



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA-PORTUGUESA**

**ANDREIA DE BRITO BARBOSA**

**POR UMA ESCRITA COMO PROCESSO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES**  
**SOBRE UMA PRÁTICA NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA CIDADE DE**  
**AROEIRAS-PB.**

**CAMPINA GRANDE**

**2020**

**ANDREIA DE BRITO BARBOSA**

**POR UMA ESCRITA COMO PROCESSO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES  
SOBRE UMA PRÁTICA NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA CIDADE DE  
AROEIRAS-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado ao Curso de Letras - Habilitação em língua portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Dalva Lobão Assis

**CAMPINA GRANDE**

**2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238p Barbosa, Andreia de Brito.

Por uma escrita como processo no ensino remoto [manuscrito] : reflexões sobre uma prática no 9º do ensino fundamental, na cidade de Aroeiras-PB / Andreia de Brito Barbosa. - 2020.

32 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Dalva Lobão Assis, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino fundamental. 2. Escrita. 3. Processo ensino/aprendizagem. 4. Prática pedagógica. 5. Ensino remoto.  
I. Título

21. ed. CDD 372.6

**ANDREIA DE BRITO BARBOSA**

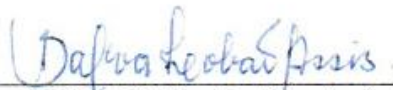
**POR UMA ESCRITA COMO PROCESSO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES  
SOBRE UMA PRÁTICA NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA CIDADE DE  
AROEIRAS-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado a Coordenação/Departamento do  
Curso de Letras - Habilitação em língua  
portuguesa da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do  
título de Graduada em Letras.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

Aprovada em: 14/ 12/ 2020.

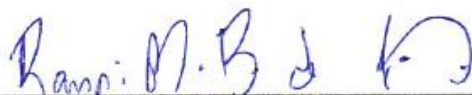
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup>. Dra. Dalva Lobão Assis (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Francisca Araújo Cavalcanti (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ranieri Bezerra Machado de Mello (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-Campus I)

A meus pais, Irene de Brito e Luiz Gomes (in memória), e as minhas irmãs, Patrícia, Ana Paula, Cláudia e Daniella, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

*“Todo conhecimento é construído na partilha com o outro.  
É pelo outro que vou percebendo o mundo ao meu redor  
e construindo, a partir dele, o meu próprio”.*

*Roxane Rojo*

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1- Método de análise de textos (BRONCKART, 1999)..... | 13 |
|--------------------------------------------------------------|----|

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Figura 1- Roteiro de Atividade.....                      | 22 |
| Figura 2- Exemplar ofertado aos alunos.....              | 24 |
| Figura 3- Proposta de Atividade.....                     | 25 |
| Figura 4- Sugestão de Atividade com Resenha Crítica..... | 27 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                            | <b>8</b>  |
| <b>2 APORTE TEÓRICO.....</b>                                                                                                         | <b>10</b> |
| <b>2.1 O texto escrito como unidade de sentidos: da Linguística Textual ao Interacionismo Sociodiscursivo .....</b>                  | <b>10</b> |
| <b>2.2 O texto escrito como unidade de ensino: por uma perspectiva sociointeracionista da produção textual em sala de aula .....</b> | <b>14</b> |
| <b>2.3 O ensino remoto .....</b>                                                                                                     | <b>18</b> |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                                                                                            | <b>19</b> |
| <b>3.1 A natureza da pesquisa.....</b>                                                                                               | <b>19</b> |
| <b>3.2 O instrumento de pesquisa .....</b>                                                                                           | <b>20</b> |
| <b>3.3 O universo da pesquisa .....</b>                                                                                              | <b>20</b> |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>                                                                                                 | <b>21</b> |
| <b>4.1 Do Roteiro de Atividade .....</b>                                                                                             | <b>21</b> |
| <b>4.2 Do exemplar de texto como ilustração .....</b>                                                                                | <b>23</b> |
| <b>4.3 Da proposta de Atividade de produção de texto escrito .....</b>                                                               | <b>25</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                   | <b>27</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                              | <b>28</b> |



**POR UMA ESCRITA COMO PROCESSO NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES  
SOBRE UMA PRÁTICA NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA CIDADE DE  
AROEIRAS-PB.**

Andreia de Brito Barbosa<sup>\*</sup>

**RESUMO**

O presente artigo constitui-se de uma análise de uma prática pedagógica para o ensino da escrita no contexto de ensino remoto, realizada na Escola Municipal Maria Lúcia de Albuquerque, em Aroeiras-PB, tendo como objetivo observar as atividades metodológicas usadas quanto ao ensino da produção textual, buscando refletir sobre a importância da escrita como processo durante o ensino-aprendizagem dos alunos. Para fundamentar nosso artigo, tomamos como base os estudos da Linguística Aplicada, especificamente, a concepção Interacionista Sociodiscursiva (ISD) de linguagem e de texto escrito, representado pelo grupo de Genebra Schneuwly, Dolz e Bronckart, juntamente com as orientações do documento oficial da Educação, a BNCC. Para tanto, utilizamos como instrumento de pesquisa a observação das aulas remotas, via *whatsapp*, e os roteiros de estudos propostos pela professora durante um dia na semana, na única turma do 9º ano da referida escola. Buscamos refletir como o trabalho com a escrita influencia na vida do aluno, quando não ensinada de forma eficaz, excluindo-o de seu letramento e de seu crescimento social e intelectual. Os resultados da pesquisa apontaram para os desafios e as dificuldades de trabalhar a escrita como processo no contexto de aulas remotas, pois as condições de produção não foram favoráveis para que se desempenhe um ensino/aprendizagem de uma escrita significativa nas aulas de língua portuguesa.

**Palavras-Chave:** Escrita como processo. Práticas metodológicas. Ensino fundamental.

**ABSTRACT**

**BY WRITING AS A PROCESS IN REMOTE EDUCATION: REFLECTIONS ON A  
PRACTICE IN THE 9th OF ELEMENTARY SCHOOL, IN THE CITY OF  
AROEIRAS-PB.**

This article consists of an analysis of a pedagogical practice for the teaching of writing in the context of remote teaching, held at the Escola Municipal Maria Lúcia de Albuquerque, in Aroeiras-PB, with the objective of observing the methodological activities used in teaching textual production, seeking to reflect on the importance of writing as a process during students' teaching-learning. To substantiate our article, we base the studies of Applied Linguistics, specifically, the Interactionist Sociodiscursive Conception (ISD) of language and written text, represented by the Geneva group Schneuwly, Dolz e Bronckart, along with the guidelines of the official document of Education, the BNCC. For this purpose, we use as a research instrument the observation of remote classes, by Whatsapp, and the study scripts proposed by the teacher during one day a week, in the only class of the 9th year of the school. We seek to reflect on how work with writing influences the student's life, when not taught effectively, excluding him from his studies and his social and intellectual growth. The results of the research pointed to the challenges and difficulties of working writing as a process in the context of remote lessons, because the conditions of production were not favorable for a teaching/learning of significant writing in Portuguese language classes.

**Keywords:** Writing as a process. Methodological practices. Elementary school.

---

<sup>\*</sup> Aluna de Graduação em Licenciatura em Letras- Habilitação em língua portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

E-mail: [andreiabarbosapb@hotmail.com](mailto:andreiabarbosapb@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o contexto que estamos vivenciando está sendo bem particular para as escolas brasileiras e de todo o mundo. Devido à pandemia do novo Coronavírus, fizeram-se necessárias medidas de isolamento e distanciamento social e, por causa disso, as instituições escolares foram uma das primeiras atividades a realizarem esse distanciamento, tendo em vista as orientações oficiais para se evitar a aglomeração de pessoas.

A mudança repentina trouxe muitas dificuldades para todo o corpo da escola, principalmente para os professores e para os alunos, que se esbarraram com um contexto de ensino e de aprendizagem totalmente novo e, por vezes, desconhecido e sem nenhuma preparação: as aulas remotas.

Essa nova proposta de ensino por meio de recursos tecnológicos foi lançada para dar continuidade às aulas e tentar amenizar as possíveis lacunas do ensino/aprendizagem durante o ano letivo. Porém, poderíamos ressaltar, desde já, que esse novo contexto de ensino remoto acabou por revelar algumas das dificuldades ou desafios, ainda persistentes, na educação brasileira; de um lado, os professores, que estão se desdobrando com muitas dificuldades para conseguir dar uma aula significativa, juntamente com uma carga horária exaustiva; do outro lado, os alunos, que, muitas das vezes, não possuem recursos tecnológicos adequados para acompanhar tais aulas remotas.

Podemos afirmar também que a transformação ocorrida modificou também os conteúdos programados propostos para os alunos, pois fez-se necessário uma readaptação daquilo que estava sendo ofertado aos discentes: propor leituras, atividades, revisões, e, aos poucos, inserir novos conteúdos. Um desses conteúdos, prejudicado por esse novo contexto digital de ensino, é o da produção textual em nossas aulas de língua portuguesa. Ao que nos parece, o ensino da escrita, nesse momento, tem enfrentado novos desafios, principalmente, quando pensamos na produção de texto significativa em que os alunos possam ser usuários da língua de forma adequada e eficiente. Se no contexto de ensino presencial já tínhamos muitos desafios, agora, no ensino remoto, as dificuldades parecem ser maiores e essas dificuldades, muitas vezes, resultam na ausência ou pouca exploração do trabalho com a escrita em sala de aula.

Sendo assim, questionamos: como seria possível ensinar o trabalho com a escrita nesse contexto de ensino remoto de forma efetiva para os alunos?

Sabemos que, ao pensarmos na prática de ensino, não cabem mais aquelas definições de escrita como um dom supremo, que não pode ser ensinado e muito menos exercitado, ou numa simples reprodução do código linguístico sem nenhuma funcionalidade para os discentes, mas pensar nessa prática como um entrelaçado de funções cognitivas e discursivas, um ato que carece muito trabalho e dedicação, um exercício no qual se faz necessário ativar diferentes tipos de conhecimentos, as leituras feitas ao longo de nossa vida e as convenções socioculturais em que o escritor está inserido, isso tudo influencia na forma como escrevemos.

Ao longo do tempo, o entendimento sobre o ato de escrever foi se modificando e novas concepções de escrita foram se desenvolvendo no cenário dos estudos linguísticos. Falar no uso escrito da linguagem está muito além de pensar nas estruturas e termos gramaticais, é pensar na situação comunicativa em que esse uso se realiza.

A escrita surgiu da necessidade de registrar os acontecimentos da vida humana, deixando, assim, guardados seus ensinamentos históricos e culturais para outras gerações, obtendo um espaço de muita relevância, pois é através dela que nos tornamos sujeitos atuantes na sociedade.

Por isso, a escrita vai sendo construída em uma relação interacionista, ou seja, o texto é lugar de interação dos sujeitos sociais, seu sentido se faz na interação com os interlocutores (KOCH, 2008). No texto não está somente o código linguístico, mas a mobilização de um conjunto de saberes sociocognitivos. Entender o trabalho com a produção de texto na escola

como uma atividade que não considera a leitura, a discussão e a reescrita do texto é considerar essa prática como um produto resultante de um dom, o qual apenas alguns alunos possuem, e, assim sendo, não pode ser ensinado.

Conservar esse pensamento sobre a escrita distancia o aluno de exercer sua prática social em uma sociedade cada vez mais exigente quanto ao letramento da escrita. Escrever é uma atividade complexa, que exige muito trabalho e dedicação, não se produz um texto em algumas horas; é preciso leitura, compreensão, discussão e revisão do texto que deseja construir.

Esta prática exige vários processos que são ativados para a sua efetivação que vão desde os conhecimentos linguísticos, passando pelos conhecimentos prévios, até o conhecimento das condições de produção efetivas de escrita, que dependem muito do contato que os sujeitos têm ou tiveram durante sua vida com atividades de leitura e, mesmo, com a escrita. A escola precisa afastar-se da antiga perspectiva das aulas de português, com aqueles velhos exercícios de classificações e nomenclaturas gramaticais que pouco contribuem para o letramento dos alunos.

Ela precisa dar lugar ao texto, ensinar a língua nos seus reais usos sociais, no modo como acontece no dia a dia, pois toda comunicação se dá através dos textos Geraldi (1984). O reconhecimento dessa prática, por partes dos professores, permitirá a realização de um indivíduo participante e comunicativo na sociedade. Em concomitância com esse ponto, aqueles alunos que tenham contato com a produção de texto de forma significativa<sup>†</sup>, conseguirão desenvolver as habilidades de escrita e poderão utilizar a linguagem de forma crítica.

Muito se tem discutido sobre a produção textual nas escolas, para a qual, apesar de muitos esforços, pouco são os resultados satisfatórios, pois essas noções de escrita como um trabalho árduo e contínuo resultante de um processo, muitas vezes, não se faz presente nas salas de aula.

Essa constatação nos inquieta em busca de novas propostas de mudar esse quadro, por isso, a abordagem metodológica da produção textual como processo é de interesse deste trabalho, cujo objetivo assim se delineia: proporcionar uma reflexão sobre uma prática de ensino da escrita, a partir da qual será possível reforçar a necessidade do ensino da escrita como processo, bem como sua necessária efetividade no ensino-aprendizagem.

Com a ideia de atingir nossos objetivos, observamos a prática metodológica do ensino da escrita em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da escola municipal Maria Lúcia de Albuquerque, localizada na zona rural do município de Aroeiras-PB. Dessa forma, observamos, através das aulas remotas, quais e como foram realizadas as práticas pedagógicas da professora.

Interessados em preparar os alunos para esse novo contexto social em que vivemos de muitas exigências, a escola tem um papel importantíssimo na formação desses alunos; ensinar a escrita ancorada às necessidades reais de comunicação destes. Trazer para as aulas de produção textual essa ampla visão da escrita como processo, desde o planejamento até a reescrita; sem deixar de considerar o contexto sociocultural, conhecimentos prévios e ideológicos nos quais os alunos estão introduzidos, e não submetê-los às “dicas” de como escrever um bom texto adicionado com as regras gramaticais. Essas noções gramaticais também são importantes, mas não devem ser prioritárias na produção textual.

Para embasar teoricamente nossa pesquisa, tomamos como ponto central os estudos da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006), teoria que traz a relevância de entender a linguagem escrita como instrumento de construção do conhecimento e da vida social. Por isso, passa a ser uma área centrada em resolver problemas oriundos do uso da linguagem,

---

<sup>†</sup> Entende-se por escrita significativa, aquela que leva em consideração o meio sociocultural em que os alunos estão inseridos, ou seja, uma escrita contextualizada que faz sentido porque fala do mundo em que estamos inseridos (ANTUNES. 2003).

trazendo um olhar interdisciplinar, pois as compreensões mais relevantes da linguagem precisam de outras áreas do conhecimento. Trazemos também importantes contribuições da Linguística Textual, a qual traz noções de uma análise textual que ultrapasse os limites da frase dando importância aos critérios de textualidade, com os estudos de Koch e Fávero (2008), Koch e Travaglia (2008); juntamente com as relevantes contribuições da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de linguagem e do texto escrito que entende que o ensino-aprendizagem da escrita é um processo essencialmente social, do qual envolve considerações do mundo físico e do mundo sociossubjetivo dos interlocutores, juntamente com as propostas de ensino que a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) propõe para produção de textos nas escolas.

No tópico seguinte abordaremos o texto como unidade de sentido por uma perspectiva que inicia-se com a teoria da Linguística Textual e posteriormente com a abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999).

## **2 APORTE TEÓRICO**

### **2.1 O texto escrito como unidade de sentidos: da Linguística Textual ao Interacionismo Sociodiscursivo**

A Linguística Textual institui uma ramificação da linguística, que se iniciou nos anos de 1960, na Europa do século XX. Simbolizando um período do qual se buscavam solucionar as teorias que enfatizavam os elementos linguísticos menores- palavras, frase ou período- com a concepção de que as relações textuais não é um somatório de frases, nem seu sentido se constitui pelo somatório dos sentidos das suas frases. Seu objetivo fundamental, já há algum tempo, vem sendo compreender “o texto como processo, atividade sociocognitivo – interacional de construção de sentidos” (Koch, 2008).

Assim, partimos, em primeiro lugar dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, que teve, basicamente, três momentos de: o primeiro momento; “o estudo dos tipos de relações que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa”, um segundo momento; começou a perceber que o texto era “muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante- a competência textual-, da qual todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados”, e, um terceiro momento, em que ela “adquire particular importância no tratamento dado aos textos no seu contexto pragmático, no âmbito de investigação se estende do texto ao contexto” (FÁVERO e KOCH, 2008, p. 14 e 15 ).

Nesse terceiro momento da Linguística Textual, observamos que as condições de produções externas aos textos, como produção, recepção e interpretação, estão mais presentes do que nos outros momentos. Nele, têm forte observação as influências psicológicas, históricas e sociológicas da linguagem que são indissociáveis no ato comunicativo, como as crenças, os conhecimentos partilhados, a cultura dos interlocutores.

A Linguística Textual trabalha com a perspectiva de que o produtor do texto, de acordo com sua intenção comunicativa, organiza sua produção oral ou escrita levando em consideração os processos sociocognitivos dos interlocutores. Apesar de o produtor deixar explícitas na superfície linguística, algumas pistas, o seu sentido completo, no entanto, dependerá da inter-relação entre os interlocutores; os conhecimentos prévios que são partilhados na interação.

Essa interação nos permite entender que não existem enunciados incoerentes em si, porque, no momento interativo é provável estabelecer um contexto do qual o enunciado faça sentido. Dessa maneira, entendemos que o texto não é simplesmente um emaranhado de palavras dos quais o somatório destas chegará ao sentido, mas ele está para além dessa visão.

São adotados pelos estudos textuais alguns critérios que fazem com que um texto seja considerado um texto, são os critérios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e a intertextualidade). De acordo com COSÉRIU (1967, apud FÁVERO e KOCH, 2008, p.23):

No texto, se encontram não só procedimentos linguísticos, ou sistemáticos da língua, mas também todas as possibilidades de utilização da fala; por esta razão, o texto não poderia ser examinado apenas por meio de métodos estruturais.

Dessa forma, constata-se que o sentido de um texto não está nele exclusivamente, e nem depende unicamente de sua estrutura textual, pois encontramos muita coisa implícita que depende da ativação de fatores externos e dos conhecimentos dos interlocutores para uma efetiva compreensão textual. Assim, o texto se constitui:

[...] enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2003, p. 30).

Nessa complexa construção textual os critérios de textualidade, coesão e coerência, detém relevância na construção de sentido de uma produção textual. A tessitura do texto se estabelece, principalmente, por esses critérios de textualização. Não necessariamente que a falta de um ou do outro comprometa por completo a ação comunicativa, pois a interação verbal é capaz de estabelecer sentido no enunciado.

Assim, compreendemos que a coesão e a coerência são importantes para dar continuidade e sentido na produção textual. A coesão diz respeito aos modos e recursos (gramaticais e lexicais) que o produtor utiliza para dar continuidade a sequência superficial do texto, sejam entre as palavras, orações, períodos ou parágrafos.

A coesão, segundo HALLIDAY (1970, apud FÁVERO e KOCH, 2008), se constitui por fatores como referência, substituição, elipse, e conjunção, fatores que assumem, em grande parte, a tessitura de um texto, pois eles ajudam o interlocutor na construção de sentido do texto.

A Coerência, como diz Koch (2008), é difícil defini-la por uma única concepção, pois ela depende de muitos fatores que estão além dos encadeamentos constituídos pela coesão. O enunciador a parti do momento que faz uma enunciação, ele ativa elementos linguísticos, cognitivos para que sua enunciação seja compreendida e desperte a aceitação.

Dessa maneira, não existem enunciados incoerentes em si, porque, no momento interativo, é provável estabelecer um contexto do qual o enunciado faça sentido. Assim, para ocorrer coerência, “é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade com sentido ou relação entre seus elementos” (KOCH e TRAVAGLIA, 2008), não apenas um amontoado aleatório de palavras.

Por isso, a coerência é considerada princípio da interpretabilidade, pois depende dos conhecimentos prévios e de mundo dos usuários para que consigam compreender o sentido do texto pelo qual se comunica; conhecimentos esses que dependem muito do contato com textos que o usuário teve e tem durante toda a sua vida; então a coerência se estabelece pela interação entre os usuários numa situação comunicativa.

Por essa razão a coerência é construída pela “boa formação” do texto sem se ater com os aspectos gramaticais como afirma:

“A coerência tem a ver com a boa formação em termos da interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer o sentido do texto, mas também, com frequência, qual o sentido se estabelece” (KOCH e TRAVAGLIA, 2008. p.36).

Percebemos assim, que os processos mentais ativados pelo produtor/leitor abrangem não somente os aspectos linguísticos como também o contexto sociocognitivo dos interlocutores na transferência verbal, suas crenças e opiniões. A coerência textual vai se construindo nas dependências contextuais, o que deve ser dito vai sendo decidido na hora do ato comunicativo. Como ressalva (KOCH, 2008, p. 17, grifos da autora):

Isto é, o processamento textual é estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização *on-line* de diversos sistemas de conhecimento. O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. As estratégias cognitivas são *estratégias de uso* do conhecimento. [...] e esse uso, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, [...], o que possibilita, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados.

O ouvinte/leitor de um texto estimulará todos os seus conhecimentos e as estratégias cognitivas para conseguir interpretá-lo como sendo uma estrutura coerente, que faça sentido. E esse processo depende, essencialmente, de uma interação. Assim, o texto é compreendido como o próprio lugar de interação do qual se constrói o sentido. Como afirma (KOCH, 2008, p. 19, grifos da autora):

Isto é, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que- dialogicamente- nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas também a sua reconstrução- bem como a dos próprios sujeitos- no momento da interação verbal.

É na interação verbal dos interlocutores que há a construção do sentido de um texto. Nessa interação, é permitida a comunhão com as situações extralinguística de um ato comunicativo. Nele são acionados os conhecimentos prévios dos interlocutores que estão armazenados na memória e servem para a construção de sentido.

É por meio do contexto que conseguimos preencher as lacunas do texto, por isso, não podemos dizer que existem enunciados ambíguos, pois na interação verbal o contexto irá permitir uma interpretação coerente.

Desta maneira, reconhecemos a relevância dos critérios da textualidade coerência e coesão, porque eles estabelecem os encadeamentos que formam a superfície textual, as marcas linguísticas que dão um caráter linear ao texto, essa linearidade se revela na organização sequencial do texto; ajudando a promover a coerência textual, servindo de pista ao usuário para construir a compreensão.

Apesar de a coesão ajudar na coerência, ela nem sempre garante a construção de um texto coerente, porque a construção e a compreensão dos sentidos podem ser estabelecidas por um conjunto de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional, e de várias estratégias de processamento.

Entretanto, o uso inadequado de elementos linguísticos pode acarretar em outras situações comunicativas, principalmente quando esta situação exija uma formalidade textual maior, a incoerência textual. Por isso, a relação entre esses dois fatores textuais (coesão e coerência) precisam acontecer num processo de mãos duplas (Koch e Travaglia, 2008).

Diante disso, percebemos a importância de se trabalhar de forma objetiva, clara e de forma significativa com o texto em sala de aula, entendê-lo como ponto de partida e de chegada do ensino de português, conforme orienta Geraldini (1984).

Para isso, é preciso deixar de enfatizar o ensino de frases isoladas e descontextualizadas, para considerar o texto como unidade de ensino, respeitando o contexto, as intenções, as construções linguísticas, as relações sociais, o lugar do falante, a situação comunicativa e o lugar social dos interlocutores.

Nessa perspectiva de entender o texto como uma atividade verbal complexa em que estão inseridos vários mecanismos de conhecimento, como o contexto comunicativo, os interlocutores, a situação de comunicação, surge igualmente a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para cujas teorias, é preciso sempre levar em conta os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo que contribuem para a constituição do texto.

O mundo físico corresponde ao emissor, ao receptor, ao espaço físico e ao momento de produção; o mundo sociossubjetivo corresponde à posição social do emissor, à posição social do receptor e ao objetivo da interação (BRONCKART, 1999 *apud* Striquer, 2014). Assim como na LT se dá importância aos critérios de textualidade, no ISD são também importantes os mecanismos de textualização que são o mecanismo de conexão, coesão nominal e coesão verbal que “contemplam articulações hierárquicas, lógicas e temporais que contribuem para a estruturação do conteúdo temático” como define (Striquer, 2014, p. 320) (BRONCKART, [1999] 2009).

a) A conexão: funciona como organizador do plano geral do texto, dos tipos de discurso, e das frases de uma sequência; b) a coesão nominal: introduz temas, personagens e asseguram a referência e a progressão textual; c) a coesão verbal: realizada pelos tempos verbais que asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações.

Assim para essa teoria é mais importante, em primeiro lugar, analisar as condições de produção de um texto para depois analisar a infraestrutura, pois esta pode sofrer influência daquela. Dessa maneira, Bronckart ([1999] 2009) propõe alguns métodos de análise de textos na qual seja analisado, em primeiro plano, as condições de produção de um texto, e, no segundo plano, a infraestrutura do texto, como está apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Método de análise de textos – Bronckart ([1999] 2009)**

| Contexto de produção                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | A arquitetura interna                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Parâmetros do mundo físico:</b><br/>-emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p><b>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</b><br/>-elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras;</p> <p><b>Conteúdo temático do texto</b>, ou seja, o assunto no texto tratado.</p> | <p><b>Infraestrutura textual:</b><br/>-plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação;</p> <p><b>Mecanismos de textualização:</b><br/>-conexão, coesão nominal e coesão verbal;</p> <p><b>Mecanismos enunciativos:</b><br/>- vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.</p> |

Fonte: Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. BRONCKART, [1999] 2009.

De acordo com esse método de análise de texto de Bronckart (1999) toda produção textual é uma ação social que se dá num tempo, num espaço, produzidos por sujeitos com particularidade, numa situação específica, enfim num contexto físico. Esse contexto corresponde ao lugar de produção (lugar em que o texto é produzido), o momento da

produção (o tempo em que o texto é produzido), o emissor (quem escreve o texto) e o receptor (quem recebe o texto).

A construção do texto também se faz pelos conhecimentos adquiridos durante a vida e a formação social (crenças, valores), bem como o mundo subjetivo que corresponde ao lugar social (instituição ou modo de interação em que o texto é construído), a posição social do emissor (papel social que desempenha na interação), o papel social do receptor (papel social atribuído ao receptor do texto), e os objetivos (o efeito produzido no destinatário).

Assim, percebemos que alguns dos aspectos para a construção textual não dependem somente do nível estrutural, mas, também, do que corresponde ao nível pragmático.

No próximo tópico, discutiremos sobre o texto como unidade de ensino, dando prosseguimento a essa perspectiva sócio-discursiva da linguagem.

## **2.2 O texto escrito como unidade de ensino: por uma perspectiva sociointeracionista da produção textual em sala de aula**

Tradicionalmente, entendíamos que a escrita era apenas a materialização da fala, ou seja, a representação gráfica do código. Talvez esse pensamento ainda esteja presente nos dias atuais em muitas escolas brasileiras. Parece até um pouco repetitivo falar que a produção de texto na escola é índice de fracasso, pois muito se tem discutido sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita.

Entretanto, isso ainda é muito presente na sala de aula; práticas inadequadas e incapazes de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de falar, escutar, escrever e ler a sua língua com mais competência.

O uso, oral ou escrito, da língua portuguesa é um grande desafio para os estudantes; eles entram, crescem e se despedem da escola ainda incapacitados de usar adequadamente a língua em qualquer situação comunicativa. Contudo, não podemos generalizar, mas o cenário das aulas de português na escola ainda não é animador.

Durante muito tempo, as aulas de português eram compreendidas como aquelas que tinham como função trabalhar com os alunos a competência do falar bem e do escrever bem. Para isso, o estudo da gramática e o domínio das regras gramaticais estavam (ou ainda está) no centro das práticas pedagógicas, pois, quem dominasse tais regras saberia escrever de forma perfeita. As inúmeras ‘análise sintáticas’ ensinadas, o grande número de classificações das palavras, regras de pontuação e tantos outros, que nos foram ofertadas nos tempos de escola, não foram suficientes para termos hoje, pessoas altamente capazes de ler e compreender qualquer texto e, conseqüentemente, escrever qualquer texto de qualquer gênero textual.

No decorrer desse período, pouco tempo se concedeu à produção textual, para a análise crítica de textos, para o envolvimento dos alunos nas discussões leitoras. O processo de interação entre o professor e os alunos não havia, a construção de sentidos dos textos não era discutido, o funcionamento interativo da língua não era trabalhado o qual só acontece na interação entre os sujeitos numa dada situação comunicativa.

O ensino que não considera esse trabalho com a linguagem de forma interativa não consegue desenvolver nos discentes as habilidades necessárias para um diálogo ativo, consciente e crítico na sociedade.

Assim, o ensino da língua na modalidade escrita é essencial para termos usuários que sejam capazes de utilizá-la em qualquer situação comunicativa em que estejam inseridos, tornando-os sujeitos atuantes e interativos.

Esse contato com a escrita precisa acontecer desde os primeiros anos escolares, e o professor assume uma função importantíssima nessa prática, não o de ditador das regras, mas precisa ser aquele que auxilie os alunos na constituição de seus textos, na construção da aprendizagem de escrita como processo.



Entretanto, a escola ainda alimenta a história de que escrever bem procede de um dom, e isto provoca um desinteresse por parte dos alunos que não veem sentido em produzir um texto se não possuem o talento. Além disso, muitos professores quando solicitam atividades de produção textual, é só para verificar se os alunos escrevem de acordo com as regras gramaticais ou apresentam dicas de como escrever um bom texto que pouco (ou nada) auxiliará os discentes na produção textual.

Por esta razão, acreditamos que enxergar a escrita numa perspectiva de processo faz mais sentido aos alunos. Essa concepção de escrita se distingue por respeitar alguns processos, para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 249 *apud* BELOTI e MENEGASSI, 2017, p.249) são:

[...] a) um processo contínuo de ensino e aprendizagem; b) uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido, a fim de dar condições para que os estudantes escrevam seus textos adequados à situação de enunciação; c) uma prática que considera quatro etapas para sua efetivação, com destaque para as fases de revisão e de reescrita, que marcam seu caráter processual e recursivo, proporcionando o diálogo entre estudante – produtor – e professor – revisor e coprodutor do texto.

Nessa perspectiva, a escrita se desenvolve por meio de algumas etapas: o planejamento, execução da escrita, a revisão e a reescrita Oliveira (2004 *apud* SERCUNDES, 2000). Esses níveis são fundamentais para uma adequada produção escrita, os quais não podem ser realizados de maneira isolada, apenas uma vez, mas, num movimento processual contínuo e gradativo, para a garantia de uma melhor aprendizagem da escrita.

Além disso, a atividade com a escrita precisa ser executada com tempo, normalmente essa prática é realizada em um período de tempo curtíssimo, geralmente sem planejamento, acarretando assim a produção de textos por partes dos alunos de qualquer maneira.

É indispensável antes de sugerir a atividade da escrita, proporcionar aos alunos oportunidades de atividades com preparação prévia para que eles consigam expor no papel aquilo que compreenderam sobre o assunto, segundo Sercundes (2000). Estas atividades dizem respeito a um estudo sobre a temática, a leituras, a discussões em sala de aula, a pesquisas e tantas outras. Todavia, o professor, ao realizar essas atividades, não pode querer que sua opinião seja absoluta, acreditando que sua interpretação de sentido do texto é a única, pois, dessa maneira, desvalorizamos o aluno como sujeito ativo na linguagem.

Deste modo, a escola precisa abandonar a concepção engessada sobre a escrita como mera atividade para ensinar as intermináveis classes de palavras, as análises sintáticas e as regras de pontuação. Assumindo esta forma de trabalho com a linguagem, o ambiente escolar afasta do aluno o interesse de entender a importância de saber escrever um texto, simplesmente porque eles não veem nenhuma relevância em estudar a disciplina de língua portuguesa.

É neste panorama que a escola deve ter como objetivo primordial no ensino de português, o de formar os alunos para serem capazes de usar a língua nos seus usos sociais, ou seja, na maneira como acontece no dia a dia das pessoas em sociedade. “Essa língua é a ‘língua-em-função’ (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto” (ANTUNES, 2003, p.109).

O ensino da escrita ganharia a aprovação dos alunos se caminhasse dessa forma, no momento da correção não privilegiar os aspectos superficiais do texto escrito que não são de grande relevância na essência do texto; isso não significa ignorar as correções ortográficas e de pontuação, mas deixar para outro momento. O momento da reescrita seria o mais adequado.

Precisamos entender que nas aulas de português os alunos devem aprender como usar a língua com competência em qualquer situação comunicativa que estejam inseridos. O professor não pode ignorar a importância de seus alunos estarem preparados para os desafios

da sociedade e conscientizá-los de que sua participação nela é essencial para a mudança se suas realidades. E essa participação se concretiza na oralidade, na escrita, na interação verbal.

Tendo essa compreensão da língua, podemos ajudar a mudar a realidade muitas vezes sofrida de nossos alunos, dos quais são os mais desfavorecidos socioeconomicamente e com pouca preparação para o mercado de trabalho, conforme já nos mostra Antunes (2003).

Por isso, é importante o professor aderir à concepção de língua que entende o ato comunicativo como lugar de interação no qual são considerados os contextos de comunicação; é a linguagem como meio de ação sobre o outro e sobre o mundo. O sujeito nessa concepção é considerado ativo, construtor do sentido comunicativo na relação de interação verbal com o outro, porque é por meio do diálogo que as experiências e conhecimentos são compartilhados.

Por essa razão, a nossa pesquisa se apoia também nos ensinamentos que a Linguística Aplicada (L.A) trouxe na sua teoria, a preocupação em analisar/explicar/resolver os problemas de uso da linguagem, Moita Lopes (2009). Esses problemas de uso são reais, por isso não é interessante que a escola esteja desempenhando uma prática distinta daquelas vividas pelos alunos na sociedade.

Em concomitância com L.A que entende a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, baseamo-nos também como aporte à concepção Interacionista Sociodiscursivo (ISD), que entende a língua como dialógica e interacional.

Baseada nas ideias de Bakhtin/Volochínov (1988), essa concepção não vê o uso da linguagem de forma abstrata, normativa e uma ação individual, mas considera o outro, uma vez que quando nos comunicamos, oralmente ou pela escrita, falamos a interlocutores reais, que igualmente estabelecem uma conexão dialógica com o contexto comunicativo.

Como afirma Travaglia (1997, p. 23 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 20):

[...] ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sóciohistórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Dessa maneira, a compreensão de um ato comunicativo só ocorre entre os sujeitos na interação verbal, Koch (2008). A língua não é um sistema fechado de regras, do qual os usuários encontram pronto, mas nela encontramos um caráter histórico, político, social e ideológico.

Com isso, a linguagem não está pronta e acabada para os sujeitos se apropriarem dela, o falante na ocasião de uso concreto da língua, não aciona apenas as múltiplas formas gramaticais, apoderando-se delas para o uso; a língua é reedificada em cada novo ato interlocutivo, Koch (2008), pois o contexto é quem vai direcionar como o enunciado será produzido.

Pensando assim, o processo de ensino/aprendizagem da produção textual em sala de aula não pode ser vista como um exercício que depende, único e exclusivo, dos domínios gramaticais, e excluir às realidades históricas, culturais e sociais de seus alunos-falantes que são inseparáveis no momento da produção de textos.

A prática do ensino da língua materna, ao assumir o sociointeracionismo como concepção orientadora da atividade com a linguagem, a língua afasta-se da perspectiva normativo-prescritiva da gramática e passa a ser entendida como forma de interação.

Desse modo, a concepção ISD assume uma abordagem que trabalha a linguagem de forma reflexiva, no qual haja espaço para a compreensão, análise, interpretação e produção de textos. E é nessa abordagem que adotamos e entendemos ser mais frutíferas para as aulas de

língua portuguesa, pois compreende e trabalha a linguagem como um todo, ou seja, considerando as múltiplas situações comunicativas, os diferentes sujeitos e os diversos contextos em que a língua é usada. Reconhecendo que os diversos aspectos da vida humana sejam histórica, linguística, social, psicológico e cognitiva estão correlacionado com as produções de textos.

A teoria Interacionista Sócio-discursiva de Bronckart (1999) se afasta das antigas receitas de como produzir um bom texto, e reafirma o caráter dialógico, interacional e social da linguagem. As produções efetuadas pelo homem correspondem a um ato social que sempre é realizada num contexto social, por um enunciador, para atingir seu (s) interlocutor (s) desejado (s), e que tem uma finalidade para atingir. Dessa forma, o ISD organiza esses aspectos em dois mundos: o mundo físico e o mundo sociossubjetivo.

Assim, precisamos entender que é no texto e a partir dele que a comunicação se estabelece entre os sujeitos atuantes em uma determinada sociedade. Com isso, não podemos ignorar a importância de ensinar de forma eficiente à produção textual nas aulas de português; entende-la não como produto acabado ou conhecer as regras gramaticais, mas como resultado de nossa interação comunicativa, que compreendem os conhecimentos e as estratégias cognitivas dos quais são ativados em situações concretas de interação verbal.

A produção de texto para os alunos precisa fazer sentido, e isso provém das interações reais, do dia a dia, experimentados por eles. A partir dessa abordagem o professor consegue ajudar o aluno a se tornar sujeito de seus textos.

Dessa maneira, Geraldi (1993) propõe uma ampliação no jeito de ofertar a produção escrita em sala de aula, proporcionar condições que conduzam o aluno a participar ativamente da produção como autor e sujeito de seu texto. Amenizando assim, aquela prática de escrita artificial da qual o aluno é solicitado apenas para realizar a atividade com o objetivo de obter uma nota ou cumprir um exercício.

É por essas circunstâncias que o autor também propõe modificar a nomenclatura no ensino da escrita, de redação escolar para produção de texto. Assumir o trabalho com a escrita na perspectiva de produção de texto significa ensinar a escrita como uma atividade que se constitui por vários processos, planejamento, atividades prévias, discussões, leituras, escrita e reescrita.

Por essa abordagem, a produção de texto, o aluno consegue produzir seu texto como ator e sujeito, pois ele tem o que dizer, tenha uma razão significativa para dizer o que se tem a dizer, se tem para quem dizer, e consegue encadear suas estratégias e conhecimentos para dizer o que quer dizer (Geraldi, 1993). Já na abordagem da redação o aluno é apenas colocado para realizar um texto sem nenhuma atividade prévia antes da escrita, e no momento de colocar as ideias no papel sente dificuldades, pois não são oferecidos a eles leituras sobre o conteúdo, discussões, atividades que desenvolva e ative os conhecimentos cognitivos e de mundo, por essa razão, os alunos possuem uma enorme resistência quanto o trabalho de produção textual nas aulas.

Dessa forma, o aluno escreve a redação de qualquer maneira, o professor faz a correção e aponta algumas observações, das quais os estudantes nem examinam. Porque eles sabem que aquela atividade serve apenas para o espaço escolar, fora dele não há funcionalidade.

Desse modo, as aulas de produção textual precisam apoiar-se na concepção ISD da linguagem para que os alunos deixem de reproduzir textos descontextualizados e passem a construir textos tendo por base seu ponto de vista, suas estratégias, seus conhecimentos prévios com o propósito de construir uma escrita de maneira bem articulada, atenta e significativa.

Assim sendo, compete ao professor ajudar nas práticas de letramento de seus alunos, formulando atividades de produção de texto que leve em consideração os diversos textos, contextos e interlocutores, que no uso real da linguagem se faz presente, para que o aluno compreenda de forma contextualizada a adequá-la às diversas situações de comunicação no

seu dia a dia, sejam formais ou informais, oral ou escrita. Tornando assim, um cidadão capaz de agir criticamente e conscientemente na sua realidade social.

Comungando com essas ideias, o documento oficial da Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o ensino de língua portuguesa promova aos alunos experiências com a linguagem das quais possibilite maior aprendizagem sobre sua língua, motivando a participação ativa e crítica nas diversas esferas de comunicação social (BNCC, 2017). Para atingir esse letramento o documento afirma a centralidade do texto no ensino de português, (BNCC, 2017, p. 67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Essa proposta do documento partilha com nossa perspectiva sobre o ensino de língua portuguesa, ter como ponto principal a centralização do texto relacionando com seu contexto de produção.

No eixo da produção de texto, o documento apresenta a importância de “compreender dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” dos textos. Compreendendo que as competências e habilidades de produção de texto não devem ser trabalhadas de forma descontextualizada, mas através de práticas de produção de textos que circulem no meio social dos alunos. A BNCC (2017) sugere que o ensino de produção textual caminhe respeitando o uso e a reflexão sobre a língua, seguindo assim estas dimensões: as condições de produção dos textos, o diálogo e a relação entre textos (intertextualidade), alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção.

Cada uma dessas dimensões se coaduna com a concepção sócio-interacionista da linguagem, reconhecendo a escrita como uma prática social e essencial para nossos alunos conseguirem atingir as competências e habilidades necessárias na vida em sociedade e no mercado de trabalho.

O professor que adota o trabalho nessa perspectiva consegue realizar o processo de letramento do aluno, permitindo o crescimento dele quanto ao uso de sua linguagem, capaz de se comunicar através de textos, orais ou escritos, em situações formais ou informais, com muita eficiência e consciência.

### **2.3 O ensino remoto**

O distanciamento social imposto para combater a proliferação do novo Coronavírus trouxe mudanças em toda a nossa rotina. Na Educação, a impossibilidade de realizarmos aulas presenciais, devido as medidas de isolamento, surge então a alternativa de aplicar nas instituições escolares o ensino remoto.

O ensino remoto é uma estratégia emergencial que surgiu como saída para as escolas públicas e privadas para que os alunos não ficassem sem estudar durante o isolamento social, para tentar diminuir o impacto no desenvolvimento escolar e para que o calendário letivo não fosse totalmente comprometido.

É uma alternativa de trabalho que se utiliza de diversas ferramentas digitais que possibilita a comunicação e interação para o ensino, como *Zoom*, *Skype*, *Hangout*, *Whatsapp* e o *Meet*, e, também, as aulas virtuais do *Google Classroom* que permite transmissões ao vivo, gravações e atividades complementares.

Diferentemente do Ensino a Distância, que as aulas são gravadas, tem apenas um tutor para tirar as dúvidas, corrigir os erros dos alunos, os conteúdos são ministrados seguindo fielmente o que já tinha programado sem grandes adaptações e a interação entre os

professores e os alunos acontece apenas uma vez por semestre ou nem acontece, dependendo das normas da instituição.

No ensino remoto as aulas acontecem em tempo real, e a ideia é que ela acontece no mesmo horário em que as aulas aconteciam no presencial. Desse modo, mantendo a rotina da sala de aula em um ambiente virtual.

As aulas remotas acontecem por meio de duas atividades, uma são as atividades assíncronas da qual professores e alunos não precisam estar *online* ao mesmo tempo na ferramenta digital, os conteúdos são gravados e o acesso pode ser feito pelo aluno a qualquer momento e quantas vezes for preciso. São exemplo dessa atividade as vídeo-aulas, os slides, o uso de e-mail e, também, o *whatsapp*. A outra são as atividades síncronas que exige uma interação e uma comunicação simultânea entre os participantes. São exemplos de atividades síncronas as salas virtuais que acontecem por meio das ferramentas como o *Meet*, *Skype* e *Hangout*.

Apesar da quantidade de plataformas ofertadas pela internet, as aulas remotas enfrentam desafios. Isso porque boa parte dos alunos matriculados na rede pública de ensino tem uma situação econômica difícil, e os pais também estão enfrentando dificuldades, pois não tiveram acesso a essas tecnologias de informação e comunicação. Como afirma (ALVES, 2020, p. 356):

[...] a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como Google Meet, Teams, Zoom, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores.

Percebemos assim, que esses pais também estão trabalhando de casa ou ficaram desempregados tendo que lidar com todas essas situações, e ainda dividir o espaço da casa com todos, durante 24h por dia. Gerando desse modo, um esgotamento mental e físico, junto de um sentimento de impotência atingem todos os envolvidos, alunos, professores, pais, familiares e a escola.

O processo de ensino/aprendizagem que deveria ser prazeroso e frutífero, ‘torna-se estressante, desgastante e frustrante para os envolvidos, Alves (2020).

Nas aulas remotas os professores estão tendo que adaptar os conteúdos para que os alunos consigam acompanhar as atividades e compreender os conteúdos, são ofertados por meio de vídeos, slides, roteiros entre outros. Para Alves (2020) nem sempre esses materiais têm qualidades e objetivos adequados para a aprendizagem efetiva dos alunos. Isso significava dizer que essa lacuna de conteúdos, os alunos precisarão dá conta no futuro.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa é desenvolvida numa abordagem qualitativa de caráter descritivo. Segundo Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A abordagem qualitativa, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma

abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

Por isso, utilizamos essa abordagem para uma melhor compreensão dos nossos objetivos.

Quanto aos procedimentos técnicos é o estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54).

### 3.2 O instrumento de pesquisa

Por causa da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e substituídas pelas aulas remotas. Na escola pesquisada as aulas remotas estão sendo ministradas pelo aplicativo *whatsapp*. Nesse aplicativo foi criado um grupo para cada turma específica, através do qual os alunos só tinham acesso às atividades enviadas pelos professores para que não houvesse conversas que excedesse o objetivo do grupo. Qualquer dúvida que os alunos tivessem, eles enviavam para o *whatsapp* privado do professor, assim como, as atividades respondidas. Essas atividades, os alunos escrevem no caderno, respondem e tiram foto para enviar.

Acreditamos ser necessário ressaltar, para fins metodológicos de descrição do instrumento desta pesquisa, que faço parte do corpo de funcionários da escola, trabalho na secretaria escolar e tenho contato pessoal com a professora. A cada bimestre fazemos reuniões presenciais para discutir como estão sendo encaminhadas as aulas, apresentamos o plano estratégico proposto pela Secretaria de Educação e planejamos os próximos passos. Nessas reuniões, participam a coordenadora pedagógica, a direção e os professores. Eles sempre apresentavam as dificuldades enfrentadas e os desafios de ensinar os conteúdos sugeridos pela secretaria e, também, os específicos de cada disciplina (no caso de língua portuguesa, a escrita e a leitura), sempre destacando que o ensino remoto é uma dinâmica diferente, desafiadora e exausta.

Dessa maneira, utilizamos como instrumento de pesquisa a observação das aulas remotas pelo *whatsapp*, que são ofertadas uma vez por semana, como também os roteiros de estudos (é a proposta de atividade que nela contém a explicação do conteúdo e uma proposta de exercício), para a produção textual enviado pela professora aos alunos. Lakatos e Marconi (2003, p. 190 e 191) define a técnica da observação:

[...] técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção ou determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar [...]. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Essa técnica nos possibilitou identificar e conseguir as evidências sobre as práticas de ensino da escrita adotadas pela professora da turma, bem como se essas práticas correspondem à escrita como processo. A participação do observador na pesquisa se deu de forma não-participante, que de acordo com Lakatos Marconi (2003, p. 193), “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”.

### 3.3 O universo da pesquisa

A escola Maria Lúcia de Albuquerque está localizada na zona rural do município de Aroeiras-PB, que está localizado na região metropolitana de Campina Grande-PB. Aroeiras tem uma população estimada em 19.116 habitantes, em 2020, distribuídos em 59,93 hab/km<sup>2</sup> de acordo com as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <sup>†</sup>.

Na escola observada poucos alunos dispõem de um bom aparelho celular ou outro aparelho eletrônico (computador ou notebook) para acompanhar as aulas remotas. O acesso à internet também é bem limitado, quase sempre esse acesso é compartilhado com os vizinhos ou eles se deslocam para a casa de um amigo, que, às vezes, mora distante. Apesar de a escola disponibilizar o material impresso sobre os conteúdos que serão ministrados durante a semana pelos professores, nem todos os alunos vão buscar as atividades. As causas são bem complexas, muitos desses alunos trabalham ajudando os pais nos serviços rurais ou moram distante da escola e não tem um acesso fácil até ela.

A realidade de alunos da zona rural é, ainda hoje, apesar dos poucos avanços, muito difícil, principalmente, se esses não têm boa condição financeira, e muito desafiadora também para o professor que muitas vezes não conhece a fundo essa realidade. Os fatores externos, embora fuja da responsabilidade da escola, influenciam na qualidade dos seus resultados.

Diante dessa situação, as aulas remotas na escola estão difíceis, pois os professores não estão tendo respostas de todos os alunos. A quantidade de alunos que participam ativamente das aulas é muito baixa, a turma que observamos de 18 alunos, apenas cinco alunos interagem; os treze alunos restantes, ou não têm aparelhos eletrônicos aptos para as aulas ou não tem acesso à internet, ou desistiram das aulas durante esse ano.

Nas reuniões pedagógicas realizada na escola, a professora de português relatou o como está sendo difícil trabalhar com a escrita nesse contexto das aulas remotas. Ela diz que esse contexto não é favorável para o ensino-aprendizagem da escrita, pois as condições de produções são bem complexas, e não depende apenas do professor e/ou do aluno, mas todo o contexto de produção é limitado.

O desafio maior é os alunos não portar de um aparelho tecnológico adequado (computador ou notebook), eles têm apenas um celular que também não é adequado. Eles não conseguem tirar fotos de boa qualidade, sempre veem borradas ou opacas que não dá para realizar a correção, os professores enviam as atividades em forma de imagem porque no formato em *pdf* ou *word* no celular deles não abrem, pois a memória do celular não suporta todos os conteúdos enviados por todas as disciplinas e os conteúdos estão sendo ministrados de forma bem reduzida, justamente por essas limitações dos alunos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de atividade de produção textual observada se deu mediante três momentos: no primeiro, realizou-se a apresentação, oral e escrita, da estrutura do gênero textual, que no caso foi a Resenha Crítica, por meio de um Roteiro de Atividade; no segundo momento, foi apresentado um exemplo de uma Resenha Crítica do filme “O Pianista”, e, no terceiro momento, apresentou-se a proposta de atividade, que foi escrever uma resenha crítica de um filme que os alunos já tivessem assistido, ficando, pois de livre escolha deles.

### 4.1 Do Roteiro de Atividade

Para refletirmos sobre a necessidade de uma prática de ensino da escrita como processo, bem como sua imprescindível efetividade no ensino-aprendizagem, vejamos o Roteiro de Atividade 1, em torno da proposta de produção do gênero Resenha Crítica, reproduzido a seguir:

---

<sup>†</sup> Fonte: Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/aroearas.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/aroearas.html). Acesso em: 15/10/2020.

**Figura 1: Roteiro de Atividade 1 (Resenha Crítica)**

**RESENHA**

A resenha é um gênero científico muito usado para produzir materiais de estudo, podendo ter aspectos descritivos ou argumentativos.

**Resenha** é um gênero cada vez mais cobrado em ambientes acadêmicos e de produção de conhecimento. Saber sua definição e principais características é fundamental para desenvolver boas jornadas de estudos. Veja, a seguir, o que é preciso conhecer para fazer boas resenhas.

**O que é?**

Resenha é um tipo de texto usado **para descrever e analisar** outra produção textual – que pode variar de obras literárias até tratados de anatomia. Todos os livros, de modo geral, podem ser resenhados. Além disso, há também as chamadas resenhas temáticas, que reúnem informações de diversos livros e autores que abordam um mesmo assunto.

**Tipos**

Tradicionalmente, existem dois tipos de resenha:

- **Resenha descritiva**

Nesse tipo, o autor da resenha apenas descreve e correlaciona informações acerca do tema ou livro resenhado. Não há espaço para a opinião do autor nesse texto, sendo, portanto, uma **composição informativa**.

- **Resenha crítica ou opinativa**

Assim como na descritiva, essa também descreve e correlaciona informações de uma obra ou assunto. Não obstante, na resenha crítica, há espaço para que o autor apresente teses sobre o tema abordado, sendo, então, um **texto de natureza informativo-argumentativa**. Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

**Características**

Para além da estrutura das resenhas descritivas ou críticas, é importante pontuar as seguintes características desse gênero:

- **Objetividade:** Por se tratar de um gênero científico, a resenha exige certo grau de objetividade em sua linguagem, haja vista que interferências da personalidade do autor atrapalhariam o método da ciência. O uso **do sentido literal** é sempre bem-vindo em textos desse tipo.
- **Concisão:** Uma boa resenha deve procurar **dizer o necessário**, sem muitos exemplos ou repetições. Isso porque o texto tem como função ser um material de estudo, uma composição para ser lida depois, sem haver a necessidade de acessar os originais resenhados.

**Resenha x resumo**

É muito comum haver confusão entre os conceitos de resenha e de resumo. Isso é justificável, haja vista que ambos os gêneros não são tão diferentes assim. Na verdade, a resenha tem como uma de suas partes o resumo.

**Resumo:** gênero textual em que se retira de um texto original apenas as informações mais relevantes. É importante ressaltar: não se pode acrescentar nenhum discurso novo ao já existente no primeiro texto.

**Resenha:** gênero textual que mescla o resumo, conforme definição acima, com trechos descritivos ou analíticos. Nesse sentido, a resenha acrescenta informações novas ao texto originalmente resenhado. Por isso, é possível dizer que, em toda resenha, existe um resumo.

**Fonte:** Grupo do *whatsapp* do 9º ano. Escola Maria Lúcia de Albuquerque, 2020.

Na proposta de trabalho com a escrita, a professora iniciou a atividade, pedindo para os alunos assistirem um vídeo retirado do *youtube*, (<https://www.youtube.com/watch?v=i7KdpcI84u8>) sobre o gênero em estudo, a Resenha Crítica. Nesse vídeo, é explicada a estrutura do gênero semelhante como está escrito no Roteiro de Atividade, uma definição, tipos de resenha, características e as diferenças existentes entre o Resumo e a Resenha, a professora trouxe o vídeo para tentar dinamizar a aula, e também chamar a atenção dos alunos por meio da visualização e da escuta.

Em seguida, solicitou que os alunos realizassem a leitura do roteiro de atividade que contém a explicação do gênero textual, sua estrutura e funcionalidade. Já podemos perceber, nesse Roteiro, a concepção de texto como unidade de sentido, por parte da professora, a qual se preocupa em descrever toda a estrutura do gênero trabalhado, explicando também as



diferenças existentes entre o gênero textual Resenha Crítica e o Resumo. No entanto, apesar do esforço da professora, já é possível perceber que as condições de produção nesse contexto de ensino são bastante limitadas, pois os alunos não possuem um instrumento tecnológico adequado, nem um acesso à internet de boa qualidade para assistirem as aulas, e as aulas remotas ministradas via *whatsapp* não estão sendo suficientes para a aprendizagem dos alunos, alguns deles nem prestam atenção, nem leem o Roteiro de atividade e não se sentem entusiasmados com a aula porque, muitas vezes, não estão conseguindo acompanhar as atividades.

Sem o retorno dos alunos, desestimula também o professor que não consegue conduzir suas aulas com o mesmo cuidado e disposição. Essa complexa realidade não é apenas constatada na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as outras, contudo, as disciplinas de português e matemática são as que mais veem sofrendo uma redução no ensino e na aprendizagem.

Mesmo assim, vamos observando a investida da docente em mostrar aos alunos que a aprendizagem da escrita envolve o mundo físico e o mundo sociossubjetivo do produtor que contribuem para a constituição do texto. E esse produtor/emissor, organiza sua produção, oral ou escrita, sempre levando em consideração os processos sociocognitivos dos interlocutores que são ativados na interação. É a partir dessa interação verbal dos interlocutores que há a construção de sentido da produção. Sem deixar de dar a devida importância aos critérios de textualidade, principalmente, a coesão e a coerência que detêm relevância na construção textual, porque eles estabelecem a organização sequencial do texto. Apesar de uma não depender totalmente da outra, em algumas situações comunicativas, é preciso que esses dois critérios estejam bem alinhados.

Percebemos, no Roteiro em análise, que a professora destaca três importantes etapas na construção do gênero Resenha: uma definição, os tipos de Resenha e a diferença entre resumir e resenhar. Em cada um desses momentos, percebemos que ela enfatiza os conhecimentos estruturais do gênero, pois conhecendo bem a estrutura da resenha e suas características específicas, auxilia na construção da produção de texto, ela também tem o cuidado de mostrar aos alunos que resumo e resenha são dois gêneros que possuem definições, estruturas e características diferentes mesmo que na resenha esteja presente o resumo. Dessa forma, entendendo bem o gênero resumo, ele ajuda na construção de uma resenha bem organizada.

Entretanto, a proposta do Roteiro disponibilizado pela professora foi bem insuficiente para a aprendizagem dos alunos, apenas essas informações fragmentadas raramente conduzem no desenvolvimento de competência necessária para a aprendizagem efetiva do gênero textual.

Essa forma de abordar o ensino de produção de texto traz meramente a aprendizagem das noções linguísticas de um gênero, distante das atividades de linguagem do aluno e de suas práticas sociais, assim, não leva em conta que a produção de um texto resulta de processos complexos de interação e de dimensões sociais em situações concretas de comunicação. Dessa maneira, o aluno só conseguirá aprender quando ele conseguir dar sentido ao que está estudando, porque é algo significativo para ele.

#### 4.2 Do exemplar de texto como ilustração

Após explicar o Roteiro de Atividade, a professora envia pelo *whatsapp* aos alunos um exemplo do gênero textual, a Resenha sobre o filme “O Pianista”, retirada do site [santacecilia.com.br](http://santacecilia.com.br), como podemos observar na figura abaixo.

**Figura 2: Exemplar ofertado aos alunos (resenha do filme O Pianista)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Baseado em fatos reais, O Pianista, filme escrito e dirigido pelo cineasta Roman Polanski, narra a história de um pianista polonês judeu que, contando com a sorte, por meio de uma série de coincidências e com muita obstinação, consegue sobreviver ao massacre de seu povo pelos alemães, nos guetos e nas ruas de Varsóvia, durante a 2ª Grande Guerra.</p> <p>O que faz dessa película especial está na abordagem peculiar de situar a crueldade de determinadas cenas. Momentos em que a condição de violência e humilhação a qual o povo judeu fora submetido. Retratada de forma tão direta e crua. Tanta crueldade filmada por Polanski parece não está em um contexto cinematográfico. Como se não tivesse sido preparada. A cena é seca, surpreendente, naturalizada, sem propósito, conforme o fora concebida e implementada pelos nazistas.</p> | <p>Em um primeiro momento, a abordagem coletiva, engloba o drama geral para a população de judeus; nos dois terços finais, o diretor desloca o centro para um drama individual, em que se assiste abismado um ser humano se tornar um farrapo, representado pelo ator Adrien Brody. O personagem busca sobreviver àquela insensata perseguição.</p> <p>Entretanto, o personagem central assume uma posição dúbia: mesmo indignado, abandona lutas coletivas de resistência. Tenta uma sua saída e de sua família, no entanto os seus morrem nos campos de concentração. Não há como culpar as opções individuais em meio ao caos. Polanski não instaura um relativismo de isenção absoluta. Deixa dúvidas sobre as possibilidades de julgar as opções subjetivas em meio a tamanho conflito social.</p> |
| <p>O conflito entre a arte e a guerra surge de forma esplêndida. O pianista utiliza sua notoriedade artística para estabelecer uma rede de solidariedades que o ajudaram enquanto foi possível.</p> <p>Há duas cenas centrais, no que se refere ao papel da arte: um momento em que o ator protagonista toca imaginariamente um piano, já que deveria se manter em silêncio. A segunda quando ao tocar piano para o oficial alemão, como se sua arte estivesse no último recôndito de dignidade. A arte, em última instância, revela-se o baluarte da dignidade humana.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>O ponto central na abordagem do diretor consiste no fato de que, mesmo com um final esperado (o “herói” se salva). As questões que permeiam o filme não encontram respostas lineares e fáceis, instando a sociedade a pensar nos caminhos possíveis para evitar os conflitos de guerra, que acabam por instaurar a irracionalidade, tornar as pessoas não em humanos, mas em bichos em busca da sobrevivência.</p> <p>Enfim, O Pianista, aborda a coragem de reter feridas já tão remexidas, com originalidade, profundidade e veemência. Esse filme constitui um alerta e um épico de esperança para que a humanidade não se esqueça que em uma guerra são pessoas comuns que perdem suas vidas. Humanos inocentes dos ardis de poderosos e seus projetos de controle mundial.</p>                  |

Fonte: Disponível em: [https://www.santacecilia.com.br/sites/default/files/aulas-multimidia/arquivos/aula\\_2\\_-\\_debora\\_-\\_1o\\_e\\_2o\\_ano\\_-\\_redacao.pdf](https://www.santacecilia.com.br/sites/default/files/aulas-multimidia/arquivos/aula_2_-_debora_-_1o_e_2o_ano_-_redacao.pdf). Acesso em: 24/08/2020.

Nesse exemplar, ela pediu aos alunos que relembassem das aulas de História sobre a Segunda Guerra Mundial, pois o filme, que não foi assistido pelos alunos, retratava a vida de sofrimento e luta daquele povo durante esse monstruoso momento. Percebemos, que apesar da maioria dos alunos não terem assistido o filme, eles, através de seus conhecimentos prévios sobre o cenário em que o filme acontece, conseguem realizar associações, hipóteses e inferências, fato que, aos poucos foi delineando todo empreendimento de uma prática de ensino da escrita que objetivou, ainda que limitadamente, resgatar um pouco das condições de produção do texto a serem dadas ao aluno.

Dessa maneira, vemos que o trabalho com o texto passa a ser compreendido não para fins gramaticais, mas passa a ser trabalhado numa perspectiva de texto como unidade de sentido que reconhece o caráter histórico, social, cultural e pragmático na sua construção.

O interessante seria propor aos alunos algumas atividades prévias como muitas leituras, discussões sobre o tema, ampliar as informações sobre o tema estudado, alargar as percepções sobre as coisas como diz Antunes (2003). Entretanto, apesar da professora apresentar apenas duas atividades prévias que foram o Roteiro e o exemplar, é possível percebermos a tentativa de empreender um bom passo ou começo, reconhecendo a importância de se trabalhar o texto como processo, ainda que em circunstâncias tão limitadas, com o uso de um aplicativo de envio de mensagens *online* como *Whatsapp*.

Isso significa que ela pode compartilhar da ideia da escrita ser uma prática social e essencial para nossos alunos conseguirem atingir as competências e habilidades necessárias na vida em sociedade e no mercado de trabalho.

#### 4.3 Da proposta de Atividade de produção de texto escrito

Veremos agora a Proposta de Atividade para esse gênero textual.

##### **Figura 3: Proposta de Atividade.**

Escreva uma **RESENHA**, de até 25 linhas, sobre **ALGUM FILME QUE VOCÊ JÁ ASSISTIU** e achou interessante. Se puder, assista-o novamente prestando atenção na história, nos personagens, cenário, costumes, efeitos espaciais, tempo e etc.

Fonte: Grupo do *whatsapp* do 9º ano. Escola Maria Lúcia de Albuquerque, 2020.

Nessa proposta de atividade, os alunos foram encaminhados a realizarem uma resenha crítica de um filme já conhecidos deles. O filme ficou a critério dos alunos, com uma ressalva da professora para não resenhar filme inapropriado para o contexto de aula como, por exemplo, filmes de terror. Na atividade, ela aponta para os alunos ficarem atentos a algumas partes especiais do filme que lhes serão de grande ajuda no momento da escrita da resenha, como os personagens, o tempo em que o filme foi produzido e o tempo que ele está representando, o cenário, os costumes e entre outros aspectos que eles considerassem relevante.

No entanto, ao observar o método de análise de texto proposto por Bronckart (1999) ao pensar na importância do contexto de produção para realizar um texto, identificamos que quanto ao aspecto do lugar social essa proposta não incentiva o produtor do texto a situar numa relação de interação com outros ambientes possíveis, apenas ao espaço escolar. Todavia, não havia possibilidades para viabilizar essa produção para outros meios, ainda mais nas difíceis condições que as aulas foram ministradas.

Nessa Proposta de Atividade também não se trabalhou com os aspectos da arquitetura interna do texto, principalmente os mecanismos de textualização, conexão, coesão nominal e coesão verbal. Essa Atividade não leva os alunos a realizarem uma produção de texto eficaz, pois ela não oferece objetivos claros como: o emissor tem o que dizer, razão para dizer o que se tem a dizer, do quanto dizer, para quem dizer e de como fazê-lo, sem essas devidas orientações, eles produzem uma atividade mecânica que não tem nenhum objetivo concreto de comunicação.

O não ensinamento desses mecanismos de textualização pode influenciar na elaboração de um texto, principalmente, dependendo de qual gênero textual está sendo

estudado, pois cada gênero possui suas especificidades, objetivos e exigem certas formalidades que devem fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, contribuindo, assim, para novos conhecimentos e habilidades linguísticas.

Realizar uma produção de texto sem considerar o lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor e os papéis sociais assumidos por cada um deles é uma atividade difícil e exaustiva para os alunos. Mas depende do professor realizar atividades de linguagem que promova um ensino/aprendizagem mediante uma interação sociodiscursiva entre professor e aluno durante as aulas.

Porém ainda temos dois perfis de professores, aquele que assume uma perspectiva na qual ver a aprendizagem da língua por meio do conhecimento das normas (todas as regras do sistema linguístico) oferece aos alunos uma aprendizagem de forma restrita e descontextualizada dos usos da linguagem nas muitas situações comunicativas. E aquele professor que adota uma perspectiva de aprendizagem através das interações verbais, considerando os diversos aspectos que são ativados no momento da comunicação e que essas interações acontecem mediante os textos.

Dessa maneira, dependendo da perspectiva assumida pelo professor de língua portuguesa teremos alunos que sabem as regras do sistema linguístico, porém não serão capazes de se expressarem linguisticamente de modo objetivo e competente, seja em qualquer situação de interação verbal.

O ISD considera o ensino/aprendizagem das práticas de linguagem como uma das práticas de interação social, resultando não apenas as dimensões sociais, também as cognitivas e linguísticas de uma determinada situação comunicativa. Esse ensino/aprendizagem precisa considerar o lugar social que o aluno está inserido, respeitando e valorizando as suas características.

O professor precisa ter esse olhar cuidadoso com seu aluno, observar o que eles já dominam quanto as capacidades de linguagem e os que eles podem aprender e melhorar. Assim, o aluno percebe sentido no que está aprendendo, pois tem um significado para ele o conteúdo ensinado.

Para que esse processo aconteça, é essencial que o professor priorize as relações de interações sociodiscursivas com seus alunos nas situações de ensino/aprendizagem. Entender que as práticas de linguagem ou os textos de acordo com o interacionismo sociodiscursivo ‘são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos’, (PAVIANI, 2011, p. 65).

Assim, a prática do professor em sala de aula é um trabalho que sempre precisa de adaptação dos conteúdos a serem ministrados, ajustando aos que os alunos precisam aprender, aos seus interesses e motivações. Desse modo, a aprendizagem é efetiva quando há esse diálogo entre os sujeitos professor/aluno que são os principais condutores da prática pedagógica.

Posto isso, compreendemos que a produção de textos depende das condições de produção que são apresentadas aos alunos. Isso significa entender que há muitas outras ações que vão além de instruções, é preciso dar condições para esse exercício, como promover orientações durante a escrita, propor temas interessantes, ter objetivos claros o que a nosso ver é muito difícil nesse contexto de aulas remotas, via *whatsapp*.

Desse modo, o sucesso de um texto escrito resulta de várias etapas, ‘interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pelo ato de escrever, até o momento da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 54). O resultado final do texto dependerá de como se usou esses momentos.

Mas não podemos ficar apenas nas dificuldades, temos que pensar nas soluções possíveis para proporcionar aos alunos o contato com a produção textual, tanto os que têm acesso à internet, como aqueles que não têm.

Pensando nisso, propomos uma sugestão de atividade possível que pode ajudar os professores no enfrentamento dessas dificuldades. Seria uma atividade com o gênero textual Resenha Crítica como mostra a figura abaixo.

**Figura 4: Sugestão de Atividade com Resenha Crítica**

Atividade de Produção Textual (9º ano)  
**Gênero Textual: Resenha Crítica**  
 Conto: "Venha ver o pôr-do-sol", Lygia Fagundes Telles.

- 1) Disponibilizaremos o título do conto para os alunos, e com ele pediríamos para dizerem, criarem hipóteses sobre qual história o conto trará. Depois, enviaremos para os alunos o conto, do qual irão realizar a leitura de forma atenta. Após a leitura, abriremos um espaço para discutirmos sobre o texto, deixando que os alunos expressem suas opiniões em relação à história que está sendo narrada no conto.
- 2) Depois das discussões, receberão os primeiros parágrafos de uma resenha crítica sobre o conto, contendo o resumo e algumas informações, e a partir desse ponto vocês irão continuar a escrita da resenha, realizando agora o parágrafo final. Onde escreverão suas opiniões e construirão seus argumentos. Lembre-se de ser claro e objetivo.
- 3) Resenha do conto "Venha ver o pôr-do-sol".

"Venha ver o por do sol inicia com um rapaz (Ricardo) encontrando com uma moça (Raquel) em um cemitério. Não se viam há um tempo, revelando que são ex-namorados bem arrumada e com cigarro nas mãos. Oposto de antes.

Raquel demonstra medo de serem vistos, pois estava em um relacionamento novo, e o rapaz era bem ciumento. Mas ele afirma que é breve, apenas para ver o por do sol, pois é belíssimo do alto do cemitério.

Eles sobem com ela reclamando, com medo, pede para ir embora, mas Ricardo insiste, pois seria o último encontro, prometera ele. A leva para o, segundo ele, mausoléu de sua família.

Conta a ela histórias de sua família, e sua adorava prima, que faleceu tão jovem. Mostra cada túmulo, capela, gavetas... até entrarem em uma catacumba, por uma portinhola". CONTINUE...

SUCESSO!

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Essa seria uma sugestão/solução para auxiliar nossos professores a enfrentar os desafios das aulas remotas em um contexto bem dificultoso como o descrito nesta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as reflexões feitas neste trabalho, vimos que são de suma importância o ensino e a aprendizagem do texto escrito no ambiente escolar. Sem essa prática, impedimos os alunos de desenvolver suas competências comunicativas e, conseqüentemente, de participar ativamente das várias situações de interação verbal na sociedade. Desse modo, o trabalho teve

como propósito refletir sobre uma prática pedagógica de escrita para uma turma de 9º ano, durante as aulas remotas, mais especificamente a proposta inicial de trabalho com a produção do texto escrito (Roteiro de Estudo, Exemplar e Proposta de Atividade), não sendo nosso intuito analisar as produções escritas dos alunos, mas apenas a proposta metodológica da professora.

Diante desse ano letivo difícil e agitado, sem muitas certezas dos caminhos que a escola estava trilhando, devido à pandemia da Covid-19, em que se fizeram necessárias medidas de isolamento e distanciamento social para conter a transmissão do vírus. O cenário das escolas mudou drasticamente e os professores tiveram que enfrentar e se adaptar às dificuldades apresentadas.

Os resultados desse trabalho nos fazem pensar em como foi difícil trabalhar com a escrita durante as aulas remotas, não apenas na turma observada, mas também nas outras turmas.

Os desafios que a professora enfrentou durante essas aulas remotas foram árduos e cansativos e que é merecedora do reconhecimento por seu trabalho. Que apesar das dificuldades ainda cumpriu com sua função de professor, propondo aos seus alunos o ensino da escrita através da resenha crítica.

Esses momentos foram, na medida do possível, explicados aos alunos, dando importância ao texto como unidade de sentido, que tem sua especificidade, sua estrutura, seu significado, e como unidade de ensino, reconhecendo a relevância da aprendizagem da escrita de texto.

O ensino da escrita, com base no Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999), considera as condições de produções importantíssimas na construção da escrita, pois ela exerce forte influência durante a constituição do texto, assim como, as atividades prévias realizadas com os alunos.

Essas condições, como foram mostradas, podem ser inviáveis durante a aula remota, via *whatssapp*, demonstrando que, nesse contexto, é mais difícil estabelecer uma interação efetiva com os alunos, pois as suas condições são bem limitadas e o professor, reconhecendo a realidade, também não tem como exigir um retorno deles, o que parece dificultar o ensino/aprendizagem, podemos dizer, não só na área de linguagem mas em qualquer área do conhecimento.

Entendemos, assim, que a prática pedagógica da professora só revela as possibilidades que estavam a sua disposição e que, naquele momento, poderia ser feitas. Enfim, as aulas remotas por meio do aplicativo *whatssapp* não parecem dar condições necessárias para se trabalhar com o ensino e a aprendizagem da escrita como processo, de forma mais significativa para os alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português- encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.



BELOTI Adriana e MENRGASSI Renilson José. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5665/3739>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de julho 2020.

COSTA VAL, Maria G. (1993). **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes 2006.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41. Disponível em: <https://corpoemtransito.wordpress.com/2015/04/08/denzin-lincoln-2006/>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes.; KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Fernanda Aparecida da. O processo de revisão/reescrita textual: uma análise da proposta de livros didáticos de língua portuguesa. **Caletroscópio**, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 86-106, jul.- dez. 2015.

GEDOZ, Sueli; DA CONCEIÇÃO COSTA-HUBES, Terezinha. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Trama**, v. 8, n. 16, p. 139-152, 2012.

GERALDI, Joao Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p. il. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. Ed. São Paulo: contexto, 2003. Pag. 11-53

KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004. Disponível em

[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_concepcoes\\_de\\_escrita.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf). Acesso em: 20 de março de 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **REP** - Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto**. 2008. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ROCHA, Joceilton Candido. **O Interacionismo Sociodiscursivo e o livro didático: uma análise de proposta de produção de texto**. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

SERCUNDES, Maria Madalena I. (2000). Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) **Aprender e ensinar com textos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me proteger, iluminar e dar força para superar todos os desafios com fé e chegar a realizar esse sonho tão desejado e esperado, e pela intercessão de Nossa Senhora do Rosário por me guardar sempre no seu colo de mãe, me protegendo e me ensinando os caminhos de seu Filho.

À coordenação do curso de graduação, em Letras Português (UEPB-Campus I), por seu empenho e comprometimento.

À orientadora Dalva Lobão pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelo amor, cuidado, paciência e dedicação.

Aos meus pais, minhas irmãs e sobrinho, que estiveram sempre ao meu lado me dando apoio em todos os momentos.

Aos professores do Curso de Letras da UEPB, que contribuíram ao longo desses anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa e da minha formação.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos meus amigos e amigas que estiveram sempre me apoiando, compartilhando, me dando forças para seguir; à Aline Ribeiro, minha grande amiga e exemplo de pessoa, que, ao longo desses anos de formação, me ajudou muito com os estudos; enfim, aos amigos e amigas que a UEPB me deu de presente, pelos momentos de amizade e apoio, em especial aqueles que têm valor ímpar nessa trajetória, que são eles: Raquel Basto, Paula de Cássia Brito de Oliveira, Eduardo Vicente.

Muito obrigada!