

# O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S DISCOURSE ABOUT WORKING WITH WRITING IN BASIC EDUCATION IN A PANDEMIC CONTEXT

**José Jilsmar da Silva**

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte  
josejilsemar@gmail.com

**Joseilda Alves de Oliveira**

Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Condado  
joshitalo@gmail.com

**José Cezinaldo Rocha Bessa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
cezinaldobessa@uern.br

## RESUMO

Neste artigo, analisamos como o professor de língua portuguesa discursiviza o trabalho com a produção textual na educação básica realizado durante o período pandêmico. Como ancoragem teórica, utilizamo-nos de reflexões sobre língua/linguagem na perspectiva dialógica do discurso e de estudos sobre ensino de língua portuguesa e produção textual. Quanto à metodologia, o trabalho consistiu em uma pesquisa de campo, de natureza interventiva, realizada com alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública. O material de análise consiste em diários de campo produzidos durante a atividade de intervenção. Os resultados da análise apontam que o professor discursiviza o trabalho com a produção textual em contexto pandêmico como uma atividade árdua e repleta de obstáculos e desafios.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; perspectiva dialógica; ensino; intervenção; educação básica.

## ABSTRACT

In this article, we analyze discursivization made by Portuguese language teachers in relation to the work with writing in basic education carried out during the pandemic period. As a theoretical framework, we used reflections on language from the discourse dialogical perspective and studies on Portuguese language teaching and writing. In relation to the methodology, the research consisted of field research, of an interventional nature, carried out with students from a 2nd year high school class at a public school. The material analyzed were field diaries produced during the intervention activity. The analysis results indicate that the teacher makes a discursivization of the working with writing practices in a pandemic context as an arduous activity full of obstacles and challenges, but, at the same time, as an opportunity for mutual learning (for the teacher and students) and growth for the teacher's professional performance.

**Keywords:** Portuguese language; dialogic perspective; teaching; intervention; basic education.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 trouxe enormes desafios para o campo da educação, nos diferentes níveis de ensino, forçando gestores educacionais, professores e instituições a se adaptarem, repentinamente, a uma perspectiva de trabalho de ensino à distância (LEAL, 2020; NÓVOA, 2022; dentre outros). Os professores, por exemplo, tiveram que se adaptar a novas ferramentas tecnológicas, lidar com os problemas de conectividade e enfrentar um ambiente de aprendizagem virtual caracterizado por dificuldades de diversas ordens.

Nas escolas da educação básica, “de instituições públicas de nosso país, os desafios impostos aos professores foram ainda maiores, especialmente quando levamos em consideração as condições de infraestrutura disponíveis, notadamente aquelas relacionadas ao uso das denominadas tecnologias digitais”, como bem diagnostica Ribeiro (2023, 2021).

Nesse contexto, conceber e implementar práticas de produção de textos escritos na escola, em contexto de isolamento social e de falta de interação presencial entre professor e aluno e entre os próprios alunos, tornou-se um foco de atenção de estudiosos das diversas áreas do conhecimento, exigindo, conforme se depreende de trabalhos de Ribeiro (2023, 2021), Carvalho e Assis (2022), Lacerda e Silva (2020) Silva *et al.* (2024), adaptações significativas nas estratégias pedagógicas dos professores e em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Lançar, pois, um olhar sobre relatos de um professor que se deparou com o desafio de ensinar produção de textos, em aulas de língua portuguesa do ensino médio, durante a pandemia da covid-19, é o foco deste trabalho. Nesse sentido, temos como objetivo analisar como o professor de língua portuguesa discursiviza o trabalho com a produção textual, na educação básica, realizado durante o período pandêmico. Para tanto, recorreremos a registros mantidos em diários de campo, nos quais o professor anotava suas percepções, durante e após aulas remotas, ministradas nesse período crítico, por ocasião de uma experiência de intervenção pedagógica.

Quanto às ancoragens teóricas, buscamos respaldo nos estudos do discurso, mais precisamente na abordagem dialógica da linguagem, depreendida do Círculo de Bakhtin, e em concepções teórico-metodológicas que a sustentam, como relações dialógicas, enunciado, sujeito, avaliação social, dentre outras. Buscamos respaldo, também, em estudos sobre ensino de língua portuguesa e produção textual como atividade processual e interlocutiva.

As percepções registradas nas notas de campo do professor tornam-se, portanto, um recurso valioso para compreender o impacto do contexto pandêmico no processo de ensino e aprendizagem em relação à prática de produção de textos na escola. Para além dos desafios enfrentados pelo professor e das estratégias metodológicas adotadas, através dos registros nesses relatos podemos explorar, também, os significados construídos ao longo da experiência desenvolvida em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho sublinha a relevância de analisar os sentidos que o professor constrói acerca de sua atuação profissional, constituindo-se uma oportunidade de lançar um olhar reflexivo sobre suas práticas em sala de aula e sua formação.

Para darmos conta dos objetivos traçados, organizamos o presente texto em 5 seções. Além desta introdução, temos uma seção teórica, em que reportamos os pressupostos que dão sustentação ao trabalho de análise, uma seção de metodologia, na qual descrevemos o percurso metodológico seguido, a seção de análise, em que centramos nosso olhar sobre as narrativas do professor, e a conclusão, na qual sintetizamos os resultados e as conclusões e apresentamos as considerações finais.

## Ancoragens teóricas

Nesta seção, reportamos os pressupostos teóricos centrais que ancoram o desenvolvimento do estudo. Para tanto, além de evocarmos a compreensão de língua/linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin, tratamos de discutir sobre ensino de língua portuguesa e produção textual.

### A língua/linguagem na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin

Quando pensamos a respeito das contribuições do Círculo de Bakhtin aos estudos da linguagem e às ciências humanas em geral, é praticamente impossível não nos remeter e reconhecer, sobremaneira, a potência da concepção dialógica de linguagem. Essa concepção, como sabemos, é a espinha dorsal de um conjunto de outras concepções e noções, concebidas por esse círculo, que nos permitem compreender a relação indissociável entre linguagem e contexto social, entre linguagem e vida.

Segundo essa perspectiva do Círculo, a linguagem é vista como uma atividade responsiva dos sujeitos que fazem parte de um espaço e tempo precisos. Como tal, ela constitui uma forma de interação entre sujeitos em constante transformação e permeados por diferentes vozes e pontos de vista. Essa perspectiva reconhece a existência de múltiplas vozes e discursos na sociedade, cada uma com suas ideologias e valores que entram no simpósio das trocas interativas dos sujeitos em suas esferas de atividade. Assim, a produção de discursos, que é, por esse prisma, nossa forma de relação simbólica com o mundo, leva em conta a interação entre os falantes, a relação eu/outro e a consideração dos diversos contextos e pontos de vista envolvidos na atividade de construção de sentidos que constitui as relações humanas.

Ainda conforme o pensamento bakhtiniano, a utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, sejam eles falados ou escritos, sejam também visuais ou sonoros, expressos por indivíduos inseridos em diversos campos de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e os objetivos de cada campo em questão, não apenas por seu conteúdo temático e estilo linguístico, ou seja, pela escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também pela sua estrutura composicional. Esses três elementos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional – estão intrinsecamente interligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela natureza peculiar de cada campo de comunicação. Naturalmente, cada enunciado possui suas particularidades individuais, mas cada campo de uso da língua desenvolve seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, conhecidos como gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016).

Esses enunciados, os gêneros do discurso, que são os atos de linguagem que efetivamente produzimos nas nossas interações sociais, não são apenas formas da língua, não são apenas palavras pronunciadas, neutras, desprovidas de intenções e apreciações, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98 - 99). São, portanto, o discurso vivo e suas formas de ver e aprender o mundo, de significar nossa existência e nosso lugar no mundo (MEDVIÉDEV, 2012). Nesse sentido, são formas discursivas carregadas de conteúdo ideológico e vivencial, ou seja, são formas comunicativas carregadas de acentos valorativos.

Assim sendo, quando se expressam, os sujeitos imprimem esses acentos nas diversas semioses de que se utilizam para materializar suas intenções nas trocas interativas, até porque, como lembra Bakhtin/Volochínov (2010, p. 33), “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”.

Em suas trocas comunicativas, os sujeitos são responsivos e assumem posicionamentos axiológicos. “Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente.” (BAKHTIN, 2003, p. 174). Eles retomam palavras de outrem e se dirigem a outros interlocutores mediante enunciados que expressam sentidos atravessados de avaliações sociais que visam a satisfazer suas posições e intenções nas lutas sociais. Assim, esses enunciados materializam as intenções pretendidas pelos sujeitos nas disputas pelos sentidos que os constituem como sujeitos de linguagem. Logo, como observa Medviédev (2012, p. 56), “a consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia”.

Orientandos, portanto, por esse modo de conceber a linguagem e a produção de sentidos, entendemos que formas de dizer como aquelas expressas por um professor sobre suas aulas manifestam avaliações sobre seu fazer pedagógico. São, assim, enunciados marcados por sentidos que carregam as suas intenções, dentre tantas outras em disputa, na cadeia de enunciados que, dialógicamente, tecem e firmam posicionamentos axiológicos sobre a escola, o professor e sua atuação profissional. Afinal, assumimos, nos termos de Faraco (2009), que as relações dialógicas constituem relações entre índices sociais de valor que se manifestam em enunciados concretos proferidos pelos sujeitos nas trocas interativas que realizam em suas esferas de atividade.

## **0 ensino de língua portuguesa e o trabalho com a produção textual**

Diante da perspectiva de linguagem defendida por Bakhtin e o Círculo como um processo dialógico que emerge na comunicação real e que só pode ser percebido no nível do discurso (BAKHTIN, 2010), compreendemos que o ensino da língua não pode ser dissociado das relações sociais e históricas vivenciadas pelo aluno, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem da língua materna deve ter como base a compreensão da linguagem como uma construção sócio-histórica dentro de um sistema comunicativo específico (GERALDI, 2018).

Nessa perspectiva, é possível percebermos as diversas possibilidades que surgem para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico fundamentado na perspectiva da interação, como concebida pelos estudos do Círculo de Bakhtin, que considera o trabalho com a língua/linguagem como um espaço de relações e interações sociais, bem como de construção de significados. Alinhados a essa perspectiva de trabalho, estudiosos como Antunes (2003) e Geraldi (2017) sustentam a compreensão de que o texto perpassa toda a atividade comunicativa.

Nesse sentido, sustenta-se que o trabalho pedagógico no ensino da língua portuguesa deve dar prioridade à diversidade textual (GERALDI, 2006), buscando fortalecer a formação de leitores e produtores de textos (SUASSUNA; LEITÃO, 2018) capazes de se engajarem em eventos comunicativos de maneira relevante, tanto dentro quanto fora da escola (ANTUNES, 2003), com vistas a favorecer o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno.

Com isso, espera-se que as atividades voltadas para o aprimoramento das habilidades de uso adequado da língua/linguagem considerem as situações de enunciação, levando em conta os interlocutores e propósitos envolvidos no processo (FALKENBACH; AZEVEDO, 2020), e não se prendam a uma visão reducionista dos usos da língua, pois esta não se trata de entidade monológica e nem a-histórica (BUNZEN, 2022). Isso implica alicerçar o ensino-aprendizagem nos fatores de interação verbal, como a situação de enunciação e a organização e estrutura do discurso requerido para aquele momento de situação comunicativa.

Assim, parte-se do entendimento de que a atividade de escrita discutida por estudiosos da linguagem, como Geraldi (2015, 2017, 2019), Silva e Suassuna (2017), Mendonça (2019) e Rojo (2019), dentre outros, revela-se como uma prática interativa e dialógica, que envolve textos/enunciados e sujeitos engajados em uma situação de interação. Desse modo, ao adotarmos essa abordagem no ensino da língua, reconhecemos o processo de produção de textos como uma das estratégias essenciais para desenvolver nos alunos a capacidade comunicativa, levando em consideração a função social da escrita (ROJO, 2019) e os usos estilísticos da língua (GERALDI, 2017). Logo, na escola, não há mais espaço para se ensinar a língua materna com base em textos fictícios, como redações e diálogos escolares (ROJO, 2019), revelando-se fundamental que o professor priorize, no contexto do ensino da escrita na escola, a análise e a produção de textos autênticos.

Diante dessa perspectiva, uma das responsabilidades essenciais do professor de língua portuguesa é criar modos de intervenção pedagógica que problematizem o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas, por meio de práticas de ensino significativas, que considerem as atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística, observando os diferentes efeitos que as palavras desempenham em cada situação de comunicação. Esse direcionamento vai contribuir para construir no aluno uma compreensão das diferentes valorações refletidas e refratadas em cada enunciado (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HUBES, 2020) e, assim, vai fazê-lo entender que sua palavra, sua produção textual, expressa valores e manifesta posicionamentos axiológicos.

É importante considerarmos que essa concepção de ensino da língua requer que as práticas pedagógicas em sala de aula abordem a linguagem como algo múltiplo e complexo, uma heteroglossia axiologizada, como compreendido por Faraco (2009) a partir do pensamento de Bakhtin. Ou seja, para realizar essa prática de ensino da língua, o professor, como sujeito marcado por uma singularidade, precisa ter clareza sobre a teoria da linguagem adotada para seu trabalho pedagógico, visto que é essa concepção de língua/linguagem que norteará suas atividades em sala de aula. Portanto, a formação, a responsividade do professor e o modo como ele compreende a língua/linguagem é de fundamental importância para um ensino de produção textual como atividade interativa e dialógica, na qual diversas vozes e discursos se entrelaçam e se complementam para a construção desse tecido textual (MORETO, 2013).

Alinhada a essa compreensão de trabalho pedagógico, que entende a língua/linguagem como um processo dialógico e se concentra na produção textual como uma atividade processual e interlocutiva, acreditamos que a formação crítica e reflexiva do professor é de extrema importância para que ele possa incorporar, em sua prática, a produção de textos como um exercício de escrita e não de escrever (GERALDI, 2019). Nessa perspectiva, sua prática pedagógica representa a possibilidade de o aluno se constituir enquanto autor, auxiliado pelo professor, que intervém, e, na condição de mediador, se coloca como coautor na construção do texto.

## Metodologia

Com base em registros mantidos em diários de campo, nos quais o professor de língua portuguesa anotava suas percepções durante e após as aulas de produção textual ministradas para uma turma do ensino médio, no período da pandemia da covid-19, objetivamos, neste trabalho, analisar como o docente discursiviza o trabalho com a produção textual na educação básica, realizado durante o período pandêmico.

Os dados gerados e analisados neste estudo resultam, assim, de uma pesquisa de campo, de natureza interventiva, realizada com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública. O estudo em questão caracteriza-se como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, de acordo com os termos definidos por Laville e Dionne (1999). Trata-se, pois, de uma investigação cujo interesse se centra em compreender os significados construídos pelo professor sobre as aulas de produção textual, a partir do exame dos registros feitos em diários de campo.

Devido às restrições impostas pelo isolamento social, necessário para combater a propagação da contaminação pelo coronavírus Sars-cov-2, em 2020, o campo da nossa pesquisa foi delimitado ao ambiente de uma sala virtual do aplicativo *Google Meet*, por meio do qual as aulas remotas síncronas foram realizadas, durante o período da intervenção proposta.

A pesquisa interventiva contou com a participação de 31 alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública. A escolha dessa turma específica foi motivada pelo fato de esse pesquisador atuar como professor na escola há quase dez anos, possuindo um conhecimento prévio do perfil dos alunos. Essa familiaridade permitiu identificar a necessidade de implementar projetos didáticos que contribuíssem para o ensino e a aprendizagem da produção escrita.

A intervenção foi realizada no período de 06 de outubro a 08 de dezembro do ano de 2020, com aulas remotas síncronas e assíncronas, e durou 28 aulas. Para a intervenção, foi proposto um trabalho com sequência didática (nos termos concebidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)), para trabalhar o gênero artigo de opinião, com vistas a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos. As aulas síncronas aconteciam no turno matutino e tinham duração de 2 (duas) horas.

Para o desenvolvimento da análise, utilizamos o método de cotejo de textos, conforme proposto por Geraldi (2012), como um procedimento de análise nas pesquisas no campo dos estudos da linguagem. Dessa forma, o nosso trabalho analítico consiste em, além de acompanhar de modo processual o desenvolvimento da proposta de intervenção, examinar os diferentes momentos das produções textuais registrados nos diários de campo, articulando a voz do professor/pesquisador com as vozes dos alunos e dos autores que fundamentam o estudo.

Conforme assumido aqui, entendemos, portanto, que as impressões presentes nas notas produzidas pelo professor, nos diários de campo, constituem-se como narrativas que desvelam múltiplos sentidos acerca do processo de ensino-aprendizagem de produção de textos desenvolvido no contexto da pandemia.

## **Um olhar sobre os sentidos construídos pelo professor acerca do trabalho com a produção textual em contexto pandêmico**

Nesta seção do trabalho, nosso foco consiste em analisar como o professor de língua portuguesa discursiviza o trabalho com a produção textual, na educação básica, realizado durante o período pandêmico. Para tanto, recorreremos a registros mantidos em diários de campo, nos quais o professor anotava suas percepções durante e após as aulas de produção textual ministradas para uma turma do ensino médio no decurso de uma intervenção pedagógica realizada no período da pandemia da covid-19.

Para darmos conta do objetivo traçado, realizamos a análise de duas notas de campo registradas no diário, com o intuito de examinar as impressões do professor sobre o trabalho desenvolvido no início e no término da proposta de intervenção. Começamos, então, pelo primeiro relato<sup>1</sup>, referente ao início da proposta de intervenção, que se encontra reproduzido no quadro a seguir:

<sup>1</sup> Os relatos que constam nos quadros 1 e 2 estão reproduzidos aqui exatamente como foram elaborados pelo professor responsável pela aplicação da intervenção. Os autores deste artigo não se responsabilizam, portanto, por quaisquer falhas que possam ser identificadas na redação dos relatos.

**Quadro 1** – Diário de aula produzido pelo professor antes do desenvolvimento da proposta de intervenção

20 de outubro de 2020 (terça-feira).

Hoje foi o nosso segundo encontro de aulas remotas para aplicação da proposta de intervenção com o gênero artigo de opinião. Como sempre faço, seja nas aulas presenciais ou on-lines, retomo um pouco a aula anterior para que o aluno retome os conteúdos debatidos/discutidos anteriormente e se sinta confiante para participar das discussões do dia.

Logo de início, percebi que seria necessário um direcionamento de rotas. Primeiro, grande parte dos alunos parece não se interessar pela escrita do gênero (não sei se devido o modo remoto) pois não interagiam frequentemente com o grupo. Segundo, os que interagiram a partir das discussões e de comandos direcionados, demonstravam certo conhecimento do gênero, mesmo que oralmente. Isso me levou a mudar um pouco de rotas. Percebi que o programado era flexível e que precisava ser revisto. Era necessário um planejamento que contemplasse tanto aqueles mais interessados, quanto os que ainda estavam desmotivados. Fui convidando um a um para que entrasse no debate, sem medo de errar ou acertar. Tive significativos retornos. Alguns alunos ainda muito tímidos. Mas, de forma positiva, conseguimos debater algumas questões controversas que estão presentes no dia a dia da comunidade. Dentre as tantas possibilidades, não foi fácil os alunos fecharem questão sobre a polêmica do assédio e do abuso sexual de crianças e adolescentes como temática para a produção do primeiro artigo de opinião.

De posse desses primeiros artigos produzidos pelos alunos, pude inferir alguns aprendizados quanto ao domínio das capacidades argumentativas dos alunos na construção do texto: a) apesar de os alunos não se manterem distantes da temática em discussão, a produção não foi satisfatória, visto apresentar problemas quanto à especificidade do gênero e à argumentação; b) os textos apresentam algumas lacunas com relação aos argumentos o que dificulta o poder de convencimento do seu interlocutor; c) há algumas ideias desconexas, comprometendo o encadeamento textual; e d) a falta de mobilização do uso adequado de conectores argumentativos deixou os textos fragilizados.

Percebo, portanto, que mesmo os artigos apresentando proximidade quanto à temática, apresentam fragilidades quanto ao conteúdo, o que compromete a argumentatividade no processo textual.

**Fonte:** arquivo particular do professor-pesquisador<sup>2</sup>

O relato em questão corresponde ao momento de apresentação da proposta a ser desenvolvida no decorrer da intervenção, a produção de um artigo de opinião, e de definição da temática a ser tratada nessa produção, o abuso sexual de crianças e adolescentes. O relato começa situando, temporalmente, o andamento da atividade de intervenção, informando que o registro se refere ao segundo encontro, ocorrido em 20 de outubro de 2020.

O narrador demarca, inicialmente, a realização de sua aula no contexto das atividades remotas, enfatizando, logo em seguida, que mantém uma prática já adotada no contexto das aulas presenciais (a retomada dos conteúdos discutidos na aula anterior), ponderando ser um procedimento necessário para que o aluno “se sinta confiante” e “participe das discussões”. Observa-se, pois, que o professor aprecia, positivamente, a prática de retomar as discussões das aulas anteriores como forma de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Depois disso, o narrador expressa a constatação da necessidade de realizar redirecionamentos no que havia planejado para sua aula, levando em consideração um conjunto de impressões (presentes no 2º parágrafo) que ele constrói, tais como o formato da aula, o interesse, a participação e o desempenho dos alunos. A tomada de consciência de que precisaria ter um planejamento flexível que contemplasse o desempenho de todos os alunos, “tanto aqueles mais interessados, quanto os que ainda estavam desmotivados”, sinaliza que o professor compreende ser fundamental manter-se

<sup>2</sup> O professor-pesquisador ao qual nos referimos aqui é o primeiro autor do presente artigo.

aberto ao diálogo e às necessidades da turma. Essa postura do professor vai ao encontro do que se defende para o trabalho com produção textual: escrever como um exercício de “[...] construção de autorias, trabalho entre sujeitos, não apenas entre posições [...] em que os papéis [...] se sobrepõem à relação de interlocução” (GERALDI, 2019, p.186, supressão nossa).

É possível depreender, também, a importante função de mediação desempenhada pelo professor na definição da temática, seja abrindo espaço para discutir e escolher uma temática “presente no dia a dia da comunidade”, seja no gerenciamento “não tão fácil” das posições dos alunos para fechamento de que temática tratariam. Assim, o professor demonstra se preocupar com o que o aluno pensa e tem a dizer, viabilizando um espaço de interação e de exposição e embate de pontos de vista no ambiente de sala de aula. Desse modo, ele revela a postura de um interlocutor atento e sensível, que ultrapassa a fronteira do linguístico, incluindo, na prática pedagógica, componentes como o ético, o cultural e o afetivo (Suassuna, 2006).

A parte final do relato é voltada à apreciação que o professor faz do desempenho dos alunos na primeira versão dos artigos produzidos<sup>3</sup>. Como podemos perceber, na apreciação que tece sobre as produções dos alunos, centrada em 4 itens, o professor sinaliza um olhar mais negativo sobre o desempenho dos alunos, pontuando as dificuldades destes em relação a vários elementos da organização e do funcionamento do texto, dentre os quais, o domínio do gênero, a construção de argumentos e poder de convencimento, a articulação das ideias e o uso de conectores argumentativos.

O professor fecha o seu relato colocando acento na dificuldade dos alunos em relação ao conteúdo dos textos produzidos e enfatizando que, em virtude disso, houve um comprometimento da argumentatividade esperada no gênero proposto, de modo a evidenciar uma certa dificuldade dos alunos no que diz respeito ao atendimento às finalidades comunicativas do gênero. Constata-se, pois, nesse exercício de diagnosticar os problemas na escrita dos alunos, na primeira versão da produção, um direcionamento que vai na direção de uma prática de produção de textos como atividade processual (Bessa, 2020). Isso porque a identificação de aspectos a serem melhorados constitui um procedimento necessário para uma ação mais eficaz, que, inclusive, se encontra previsto na proposta de trabalho com as sequências didáticas, conforme concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esses dizeres materializam um conjunto de avaliações e significados construídos pelo professor que recobrem o contexto, os sujeitos envolvidos e a dinâmica das aulas de produção textual. Há, como é possível supor, pela brevidade das descrições, um movimento de escolhas por parte do professor sobre o que relatar, que já sinaliza as valorações sobre o que, na sua avaliação, seria mais importante e necessário reportar. Chama atenção, além do mais, que não há, salvo menção feita no início do relato, considerações apreciativas do professor relacionando as dificuldades e/ou problemas enfrentados, seja pelos alunos, seja por ele mesmo, com o contexto específico das aulas remotas.

Como vemos, sobressai-se uma valoração relacionada ao interesse, à participação e, sobretudo, ao desempenho dos alunos, o que, em certo sentido, parece esperado, já que o relato dá conta de um momento em que o professor visa justificar a realização da sua intervenção, logo, para este, constatar e apontar possíveis dificuldades dos alunos constitui uma condição para intervir e contribuir para superá-las. Esse relato indica, pois, que o professor tece uma avaliação em que reforça o discurso das dificuldades dos alunos da educação básica com a produção de textos e da necessidade de novas práticas para a superação dessas dificuldades, inclusive de levar a cabo a produção de textos como atividade interlocutiva.

3 Isso nos leva a depreender que a nota foi produzida em data posterior ao do desenvolvimento das atividades relatadas.

Finalizada a análise do primeiro relato, passemos, agora, para o exame do relato produzido ao término da proposta de intervenção, que se encontra reproduzido no quadro a seguir:

**Quadro 2** – Diário de aula produzido pelo professor depois do desenvolvimento da proposta de intervenção

08 de dezembro de 2020 (terça-feira).

Estamos quase fechando a nossa proposta de intervenção. Só que me vem a mente a certeza de que fechar a proposta não é termina-la. O processo continua... assim chego para registrar nossas últimas (provisórias) observações.

Após instigar os alunos para a pesquisa, orientando-os que buscassem informações sobre aspectos relevantes e únicos em relação à questão polêmica para transformá-las em conhecimento, a fim de sustentar a argumentatividade, é hora de refletir sobre as aprendizagens dos alunos após o desenvolvimento da proposta de intervenção para a produção do referido gênero.

Com a versão final do artigo de opinião produzida pelos alunos em mãos, chegamos às seguintes reflexões: a) há uma maior sistematização tanto no encadeamento das ideias, quanto nas características do gênero. Também pude perceber uma maior argumentatividade o que contribui para uma clara defesa de um ponto de vista e a demonstração de uma intenção comunicativa; b) o uso frequente e correto dos articuladores discursivos, assim como a demarcação de vozes mobilizados pelos articulistas trazem maior progressão textual o que contribuem para sustentar a tese defendida; c) os alunos conseguem sistematizar, de modo mais cuidadoso, a criticidade e a argumentatividade frente à temática discutida; d) há avanços significativos na escrita do aluno, porém, há alguns aspectos que carecem melhorias, a exemplo do título e da contra-argumentação.

Assim, chego nesse (in)acabamento refletindo sobre a minha prática docente, destacando os seguintes pontos provisórios: a) mesmo com o ensino sendo ministrado em um contexto de aulas remotas, o que deixou o trabalho de produção de texto ainda mais árduo, percebi que teve eficácia, uma vez que a proposta foi realizada com a participação de todos; b) algumas parcerias não foram possíveis, no entanto, não foram motivos para desistirmos, pelo contrário, nos encorajou para articularmos a proposta ao conteúdo do programa da disciplina; c) aprendi a dialogar, preocupado com a situação de cada aluno, com vista a diminuir os conflitos gerados no contexto de ensino; d) passei a entender, de modo mais claro, que o princípio básico para que haja ensino e aprendizagem é aliar a teoria com a prática.

**Fonte:** arquivo particular do professor-pesquisador

O relato 2, que corresponde a uma descrição datada do dia 08 de dezembro de 2020, enuncia sobre o encerramento da experiência de intervenção. Diferentemente do relato anterior, este não reporta a descrição de uma aula em específico, constituindo, antes de tudo, “observações últimas (provisórias)” carregadas de acentos valorativos sobre as aprendizagens obtidas com a proposta de intervenção realizada. É, portanto, uma espécie de olhar retrospectivo e reflexivo, sem maiores detalhes, sobre o todo da experiência desenvolvida.

O tom assumido no primeiro parágrafo do relato já demonstra um professor preocupado em significar aquele momento da intervenção como um acabamento provisório, indicando aceitar a impossibilidade de poder dar conta de todos os desafios relacionados ao trabalho com a produção textual na escola, como ele vai assumir, por exemplo, no 3º parágrafo, quando expressa que “há avanços significativos na escrita do aluno, porém, há alguns aspectos que carecem de melhoria”.

No segundo parágrafo, o professor realça, de forma positiva, sua iniciativa de instigar os alunos à realização de pesquisa para obtenção de informações sobre a temática da produção textual da

segunda versão do artigo de opinião solicitado. Esse registro denota uma preocupação do professor em oferecer condições aos alunos de terem conteúdo para produzirem, nesse segundo momento de escrita, um texto argumentativamente consistente e convincente.

Essa preocupação decorre do fato de, na primeira produção, o desempenho dos alunos em relação à argumentatividade dos textos ter sido julgado como insatisfatório pelo professor, como vemos sublinhado no último parágrafo do relato 1. A postura do professor não somente parece dialogar com o pensamento de Geraldi (2019, p. 187), quando menciona que “de versão em versão, aprende-se mais sobre o tema do discurso e sobre as formas de expressá-lo”, como também revela, como podemos depreender, um alinhamento a uma proposta de trabalho condizente com a perspectiva da produção concebida como atividade processual e interlocutiva.

Nos dois parágrafos seguintes, o relato expressa as avaliações que o professor faz, em tom de reflexões, sobre as aprendizagens dos alunos (no 3º parágrafo) e sobre sua prática docente (no 4º parágrafo).

Nas reflexões que tece sobre as aprendizagens dos alunos, há uma tendência em acentuar a melhoria do desempenho deles, como indiciam as escolhas lexicais em construções como:

[...] há uma maior sistematização tanto no encadeamento das ideias; também pude perceber **uma maior** argumentatividade;

[...] o **uso frequente e correto** dos articuladores discursivos, assim como a demarcação de vozes mobilizados pelos articulistas **trazem maior** progressão textual;

[...] os alunos conseguem sistematizar, **de modo mais cuidadoso**, a criticidade e a argumentatividade;

[...] há avanços significativos na escrita do aluno, porém, há alguns aspectos que carecem melhorias.

As reflexões tecidas apontam, portanto, as apreciações que o professor faz em relação aos aspectos em que os alunos conseguiram avançar no decorrer da atividade de produção de textos, corroborando para atestar um certo êxito na proposta de intervenção realizada.

Já nas reflexões que tece sobre sua prática docente, o professor pontua as lições aprendidas no decorrer da intervenção, salientando tanto as dificuldades enfrentadas com as aulas no formato remoto e as parcerias firmadas (não especificadas) quanto o crescimento para sua formação e atuação profissional, com o aprendizado da capacidade de estabelecer diálogos com a turma, bem como de aliar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que nesse relato o professor manifesta uma avaliação em que procura destacar que, apesar das dificuldades e desafios do contexto das aulas remotas, sua intervenção foi uma experiência de produção textual bem-sucedida, tanto pela constatação da melhoria do desempenho dos alunos quanto pelo aprendizado que ele absorve com essa experiência para sua atuação profissional.

Não há aqui, assim como no registro anterior, uma preocupação em dimensionar a influência do contexto remoto no desenvolvimento das aulas, no desempenho dos alunos e na atuação profissional do professor. De todo modo, não é custoso imaginar que, neste nível de ensino, as dinâmicas das interações *online* (às quais os alunos não se encontravam acostumados) e os próprios problemas de conexão com a internet, dentre outros aspectos, não tenham tido reflexos no desempenho dos alunos e na qualidade dos textos produzidos, ainda que o professor tenha se mostrado um sujeito flexível e atuado como mediador das atividades.

Percebemos, assim, que, por meio desses relatos, o professor é levado a olhar para além dos resultados e das atividades em si, adentrando na compreensão do impacto de suas ações, analisando as relações estabelecidas com os alunos e questionando suas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, os relatos presentes nas notas analisadas proporcionam um espaço para que o professor examine suas práticas, identifique aspectos de melhoria e construa percepções que podem impulsionar o aperfeiçoamento contínuo de sua atuação profissional.

## Conclusão

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar como o professor de língua portuguesa discursiviza o trabalho com a produção textual, na educação básica, realizado durante o período pandêmico. Para o cumprimento desse objetivo, recorreremos a registros realizados em diários de campo, nos quais o referido professor anotava suas percepções durante e após as aulas de produção textual ministradas para uma turma do ensino médio durante uma intervenção pedagógica.

A análise dos registros do professor nos diários de campo selecionados adotou um viés interpretativo e uma abordagem qualitativa, e se ancorou na abordagem dialógica da linguagem depreendida do Círculo de Bakhtin, bem como em estudos sobre ensino de língua portuguesa e produção textual como atividade processual e interlocutiva.

Os resultados da análise empreendida apontam que o professor expressa avaliações sobre o trabalho com a produção textual, em que procura realçar, sobremaneira, as dificuldades e os desafios enfrentados no contexto das aulas remotas. Nesse sentido, ele procura realçar determinados problemas de escrita dos alunos, constatados antes da intervenção realizada e sinalizar a contribuição positiva da experiência de intervenção proposta para a melhoria do desempenho dos alunos.

É possível perceber que o professor discursiviza o trabalho com a produção textual em contexto pandêmico como uma atividade árdua e repleta de desafios que exigem postura flexível e aberta ao diálogo. Seus relatos reforçam ainda a ideia de que, embora existam dificuldades recorrentes na escrita dos alunos, estas não podem ser vistas como um obstáculo para a realização de uma experiência bem-sucedida, constituindo, antes de tudo, uma oportunidade de aprendizados mútuos e de crescimento para a atuação profissional do professor.

Esses resultados apontam, portanto, que as percepções registradas nas notas de campo constituem, efetivamente, um instrumento valioso para flagrarmos o discurso do professor sobre suas aulas, oferecendo-nos uma outra possibilidade para compreender melhor múltiplos aspectos da prática docente no contexto pandêmico, desde os registros das atividades realizadas, dos obstáculos vivenciados e dos desafios enfrentados, aos sentidos que o professor atribui ao seu fazer e a sua atuação profissional.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas à edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. Uma análise de orientações sobre revisão e reescrita de textos científicos no universo digital. *Educação e Pesquisa*, v. 46, e225576, 2020.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). *Português no ensino Médio e formação de professor*. 2. ed. rev. São Paulo: Parábola, 2022. p. 239-264.
- CARVALHO, Leonardo Crevelário de Souza; ASSIS, Orly Zucatto Montovani de. O trabalho docente com a produção de textos durante a pandemia da COVID-19. *Educação em Revista*, v. 23, n. 1, p. 133-148, 2022.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares; AZEVEDO, Tânia. Maria de. Paradigmas epistemológicos no ensino de língua: o que está subjacente às práticas pedagógicas. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*, v. 6, n. 1, p. 490-496, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. *Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- GERALDI, João. Wanderley. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosângela Rammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 179-189.
- KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, Pontes, 2020. p. 63-88.
- LACERDA, Naziozênio Antonio; SILVA, Keila Maria da. A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia. *Memorare*, v. 7, n. 3, set./dez. 2020.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEAL, Paulo Souza. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar! *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020.
- MEDVÍÉDEV, Pável Nikoláievintch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

- MENDONÇA, Marina Célia. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. *Diálogo das Letras*, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.
- MORETTO, Milena. *Produção de textos em sala de aula*: momento de interação e diálogo. Jundiaí: Paco editorial, 2013.
- NÓVOA, Antonio. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/ IAT, 2022.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. *Cadernos de Linguística*, v. 4, p. 1-19, 2023.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia. *Cadernos de Linguística*, v. 2, p. 01-16, 2021.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SILVA, Emanuel Mateus; SILVA, José Jilsemar; ALVES, Maria Leidiana; BESSA, José Cezinaldo Rocha. A argumentação na produção textual escrita de alunos do ensino médio em contexto de intervenção pedagógica. *Educação em Foco*, v. 29, p. 1/e29020-17, 2024.
- SILVA, Eliane Cristina Nascimento; SUASSUNA, Livia. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? *Diálogo das Letras*, v. 6, n.1, p. 223-42, jan./jun. 2017.
- SUASSUNA, Livia; LEITÃO, Alane Kerolaine Godim. A didatização da escrita por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE. *Entrepalavras*, v. 8, n. 3, p. 12-39, 2018.

Recebido em: 18/07/2024

Aceito em: 15/01/2025