerais. Na atividade desta semana, faremos o primeiro parágrafo, o qual conterà informações iniciais da biografia. Partiu analisar o exemplo abaixo?

É hora de botar a mão na massa!

Nos trechos selecionados, notamos que a biografia de Rosa Luxemburgo vai de seu nascimento à juventude. E é sobre isso que você escreverá em seu texto. Após escolhida a personalidade feminina, você contará um pouco sobre sua infância e adolescência. Não esqueça: os verbos se encontram na forma de passado, pois são acontecimentos que já ocorreram. Por isso, revise seu texto e se certifique de que esta é a forma escolhida para compor sua produção textual (nasceu, viveu, cresceu, lutou, mudou-se, gostava – são alguns exemplos de verbos no passado). Agora, vamos pensar em itens que o texto deve conter:

- Nome do exemplo de mulher escolhido (completo)
- Data, ano e local de nascimento
- Filha de quem? Quais as origens dos pais?
- Onde ela cresceu? O que gostava na infância e na adolescência?
- Como e onde passou a sua juventude?

Dica importante: Converse ou leia mais sobre sua personalidade, faça pergunta pontuais a ela, no caso de ser alguém perto de você (use o telefone ou uma videochamada), pergunte o ano, o local de nascimento, o que ela gostava na infância, porém preste atenção nas curiosidades que ela conta, pois elas sempre ajudam a entendermos mais sobre quem estamos descrevendo.

E sobre o texto? Quantas linhas e parágrafos? Neste primeiro momento, não são necessárias muitas linhas, pois será feita uma breve descrição, porém as informações devem ser claras, por isso, preocupe-se com o entendimento do texto pelo leitor que não conhece a sua personalidade. Os parágrafos podem ser menores ou você pode dividi-los em suas partes: no primeiro, você pode tratar sobre a infância; e, no segundo, sobre a juventude.

Não esqueça: Você poderá digitar essa primeira parte do texto ou enviar uma foto, com letra legível. Deste modo, consigo acompanhar a evolução de sua produção escrita.

Fonte: P3 (2020).

A primeira proposta redigida por P3 foi disponibilizada aos alunos em março, no início do período da quarentena, logo que se iniciou o cancelamento das aulas presenciais. Como destaque inicial, é possível ver que se trata de um documento extenso, algo que o educador foi modificando em sua escrita ao longo desse período. No bloco 1, vemos o uso de primeira pessoa do plural “É hora de planejarmos”, de questionamentos com intuito de revisão “Lembra?” e de tarefas pré-textuais que contribuirão para a escrita posterior – procedimentos comuns a outras propostas que já analisamos. No bloco 2, por sua vez, o educador se utiliza de uma listagem de itens/perguntas que deverão estar presentes na unidade textual construída pelos alunos: dá-se a etapa de planejamento do texto. Por último, no bloco 3, temos três excertos. No primeiro, há uma “dica” do educador, instigando os alunos enquanto pesquisadores/entrevistadores. Em sua proposição, destaca-se o convite feito aos alunos para irem além do que propõe o roteiro: “preste atenção nas curiosidades que ela conta, pois elas

sempre ajudam a entendermos mais sobre quem estamos escrevendo”. O segundo excerto, intitulado com possíveis perguntas dos educandos – “E o texto? Quantas linhas e parágrafos?”, traz recomendações quanto à extensão e ao conteúdo esperados nessa etapa da sequência didática. Para finalizar, o professor estabelece combinações/procedimentos a serem realizados pelos alunos a fim de viabilizar sua leitura: “Você poderá digitar... ou enviar uma foto, com letra legível. Deste modo, CONSIGO acompanhar a evolução de sua produção escrita”. No trecho, identifica-se o emprego da primeira pessoa, pelo qual o professor marca sua subjetividade e firma com o aluno um contrato pedagógico, explicando seu modo de trabalho.

Analisemos, agora, outra proposta criada pelo mesmo educador, disponibilizada aos alunos em julho de 2020.

Quadro 6: Proposta de Produção Textual 2 – P3

Relato de um quarentener – “É hora de avançarmos um pouco mais”

Quarentener’s da Turma X,

Mês de julho chegou! Mais de três meses se passaram e estamos aprendendo a lidar um pouco melhor com determinadas situações. Eu, por exemplo, posso até dizer que criei uma rotina de quarentener. Acordo-me no mesmo horário ao longo da semana e busco revezar, quando possível, as atividades entre segunda e sexta-feira. Gosto de deixar o “findi” para dormir um pouco mais, ler e maratona algumas séries. E vocês? Estou curioso, por isso criei a tarefa 16 pensando nisso. Bora trabalhar? Então, na semana do dia 15, vocês tiveram de criar uma hipótese sobre a composição dos trechos da música “Diariamente”, de Marisa Monte. Gostei de ver as respostas. E é isso mesmo! **As palavras colocadas após os dois pontos servem para indicar produtos/locais/pessoas que podem auxiliar na construção de desejos ou ações.**

Instruções para a atividade

Na atividade da semana 16, criaremos 3 frases aliadas à imagens, inspirados na composição da música Diariamente de Marisa Monte, porém consideraremos a nossa rotina na quarentena. Você poderá usar fotos para fazer montagens ou desenhar. Tudo dependerá da sua criatividade. Veja a arte, feita por mim, abaixo:

OBSERVAÇÕES DE ENTREGA:

- Caso você tire foto de sua produção, verifique a qualidade da imagem. Não esqueça de colocar seu nome.
- Na hora de enviar o arquivo (Word 97-2003; PDF; JPG), salve-o com seu nome, por exemplo: **Semana 16_Nome do aluno_Língua Portuguesa_Turma X.**
- Ah, não esqueça de colocar no título do e-mail o nome desta tarefa: **Semana 16 – Língua Portuguesa e seu nome.**

Bom trabalho!

Fonte: P3 (2020).

Começamos por destacar a temática escolhida pelo professor, que buscou abordar, de forma descontraída, o próprio período da quarentena. Nas linhas iniciais, ele

faz uma contextualização, utilizando a primeira pessoa do plural: “Mês de julho chegou! Mais de três meses se passaram e estamos aprendendo a lidar um pouco melhor com determinadas situações”, e dá seguimento à proposta tecendo um relato pessoal, “Acordo-me no mesmo horário...”, “Gosto de deixar o ‘findi’...”, inserindo-se como sujeito social que também é afetado pelo contexto atual:

Psicologia do corpo social manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da enunciação, sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. [...] Estas formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 42, grifos nossos)

Após, ele convida os alunos a realizarem suas próprias produções: “Bora trabalhar?”. Já no bloco 2, vem a instrução para realizar a atividade, em que se propõe a composição de uma paródia da música “Diariamente”, acompanhada de imagens ilustrativas (cf. exemplos do educador: “Para matar a saudade: videochamada. Para sair pra rua: máscara.”). Vemos que a proposta se distancia um pouco da transposição didática de um gênero discursivo mais canônico e convida os alunos à criação de uma peça gráfica, na qual deveriam expressar, ou melhor, ressignificar suas vivências, ou mesmo a mudança de sua rotina, no período da pandemia.

As escolhas linguísticas realizadas em textos pertencentes a gêneros são motivadas pelo contexto imediato da situação interativa, o qual, conforme já pontuamos, traz influências da cultura onde o gênero é produzido, portanto, esses objetos de ensino são instáveis, estão sujeitos às forças contextuais. (SILVA, 2015, p. 129)

Ao lançarmos um olhar comparativo para as duas propostas, bem como para a extensão e o teor dos enunciados escolares presentes nelas, vemos um movimento de simplificação quanto à complexidade das tarefas, de aproximação ao universo lexical dos alunos e um objetivo situado historicamente, dando espaço para uma escrita mais subjetiva. Por fim, no bloco 3, temos as instruções para envio da produção, com recomendações específicas quanto ao tipo de arquivo digital, forma de mandar o *-e-mail*, etc., o que pode evidenciar uma maior familiaridade dos educandos com esses recursos.

Com isso, encerramos nossa análise, na qual buscamos mobilizar uma reflexão quanto ao impacto que as medidas de distanciamento social tiveram sob a rotina escolar, de modo especial, a interlocução entre professores de língua portuguesa e alunos do Ensino Fundamental II para a realização de atividades de escrita.

Considerações Finais

Diante no novo cenário educacional imposto pela pandemia de COVID-19, urge gestores, educadores, familiares e educandos repensarem as práticas pedagógicas, em especial aquelas no contexto da educação remota. Assim, buscamos compartilhar uma contribuição para os estudos em perspectiva dialógica e para as práticas da Linguística Aplicada, empreendendo uma dupla reflexão, que buscou ouvir os educadores, acolhendo suas percepções e subjetividades, e olhar para os discursos por eles enunciados como caminhos para a continuidade de práticas de escrita significativas: “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Por meio da análise dessas materialidades linguísticas, foi possível acolher as angústias vivenciadas pelos professores de língua portuguesa, frente a dificuldades como falta de acesso aos recursos digitais, graus de letramento ainda pouco desenvolvidos dos educandos do sexto ano, bem como vislumbrar os modos afetuosos e criativos com os quais esses educadores buscam driblar os desafios a fim de construir atividades fruídas e significativas em um contexto educacional ainda tão novo e desafiador.

Pudemos observar através da análise dos enunciados escolares, construídos por eles, múltiplas estratégias dialógicas, visando à aproximação com os alunos: descrição; explicação; retomada de dinâmicas e conteúdos já trabalhados; questões diretas, que buscaram evocar aspectos subjetivos quanto ao momento que estão vivenciando; relatos pessoais, como forma de exemplo; apresentação de diferentes propostas de interação, a fim de que os educandos conseguissem realizar as tarefas propostas; dentre outras – o que aponta para a importância da palavra enquanto portadora de intencionalidades e espaço de subjetividade.

Igualmente, reiteramos a funcionalidade da noção de gênero discursivo para a compreensão das múltiplas teias sociais que compõem a interlocução no contexto escolar e, de modo especial, a importância de que outros estudos focalizem os gêneros catalisadores, tendo em vista seu grande potencial para “o desencadeamento [...] de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Como encaminhamento posterior de pesquisa, caberia aprofundar a reflexão junto aos educadores quanto aos desafios enfrentados para dar uma devolutiva dos textos e realizar encaminhamentos para a reescrita (Seriam apenas técnicos? Relacionam-se ao grau de engajamento dos alunos? Demandam novas fórmulas didáticas para os novos suportes?). Ao tematizar essa modalidade de

ensino, Guimarães (2015, p. 29) adverte, também, quanto à importância de se repensar os sujeitos da educação a distância, sob o risco de apagar sua individualidade e tratá-los apenas como um auditório social homogêneo. Para ela, na maioria das propostas de EAD existentes na atualidade, cada indivíduo “se constitui em um segmento homogeneizado em relação a si e aos outros e, como uma unidade de medida, apresenta equivalência em relação aos outros indivíduos (unidades do sistema)”.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de um maior distanciamento, de uma maior adaptação dos enunciados escolares, visando a construção de propostas mais assertivas frente aos desafios impostos pela educação básica remota, principalmente em fases tão iniciais de desenvolvimento escolar, como a que se encontram alunos do 6º ano, por exemplo.

Por fim, convém registrar que este estudo inscreve na cadeia de muitos outros discursos que pretendem significar e ressignificar a situação sócio-histórica na qual nos encontramos, sem a pretensão de trazer respostas significativas, “respostas eternas” (BAKHTIN, 2012, p. 27). Trata-se de um diagnóstico inicial que terá como etapa posterior a avaliação desses enunciados escolares junto aos educandos, a fim de mensurar seu alcance didático e comunicacional.

Referências

BARBOSA, M. F. S. O.; MOLLICA, M. C. O tempo para alunos de EAD. In: MOLLICA, M. C.; PACHECO, C.; BATISTA, H. R. **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-47.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

CASTRO, M. F. F. G. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.

DALLA VECCHIA, A. M. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-26.

FERRAREZI JÚNIOR, C. F.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, P. A. **Planejamento, escrita e interlocução: reflexões e ressignificações de uma experiência docente com o 9º do ensino fundamental**. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUIMARÃES, L. S. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MOLLICA, M. C.; PACHECO, C.; BATISTA, H. R. **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 1-38.

MARTIN, A. DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a progress report. **Journal of e-literacy**, Glasgow, 2005. Disponível em http://citeseerx.ist.psu.edu/view_doc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf. Acesso em 1 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020**. Brasília: MEC, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 2013.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 32-42.

SANTOS, L. W.; FABIANI, S. J. S. N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, v. 31, n. 1/2, p. 63-71, jan./dez. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolas de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia**: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-ex-ge-plano-para-volta-as-aulas. Acesso em: 14 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Ed. 34, 2018.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 16-29.