



**A (re)escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto
Emergencial (ERE): perspectivas docentes**

Augusto Moreira Aguiar¹

Elisete Maria de Carvalho Mesquita²

RESUMO:

Os anos de 2020 e 2021 foram atípicos em todos os sentidos. Assolado pela pandemia de Corona Vírus (Covid-19), tivemos que nos adaptar a ficarmos dentro de nossas casas. Esse cenário causou transformações repentinas no sistema educacional, que passou a funcionar de forma remota. Tendo em vista que a aquisição e o aprimoramento da escrita é uma das principais responsabilidades sociais da escola, o presente trabalho de conclusão de curso objetiva discutir, a partir de relatos de docentes que atuaram nesse contexto e de uma perspectiva bakhtiniana de linguagem como discurso, a percepção dos/das docentes acerca do trabalho com a escrita feito a distância. Para tal, nos embasaremos nos conceitos sobre a escrita de Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), que afirmam que a escrita não é apenas uma repetição informações, mas um trabalho linguístico de produção de sentido; e Possenti (2005), que considera a reescrita uma poderosa ferramenta no aprimoramento da escrita, podendo não só “corrigir” o texto, mas também ampliá-lo ou adaptá-lo a diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa; (re)escrita; percepções dos professores; pandemia.

ABSTRACT:

The years of 2020 and 2021 were atypical in every way. Ravaged by the Coronavirus (Covid-19) pandemic, we had to adapt into staying inside our homes. This scenario caused sudden transformations in the educational system, that started operating remotely. Keeping in sight the fact that the acquisition and the development of writing is one of the main social responsibilities of the schools, this graduation project intends to discuss, based on the narratives of teachers

¹ Graduando em Letras – Português pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
augusto.moreira.aguiar@gmail.com

² Professora titular do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); elisete.mesquita@ufu.br; elismcm@gmail.com

who worked in this context and in Bakhtin's perspective of language as speech, the perceptions of teachers regarding the work concerning the writing skills of students done in a distance. To do so, we take base in Fiad & Mayrink-Sabinson (2001)'s concepts regarding writing, which tell us that to write is not to merely repeat information, but is a linguistic work of creating new meanings; and Possenti (2005), who considers rewriting a powerful tool in the development of writing, allowing the author to not just "correct" the text, but also to widen its reach or adapt it to different social contexts.

Key-words: teaching; Portuguese language; (re)writing; teacher's perceptions; pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 foram, sem dúvidas, atípicos para todos nós. Assolado pela pandemia de Corona vírus (COVID 19), o mundo se viu obrigado a adotar políticas de isolamento social e, eventualmente, países de todo o mundo, incluindo o Brasil, decretaram estados de quarentena a fim de conter o rápido avanço da doença. Todos os âmbitos das nossas vidas foram revirados: os encontros com os amigos, a socialização em família, eventos foram cancelados, as ruas ficaram desérticas. Com toda essa mudança, era mais que esperado que a educação fosse, também, afetada. A partir de março de 2020, as escolas e universidades precisaram se adaptar de forma abrupta a um formato novo que, para muitos dos envolvidos no processo educacional, era completamente desconhecido.

Tendo passado por um trancamento total em 2019, nosso ansiado retorno à universidade foi bastante diferente do esperado: após uma semana de aulas, foi decretada a suspensão das atividades acadêmicas, que apenas retornaram seis meses depois, de forma remota. Durante o ano e meio que sucedeu, presenciamos uma realidade de ensino emergencial na qual diversos dificultadores se interpunham: as ferramentas de chamadas de vídeo por vezes apresentavam defeitos, ou eram demasiado complexas e ora docentes, ora discentes encontravam problemas ao operá-las; a qualidade de conexão nem sempre favorecia o desenvolvimento e acompanhamento das atividades; e era muito frequente se deparar com uma sensação de despreparo para a lida com tal situação, tanto por parte dos/das professores/professoras quanto dos/das estudantes. Estando cursando uma licenciatura, tais questões eram frequentemente levantadas em aula, nos propondo à reflexão acerca de como essa realidade afeta a educação básica e, em especial, aquela de pessoas cuja realidade social dificulta ou até impossibilita o acesso a dispositivos de mídia e uma boa conexão de internet.

Partindo desse entendimento e, considerando a realidade educacional vivida no Brasil nesse contexto, o foco da presente pesquisa é responder a seguinte pergunta: quais as percepções dos/das professores/professoras de língua portuguesa do Ensino Fundamental II da rede municipal de Uberlândia acerca do trabalho com textos escritos por discentes durante o ensino remoto? Para compreender as especificidades do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Uberlândia, entrevistamos – por meio de questionário com entrevistas estruturadas (vide anexo I) – nove professores/professoras da rede municipal de educação da cidade com o objetivo de compreender i) de que forma esses/essas docentes lidaram com a experiência de trabalhar com a (re)escrita nesse contexto; ii) como foram feitas intervenções nos textos dos/das discentes e se/como essas intervenções foram utilizadas para o aprimoramento da escrita; iii) as perspectivas adotadas pelos/pelas docentes acerca do próprio ato de escrever; iv) os desafios encontrados para trabalhar a (re)escrita em tal formato de ensino.

Para tal, nos apoiaremos nas teorias propostas por Possenti (2005) e Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), na qual se considera a escrita não como reprodução de conteúdo, mas sim como um trabalho linguístico de (re)construção de sentidos através do qual aquele que escreve associa ideias, conceitos e vivências, se colocando enquanto sujeito autor. Para tal perspectiva, a reescrita é uma ferramenta fundamental para a compreensão da própria escrita, uma vez que é através da revisitação de um texto produzido que podemos ampliar ou especificar sua abrangência, assim como adequá-lo às mais diversas situações interativas presentes na sociedade.

Devido à relativa escassez de trabalhos que tratem da forma como foi estruturado o ERE, de suas especificidades, a relevância do presente trabalho se justifica por discutir temas centrais da educação em um contexto emergencial que, embora desejemos o contrário, pode voltar a surgir a qualquer momento, o que torna fundamental que, enquanto profissionais e pesquisadores/pesquisadoras da educação, reflitamos sobre o ocorrido e produzamos materiais que possam apoiar os/as futuros/futuras docentes que possam vir a enfrentar uma realidade similar.

O cenário acima desenhado nos levou a estruturar este artigo de modo que ele apresentasse três partes principais. Na primeira, fazemos uma retomada histórica acerca do ato da escrita, passando pela história da disciplina de língua portuguesa no Brasil, seguida de uma discussão teórica acerca do que é escrever e de qual é a função social da escrita. Na segunda parte, abordamos os aspectos metodológicos envolvidos na realização da pesquisa e, na terceira parte,

analisamos os resultados obtidos. Para além dessas partes centrais, apresentamos, finalmente, algumas considerações finais e as referências usadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. UMA BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA

Considera-se que o ato de escrever de forma alfabética acompanha e ajuda a contar a história da humanidade desde o século IV a.C. (REIS, 2019). Tendo sido nomeada a partir da técnica utilizada para a gravura dos símbolos – a pressão de instrumentos pontiagudos sobre a argila mole – a escrita cuneiforme nasceu entre os sumérios na antiga Mesopotâmia e, já no segundo milênio antes de Cristo, era ensinada em ditas “escolas para escribas” (p. 12), embora tal ensino se restringisse a camadas mais prestigiosas da sociedade, principalmente sacerdotes.

Posteriormente, no Egito antigo, surgiu a chamada escrita hieroglífica, que foi historicamente considerada “escrita sagrada” (REIS, 2019), termo grego de onde se origina o nome a ela atribuído (hierogluphiká). Segundo os apontamentos de Fischer (2009, *apud.* REIS, 2019), essa forma de escrita não era amplamente utilizada devido à dificuldade de sua execução, tendo sido criada, pouco após seu surgimento, uma versão simplificada, utilizada na escrita de textos mais cotidianos e de textos literários.

O desenvolvimento de alfabetos conforme conhecemos hoje se deu de forma gradual. Já ao fim do segundo milênio a.C., as regiões de Israel, Fenícia e Aram, tendo se livrado da dominação externa que sofriam, puderam se dedicar a codificar a fala em signos visuais. Durante os séculos VI e VII a.C., foi desenvolvido o alfabeto grego, que conta com diversos “empréstimos” da escrita fenícia (REIS, 2019). Segundo Fischer (2009, *apud.* REIS, 2019),

foi devido a influência militar, econômica e cultural da Grécia, exercida por Alexandre, o Grande, que o alfabeto grego se tornou o modelo para alfabetos completos que surgiram na Europa nos anos seguintes e que até hoje, dois mil anos mais tarde, continua vivo. (p. 18).

Em tempos mais recentes, o advento da imprensa e expansão da publicação de livros possibilitou e impulsionou o avanço científico. Durante o século XVIII, o livro se consolida como principal forma de veiculação de conhecimento até que, nos séculos XIX e XX, o texto imagético passa a constituir parte fundamental para a compreensão e análise do mundo que nos cerca: “o mundo constituído como o estranho fora do homem exigiu outras abordagens” (SAMPAIO, 2009, p. 50). Surge então, juntamente da evolução e popularização das tecnologias

informáticas, um “duplo universo gráfico: o escrito sobre papel e a tela do computador, numa (r)evolução contínua, de resultados permanentemente imprevisíveis. A escrita não para de se transformar; a tecnologia a modifica continuamente.” (SAMPAIO, 2009, p. 50).

Tal perspectiva histórica nos permite compreender que, apesar de a fala ser da natureza do ser humano, a escrita não o é, tendo sido criada e desenvolvida ao longo de grande parte da história da humanidade. A compreensão do caráter histórico e social da escrita desde seu surgimento se faz fundamental para o entendimento de que escrever é, indissociavelmente, interagir com o texto que se produz e, através dele, com o leitor, e que compreender o processo de escrita de uma pessoa vai muito além de compreender o texto produzido, mas diz respeito também ao processo histórico de constituição do próprio ato de escrever. Para aprofundar tal discussão, traçaremos um panorama da história do ensino de Língua Portuguesa no sistema educacional brasileiro, o qual está historicamente associado ao desenvolvimento da escrita.

2.2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Em seu livro “A pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (1994) postula sobre como o sistema de classes e a opressão exercida pelas classes dominantes moldam o nosso sistema educacional. Sendo detentoras do poder e estando responsáveis pela organização da educação, as classes dominantes estruturam tal processo de forma a perpetuar a opressão. Um exemplo disso, trazido pelo próprio autor, é o fato de que, ao se tornar capataz, é frequente que um camponês que tenha sofrido a brutalidade do patrão acabe por também se tornar brutal na lida com seus antigos companheiros. Segundo o autor, uma pedagogia que se propusesse a ser verdadeiramente libertadora deveria contribuir para tal ciclo se quebrasse, permitindo que o oprimido tomasse ciência da opressão a que é submetido e atuasse como facilitador do processo de libertação de seus semelhantes.

Em termos históricos, a educação no Brasil serviu de forma impecável à classe dominante durante a maior parte da nossa história. Há menos de um século que a educação da população mais pobre passou a ser pautada, e a dignificação das condições em que esse processo educacional ocorre é ainda mais recente, estando ainda em processo. Iniciativas como a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), em 1997 e 1998, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, visam regulamentar a educação no país, a fim de torná-la um processo menos mecânico e mais reflexivo. Nesta seção, traçaremos uma breve linha do tempo de acontecimentos importantes para a história do ensino de língua portuguesa no Brasil,

a fim de compreendermos o processo que nos trouxe à realidade educacional que presenciamos hoje.

Durante a Idade Média, o espaço escolar não era delimitado de forma clara, ou seja, não existia um espaço que congregasse as atividades de ensino (SOARES, 2002). As escolas começaram a surgir, enquanto locais dedicados ao ensino e aprendizagem, a partir do século XVI, formalizando o espaço educacional e, a partir dessa sistematização espacial, o tempo do ensino foi também sistematizado, “resultando numa gradação sistemática e numa divisão correspondente das matérias” (PETITAT, 1992 apud SOARES, 2002, p. 156), ou seja, em currículos escolares.

A partir desse ponto, a escola se instaura como uma instituição burocrática, na qual os/as discentes “estão organizados em categorias (idade, grau, seção, tipo de problema, etc.), que determinam um tratamento escolar respectivo” (HUTMACHER, 1992 apud SOARES, 2002, p. 156). De forma similar, o conhecimento que circula na escola foi burocratizado. Através da instituição dos currículos e das disciplinas escolares, se determina quais conteúdos serão incluídos na educação formal e, por extensão, quais serão excluídos.

Desde a chegada dos portugueses até o século XVIII, embora a língua portuguesa fosse o idioma oficial no Brasil, ela não era propriamente a língua mais falada, uma vez que dividia espaço com o latim, sobre o qual se estruturava o ensino jesuítico, e a chamada língua geral, “que recobria as línguas indígenas faladas no país, que provinham, em sua maioria, do tupi” (SILVA & CYRANKA, 2009, p. 273) e era amplamente utilizada no cotidiano das pessoas. Somente em 1750, com as reformas impostas pelo Marquês de Pombal, nas quais inclusive se proibia o uso de línguas que não a portuguesa ou o latim, é que se instaurou o ensino da gramática da língua portuguesa como parte dos currículos escolares brasileiros, juntamente à gramática latina e à retórica (SILVA & CYRANKA, 2009).

Após o fim do império, houve a unificação, sob o nome de “Português”, das três disciplinas independentes que estruturavam o ensino da língua: retórica, poética e gramática. Até o fim do século XIX, estes mesmos três aspectos estruturaram o currículo da disciplina apesar da unificação e mudança de nome, embora tenha a poética sido integrada à retórica. Compreende-se que, até o início do século XX, o ensino de língua portuguesa no Brasil se deu tendo em vista uma tradição gramatical e elitista, “destinada a uma minoria de ‘bem nascidos’ para a qual era destinada a escola brasileira” (SILVA & CYRANKA, 2009, p. 274)

Foi apenas em meio ao cenário da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) que o mundo começou a perceber a necessidade de que a educação fosse organizada pelo estado, embora à época a motivação era que se formasse mão de obra com certo nível de qualificação (OLIVEIRA, 2019). Esse novo modelo de ensino, voltado às classes mais baixas, tinha como objetivo fazer com que os sujeitos do processo educacional fossem capazes de identificar relações de causa e efeito, ordenar elementos de forma linear e compreender uma metodologia fechada de ação (DOLL, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, o processo de “democratização” do ensino começou nos anos 50 do século XX, como resposta às manifestações populares em apelo pelo direito à educação. Todavia, o processo que deveria levar a educação à população mais pobre contribuiu para a manutenção da desigualdade, além de agir para a depreciação da função docente. Devido à alta demanda de professores/professoras, os cursos de Letras passaram a receber discentes com menor domínio das variantes de prestígio da língua. Isso fez com que se estabelecesse uma clara distinção entre os/as professores/professoras das classes altas, proficientes na gramática e retórica, e os/as das classes baixas, advindos desse sistema de ensino classista e que propicia a precarização das condições do trabalho docente (SILVA & CYRANKA, 2009). A partir desta precarização, emergiram os livros didáticos como uma “faca de dois gumes”: ao mesmo tempo que simplificava o trabalho dos professores e professoras, retirando deles a obrigação de compor autoralmente um material de estudo, servia como justificativa para a piora das condições de trabalho docente, uma vez que se considerava que, não tendo que preparar as aulas, os/as docentes deveriam receber menos.

Na década de 1960, a inserção da perspectiva linguística nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa propiciou um breve vislumbre de inclusão das populações marginalizadas no processo político-pedagógico, uma vez que temas como variação linguística emergem, embora seus efeitos não sejam imediatamente perceptíveis no ensino. Na década seguinte, as políticas adotadas pela ditadura militar promoveram uma reforma da disciplina de língua portuguesa, fazendo com que esta tivesse um caráter totalmente técnico, no qual a linguagem é compreendida apenas como instrumento de comunicação.

Terminado o regime militar no Brasil, expandem-se os estudos sobre como tornar mais democrático o ensino de língua portuguesa. Sob a égide de teorias como a Sociolinguística e da perspectiva bakhtiniana de linguagem como interação (e não mais apenas comunicação), busca-se superar a perspectiva tecnicista implementada nas décadas anteriores a partir de uma noção

de língua mais ampla, que contemple a variação linguística e se pautem em uma visão menos prescritiva da gramática (SILVA & CYRANKA, 2009).

Ao final da década de 90, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que marca um avanço na busca por uma educação mais dialógica, na qual as classes mais baixas fossem contempladas em suas realidades sociais e linguísticas. Recentemente, em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), que tem um caráter reconhecidamente dialógico, trazendo em seu texto assunções de posições favoráveis ao ensino de língua portuguesa segundo uma perspectiva mais abrangente, menos elitista e que trate a linguagem em seu aspecto multissemiótico, se estabeleceu como um forte aliado no ensino de língua portuguesa no Brasil. Esse documento se estrutura em torno da noção de que a escola deve garantir o desenvolvimento de algumas competências gerais dos discentes, compreendendo “competências” como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Segundo o documento, a ação humana só é possível através das linguagens, por meio das quais “as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2018, p. 63). No sistema educacional brasileiro, a área de Linguagens é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras (inglesa e espanhola), estando as últimas presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Compreende-se que o foco inicial da área de Linguagens no sistema de ensino é a alfabetização, uma vez que, ao aprender a ler e a escrever, o/a estudante “amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (p. 63). Conforme o/a discente avança no processo de aprendizagem, é importante que a escola contribua para o aprofundamento nos campos linguísticos através da reflexão crítica e analítica da realidade linguística em que estamos inseridos. Segundo a Base,

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2018, p. 64).

O documento prevê ainda que o/a discente tenha contato e seja incentivado a produzir textos em diferentes modalidades e voltado para diferentes suportes, de forma a contemplar, de maneira ampla, os diversos textos produzidos pela sociedade humana.

Em suma, a publicação da BNCC se constitui como um grande passo para a educação brasileira. Através deste documento, assume-se o caráter transformador da educação escolar, além de se definir, de forma clara, que a escolarização não se trata de um processo no qual o conhecimento é depositado sobre “alunos”, mas sim de um trajeto construído coletivamente entre docentes, discentes e a sociedade de forma ampla. Nesse sentido, compreende-se a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades reflexivas, que agucem o senso crítico e contribuam para que seus egressos sejam cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais igualitária, e que ali devem ser trabalhadas perspectivas a partir das quais os/as discentes possam ultrapassar as crenças socialmente postas acerca da ciência, do fazer acadêmico e do próprio processo educacional. Em relação à escrita, consideramos fundamental que o/a estudante seja capaz de dissociar o ato de escrita da tão arraigada concepção de texto como meio de veiculação de conteúdo, percebendo-o como mecanismo através do qual se relacionam ideias e se constroem novos sentidos

2.3. A ESCRITA: ESCREVER E ENSINAR A ESCREVER

Apesar de, comumente, a atividade de escrita ser relacionada à reprodução de informações, compreende-se que sua função social ultrapassa em muito tal perspectiva. A escrita, segundo Marcuschi (2002), está presente em quase todos os aspectos da vida cotidiana das sociedades em que inseriu e funciona como reguladora de suas práticas sociais. Segundo essa perspectiva, a escrita deixa de se tratar de mera repetição e assume seu inerente caráter formador e regulador da vida social dos indivíduos. Dessa forma, se torna imprescindível que tomemos processos de aquisição da leitura e escrita, assim como de seu refinamento, como elementos centrais na escolarização de cidadãos críticos e reflexivos acerca da realidade que os envolve.

Nesse sentido, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) nos aponta para o fato de que a escrita não deve ser tomada como forma de veiculação ou reprodução de ideias, mas como um trabalho linguístico de (re)construção de sentidos. Cada indivíduo, sendo dotado de uma história de vida singular, é movido por diferentes motivações, desejos, crenças e relações sociais. Assim, tomar o processo de escrita como uma reprodução direta seria o mesmo que descartar tal singularidade do sujeito, tornando a escrita uma mera cópia e a leitura um processo simples de identificação direta de conteúdo. Essa perspectiva, que a autora nega, além de desqualificar a interação

humana com o texto e os processos de interpretação, presume que todo texto a ser escrito ou lido possuiria apenas um sentido “correto”, relegando qualquer desvio ao lugar de “extrapolação”. GERALDI (1996) entende que, a partir do passado, as pessoas constroem o presente, porém não de forma a repeti-lo: “Na tensão entre o mesmo e o informulável, os sujeitos vão formulando o presente – frágil, fluido, coerentemente incoerente. É por isso também que se pode falar da escrita [...] como trabalho.” (p. 137)

POSSENTI (2005) afirma que “a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade [...]: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos” (p. 6). Segundo o autor, tal domínio implica na compreensão de que um texto socialmente dito “aceitável” precisa atender a dois requisitos gerais: ser “correto” e “bem-escrito” (p. 6)

Reforçando o caráter histórico da correção de um texto, POSSENTI (2005) afirma que uma das principais funções da escola é possibilitar que o/a estudante “aprenda a escrever segundo as regras ou normas de sua época (uma reforma ortográfica, por exemplo, criará outras exigências, outras normas)” (p. 6). Dessa forma, a (não) correção de um texto está relacionada à linguagem utilizada e seu enquadramento nas normas da variante culta da língua. Embora a correção do texto não o torne automaticamente bem escrito, é responsabilidade do sistema de ensino garantir que o/a discente seja constantemente exposto/exposta à variante culta e que aprenda suas regras de funcionamento (POSSENTI, 2005).

Quanto ao segundo aspecto, o texto bem escrito, POSSENTI (2005) considera que “os critérios são um pouco mais fluidos, ou amplos” (p. 7), uma vez que dependem de fatores externos ao próprio ato de escrever: não se escreve um romance da mesma forma que se escreve um poema concreto, e tal diferença é fundamental para compreendermos que, para cada gênero discursivo, uma ou outra forma de escrever se mostra mais efetiva. Portanto, o autor defende que a escola, mesmo quando adota uma postura progressista, deve ser um pouco conservadora no ensino da escrita, uma vez que “não parece adequado ‘ensinar’ a escrever tendo como modelos, por exemplo, poemas concretos ou diálogos de *chats*” (p. 7), os quais muitas vezes desviam ou desconsideram diversas normas da variante culta. Isto não significa não utilizar tais textos como ferramentas didáticas, tão somente que não devem ser tomados como modelos de escrita recorrente.

Para POSSENTI (2005), o domínio da escrita, por parte dos/das discentes, está relacionado a uma prática docente que considera a realidade textual presente na sociedade, ou seja, como os

diversos textos são apresentados de forma cotidiana aos/às discentes. Dessa forma, é preciso que a escrita seja constantemente praticada, dentro e fora do ambiente escolar, tomando a reescrita como ferramenta poderosa no refinamento de técnicas de escrita e da adequação dos textos produzidos a diversos contextos sociais.

Para exemplificar sua proposta, Possenti (2005) utiliza uma analogia com as publicações de jornais: os textos são sempre produzidos mediante um acontecimento ou projeto e, mesmo aqueles que necessitam ampla pesquisa, não são publicados em suas versões originais, passando pelo crivo de um editor e de revisores de texto. O texto escolar deveria, segundo o linguista, seguir parâmetros similares, de forma que a solicitação de escrita não seja feita “do nada”, mas sim a partir de pesquisa, de algum projeto ou acontecimento, e que o texto produzido pelos/pelas discentes seja revisado pelo/pela professor/professora. Segundo Possenti (2008), é parte significativa da função docente “corrigir” as produções dos estudantes, porém propõe-se a adoção dos termos “revisão/revisar” e “reescrita/reescrever” em contraponto à tradicional correção. Tais termos implicam que “revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão ‘errados’” (POSSENTI, 2008, p. 5-6). Dessa forma, a reescrita dos textos não se dá apenas sobre o erro ou acerto, mas de forma a adaptar o texto para um propósito diferente ou para um novo público alvo.

Partindo desta visão, consideramos condizente analisar o processo de (re)escrita a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem que valoriza a pluralidade discursiva e a ativa participação de todos os fatores envolvidos numa situação real de uso da língua. Segundo Mikhail Bakhtin (2000), compreende-se que os mais diversos textos com os quais temos contato cotidiano, quer sejam textos escritos, orais, imagéticos ou multissemióticos, compõem diferentes gêneros discursivos, que são definidos a partir dos objetivos interativos a que se propõem, além de uma estrutura mais ou menos estável, que “deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio-historicamente” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 3), ou seja, parte fundamental da caracterização dos gêneros diz respeito aos meios sociais em que circulam, chamados, na teoria bakhtiniana, de campos – ou esferas, em algumas traduções (BAKHTIN, 2000; GRILLO, 2005). Tal perspectiva é também adotada pela BNCC, que afirma que é responsabilidade do sistema de ensino garantir que o discente seja capaz de

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos,

para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc (BRASIL, 2018, p. 143).

Entende-se, assim, que a escrita não se trata apenas da junção e reprodução de conteúdos. Compreende-se a escrita como um trabalho de produção, no qual autor e leitor dialogam através do texto. Portanto, ao escrevermos, produzimos sentidos a partir de nossa visão de mundo e de tudo o que nos faz singular (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001). Em contextos de ensino, essas características do ato de escrita devem tomar um lugar de destaque, ou seja, é fundamental que aprender a escrever se dê de forma continuada, de forma a contribuir que o/a discente desenvolva a capacidade de se expressar nos mais diversos meios sociais através de uma prática promotora da autonomia do sujeito e que contribua para que o/a estudante seja porta-voz de si mesmo (FREIRE, 1994).

2.4. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Aos 26 de fevereiro de 2020, confirmou-se no Brasil o primeiro caso da crescente pandemia de coronavírus que, posteriormente, viria a se tornar uma das maiores e mais devastadoras pandemias da história humana (SANAR, 2020). Frente à situação calamitosa a qual essa pandemia promoveu, especialistas em epidemiologia de todo o mundo recomendaram que se adotassem medidas de distanciamento social e quarentena, para que se contivesse o surgimento de novos casos.

Aos 13 de março, o Ministério da Saúde adota e “regulamenta critérios de isolamento e quarentena que deverão ser aplicados pelas autoridades sanitárias em pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus” (SANAR, 2020, p. única) e, em 17 de março, dia em que se confirma a primeira morte por COVID-19 no país, torna-se “crime contra a saúde pública recusa ao isolamento e à quarentena que for determinada pelas autoridades em caráter emergencial” (SANAR, 2020, p. única). Sete dias depois, apesar da adoção de medidas de contenção do vírus, foram confirmados 1.965 casos de COVID-19 até as nove horas da manhã, enquanto à noite, o então presidente Jair Bolsonaro, em pronunciamento oficial, ridiculariza tais medidas, dizendo que a pandemia se trata apenas de uma “gripezinha”.

Ante a necessidade de isolamento social, o sistema educacional teve de se adaptar a um formato remoto de ensino. Essa modalidade é diferente da EAD (Educação a Distância) à medida que não busca criar um ambiente virtual em que se utilizem diversos recursos e técnicas focadas para um ensino permanentemente a distância, mas sim de uma experiência emergencial

provisória na qual se possa “ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente” (RONDINI, PEDRO & DUARTE, 2020, p. 43).

Os/As professores/professoras que assumiram a frente das salas de aula remota muitas vezes nunca tinham ministrado uma aula em tal formato, e a realidade exigia que se discutisse a “situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem [os/as estudantes] a aprender” (OLIVEIRA, CORRÊA & MORES, 2020, p. 5) enquanto era imprescindível que os/as estudantes assumissem uma postura ativa e autônoma no seu processo de educação, tendo em vista que a relação de sala de aula virtual dificulta ou até mesmo inviabiliza a participação discente.

Nesse sentido, é importante enfatizar o quanto a adoção da modalidade remota evidenciou as desigualdades sociais e de oportunidade. Segundo Brandão, Gomes e Borges (2021) desde aspectos diretamente relacionados ao acompanhamento das aulas – como aparelhos que permitam o acesso à internet e uma boa velocidade de conexão – até questões totalmente externas – como as condições ambientais para a participação efetiva nas atividades – são fundamentais para que se possa usufruir de forma plena de uma educação remota, e é sabido que é impossível garantir isso a todos/todas os/as estudantes do nosso sistema de ensino. Para esses autores, tal realidade “que se pôde verificar na educação apenas reflete as desigualdades na própria sociedade, relacionadas a diversos aspectos, mas de alguma forma, todos relacionados às desigualdades de classes” (p. 2298).

3. METODOLOGIA

A educação, área de estudo das ciências humanas e sociais, tem como objeto de estudo o próprio ser humano e suas relações com outros humanos e com o seu meio. Toma-se, portanto, um objeto de estudo de natureza “basicamente qualitativa, uma vez que a realidade social é complexa, mutável e determinada por múltiplos fatores, como o político, o cultural, o econômico, o religioso, o físico” (FERREIRA, 2015).

Todavia, no que tange a investigação científica, acredita-se que a perspectiva quantitativa seja também de grande valia, uma vez que esta enfoca aspectos comparáveis que se podem observar em uma determinada população, enquanto a perspectiva qualitativa dá voz ao particular e subjetivo de cada indivíduo, permitindo o contato com a realidade de forma mais ampla e verossímil (FERREIRA, 2015). Para tanto, propõe-se uma metodologia de investigação

baseada em três etapas centrais: a exploração da pesquisa; a etapa de investigação; e a análise dos resultados obtidos.

A primeira etapa, de caráter inicial, tem por objetivo permitir ao pesquisador vislumbrar o objeto a ser estudado de forma clara, “abrangente e sem distorções do problema a ser trabalhado, procurando contribuir para o desvelar das questões” (FERREIRA, 2015, p. 117). Esta constituição inicial do objeto a ser estudado se dá a partir da proximidade do pesquisador em relação a um determinado estrato social e é a base a partir da qual se pode passar à segunda etapa, de investigação, na qual, através do uso de instrumentos de pesquisa – entrevistas, questionários, observação de campo, entre outros –, “trabalha a obtenção sistemática de dados” (p. 118). De forma simples, o primeiro momento é “anterior” à pesquisa em si, se definindo a partir da postura do pesquisador em relação ao objeto de estudo, a partir da qual se desenvolve um problema de pesquisa e se coletam dados para que se sustente (ou não) uma ou mais hipóteses.

Quanto à análise dos resultados, acredita-se que ela deva perpassar toda a realização da pesquisa, uma vez que trata da avaliação dos dados coletados “visando à sua confiabilidade para que possam fazer parte do texto final” (FERREIRA, 2015). Apoiando-se em seu aporte teórico, o pesquisador seleciona, trabalha e analisa os dados, os quais podem confirmar e/ou refutar, total ou parcialmente, a hipótese testada.

Portanto, para a coleta e análise de dados no presente trabalho, adotaremos uma perspectiva qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi feita através da aplicação de questionários estruturados com final aberto (anexo I), no qual as perguntas visam obter acesso à experiência dos/das docentes da rede municipal de ensino de Uberlândia ao trabalharem o aprimoramento da escrita dos/das discentes durante o Ensino Remoto Emergencial, como os desafios enfrentados durante este período, as técnicas de intervenção sobre o texto utilizadas e as condições de trabalho destes/destas professores/professoras. As respostas foram concedidas de forma anônima.

Inicialmente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação na tentativa de captar meios de envio dos questionários aos/às docentes, porém tal tentativa foi frustrada. Portanto, os questionários foram repassados a professores/professoras que fazem parte das redes interpessoais dos pesquisadores, assim como colegas de trabalhos destes profissionais. O questionário foi enviado por meios eletrônicos a vinte e oito profissionais da rede municipal, tendo sido respondido por apenas nove docentes. Não cabe ao presente trabalho analisar o

porquê da baixa adesão à pesquisa, mas sim refletir sobre a experiência subjetiva de cada participante, a fim de ampliar a compreensão sobre o tema partindo da realidade vivida nas salas de aula remotas em caráter emergencial.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

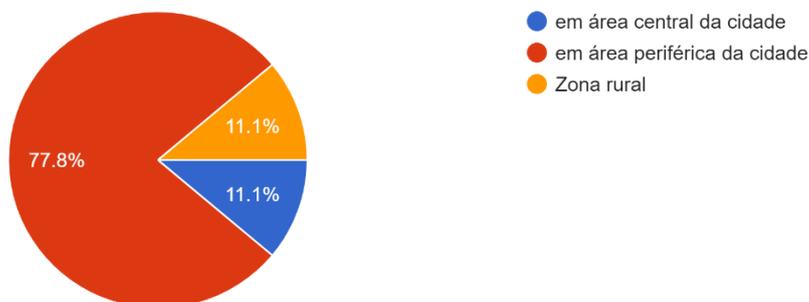
As questões postas ao início do questionário dizem respeito a uma contextualização da realidade vivida pelos/pelas docentes, como nível de educação em que atuam, tempo de experiência em sala de aula, localização das escolas (se trata-se de uma escola central, periférica ou rural) e a percepção dos/das docentes acerca das suas condições de trabalho. Entre os/as docentes participantes, sete (77, 8%) atuam exclusivamente no Ensino Fundamental II (sexto ao nono anos) e dois/duas (22, 2%) atuam também no nível médio em outras instituições de ensino. Em relação ao tempo de experiência, oito docentes (88,9) têm entre dez e vinte anos de atuação no sistema educacional, tendo apenas um/uma docente (11,1%) atuado a menos de dez anos nas escolas brasileiras.

A maior parte dos/das professores/professoras respondentes atua em escolas que se localizam em áreas periféricas da cidade ou áreas rurais, contando com 88,9% das respostas, conforme nos mostra o gráfico I. Além disso, 66,7% dos/das docentes afirma ter condições razoáveis de trabalho, 33.3% considera ter condições boas, não tendo nenhum respondente considerado suas condições de trabalho ruins, tampouco excelentes, como podemos ver no gráfico II.

Gráfico I – Localização das escolas

3. A ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA SE LOCALIZA

9 responses

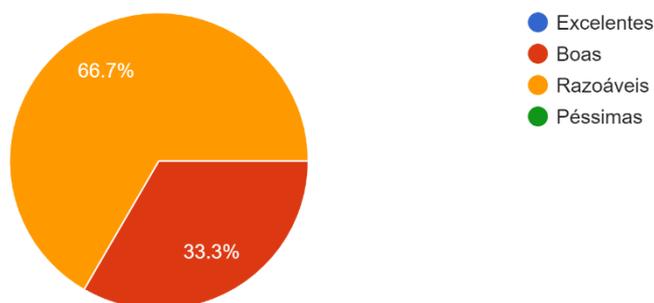


Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico II – Condições de trabalho docente

4. COMO VOCÊ AVALIA SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?

9 responses



Fonte: elaborado pelos autores.

Todos/Todas os/as docentes que afirmaram ter condições razoáveis de trabalho atuam em áreas periféricas da cidade, tendo apenas um/uma dos/das docentes que atuam nestes contextos afirmado ter boas condições de trabalho. Tanto o/a professor/professora de áreas centrais quanto o/a da zona rural consideram que suas condições de trabalho são boas, o que contraria parcialmente o que pontuam Silva e Cyranka (2009): que a discrepância entre o ensino nas áreas centrais e nas áreas periféricas da cidade é histórica, sendo que as áreas periféricas apenas começaram a ser pautadas na legislação acerca da educação há menos de 80 anos. Há discrepância de investimento, nos materiais usados e até nos profissionais que atuam nesses contextos, uma vez que, ainda hoje, profissionais tidos como menos capacitados são frequentemente atribuídos às escolas de áreas mais pobres. Brandão, Gomes e Borges (2021) afirmam que as diferenças de condições presenciadas no formato remoto apenas remontam essas diferenças sociais que já estavam presentes no cenário escolar, tornando-as mais visíveis e urgentes, visto a dependência de aparelhagem que muitas vezes não é acessível para todos os/as discentes.

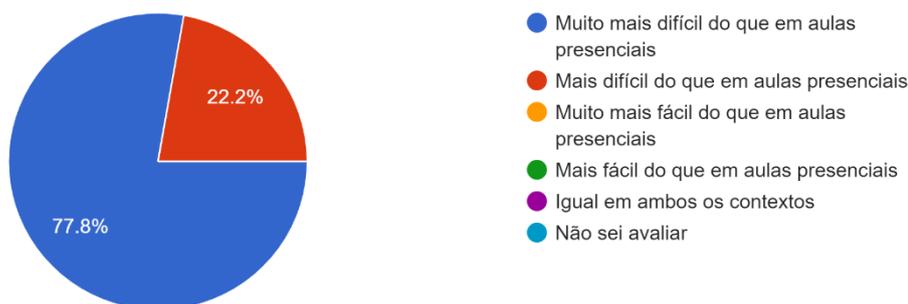
Todavia, é uma visão bastante geral, mesmo entre os/as respondentes que atuam em áreas centrais, de que as condições para o trabalho com a escrita em formato remoto foram desafiadoras (gráfico III). Os relatos dos/das professores/professoras apontam para um desconforto quanto a diversas questões, como a falta de acesso dos/das discentes à conexão com a internet, assim como o pouco engajamento dos mesmos em relação às atividades propostas, a dificuldade em utilizar procedimentos aos quais eram familiarizados(as), a

imposição de metodologias e procedimentos por parte de órgãos superiores, mas principalmente quanto à falta de contato entre discente e docente.

Gráfico III – Dificuldade em trabalhar escrita em formato presencial X em formato remoto

10. COMPARATIVAMENTE, TRABALHAR A ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS REMOTAS É

9 responses



Fonte: elaborado pelos autores

No tocante à lida com os meios digitais, 66,7% dos/das docentes afirmaram ter tido, com muita frequência, problemas com chamadas de vídeo, conexão com internet, problemas com os dispositivos (tanto os próprios quanto os de discentes) e/ou outros empecilhos, entre os quais 44,4% considera que estes problemas afetaram parcialmente o andamento das aulas, enquanto 22,2% dizem ter tido suas aulas significativamente comprometidas por problemas técnicos. (gráfico IV). Além disso, dois/duas docentes afirmaram ter tido problemas com pouca frequência, problemas estes que não comprometeram o desenvolvimento das atividades. Apenas um/uma docente afirmou não ter tido problemas técnicos. Esta foi uma das principais queixas observadas nos relatos dos docentes, os quais abordaremos posteriormente.

Gráfico IV – Grau de comprometimento das atividades de ensino devido a problemas técnicos

6. ESSES PROBLEMAS TÉCNICOS COMPROMETERAM O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO?

9 responses



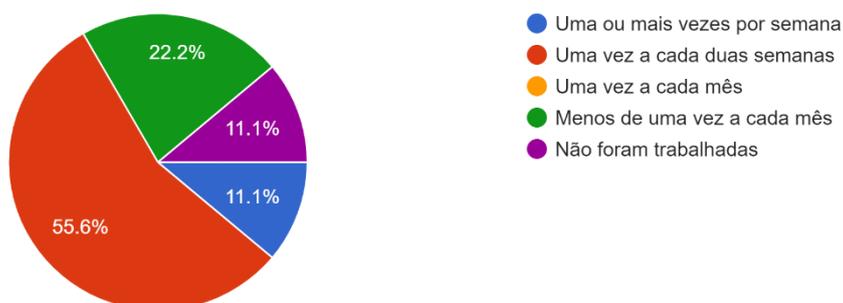
Fonte: elaborado pelos autores

Em relação à frequência de trabalhos que envolvam produções escritas, as respostas dos/das docentes nos apontam para um cenário bastante diverso. A maior incidência de resposta é de que a escrita foi trabalhada, em média, uma vez por semana (55,6%), embora tenha havido docentes que trabalharam a escrita uma ou mais vezes por semana (11,1%) e também aqueles/aquelas que não trabalharam com produções escritas (11,1%). 22,2% dos/das docentes entrevistados(as) afirmam ter trabalhado com a escrita menos de uma vez por mês (Gráfico V).

Gráfico V – Frequência de trabalho com a escrita

7. EM MÉDIA, COM QUAL FREQUÊNCIA FORAM TRABALHADAS, DURANTE O ENSINO REMOTO, ATIVIDADES FOCADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA OU PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS?

9 responses

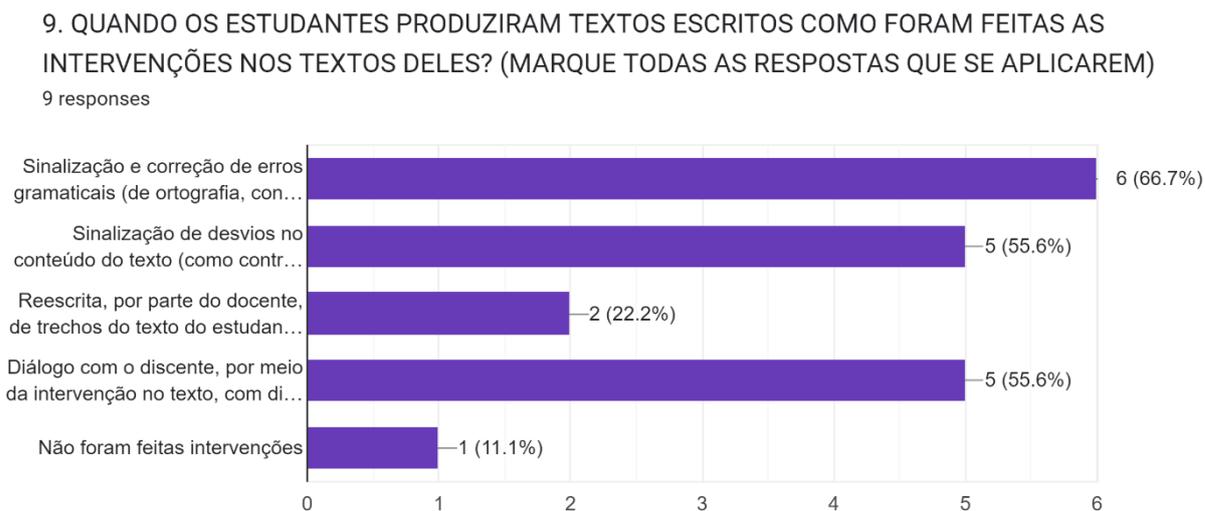


Fonte: elaborado pelos autores.

No que toca as formas como os/as docentes intervirem sobre os textos produzidos pelos/pelas estudantes: 66,7% dos/das docentes sinalizaram desvios gramaticais e ortográficos; 55,6%

sinalizaram desvios quanto à pertinência do conteúdo do texto (como contradições ou desvios em relação ao tema proposto); 55,6% usaram de correção dialógica, na qual a intervenção é feita através de comentários e sugestões de aprimoramento; 22,2% reescreveu trechos do texto do/da estudante que continham erros ou que eram de difícil compreensão. (Gráfico VI)

Gráfico VI – Como foram feitas intervenções sobre os textos produzidos?



Fonte: elaborado pelos autores.

Possenti (2005) firma que a prática da escrita é fundamental para seu desenvolvimento, e que esta prática deve ocorrer tanto dentro do ambiente escolar como fora dele, de forma que escrever seja parte efetiva da vida do/da discente, facilitando a apropriação da linguagem escrita e, por extensão, a produção, através da escrita, de sentidos textuais-discursivos que dizem respeito à sua realidade psicossocial. Dessa forma, nos preocupa que haja casos, como exemplificado por alguns respondentes, em que a escrita não tenha sido trabalhada durante todo o período remoto. Parte fundamental da função social da escola, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é garantir que os/as estudantes tenham acesso à leitura e à escrita como formas de se expressarem frente à sociedade e de defenderem ou criticarem ideias socialmente estabelecidas, e é apenas através do exercício constante e reflexivo da leitura e da escrita que se pode aprimorar essas competências.

Não houve muita divergência na forma de convidar os/as estudantes a revisitarem seus textos: a maior parte dos/das docentes (66,7%) afirma ter feito intervenções diretamente sobre o texto, incentivando a reelaboração por parte dos/das discentes, enquanto apenas 11,1% propuseram atividades de reescrita associadas à produção inicial. Os/As demais respondentes não convidaram os/as discentes a revisitarem seus textos ou não trabalharam com a produção de textos escritos durante o ERE (Gráfico VII).

Gráfico VII – Como os discentes foram convidados a revisitarem seus textos?

8. QUANDO OS ESTUDANTES PRODUZIRAM TEXTOS ESCRITOS, DE QUE FORMA ELES FORAM CONDUZIDOS A REVISITAREM OS TEXTOS PRODUZIDOS?

9 responses



Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, os relatos dos/das professores/professoras em relação ao ensino de escrita no ERE nos permitem compreender melhor essa realidade. De forma geral, percebe-se que o ensino remoto foi encarado como um desafio. Alguns/Algumas docentes descrevem o trabalho com a escrita feito a distância como “desafiador” (Relato 5); “uma experiência laboriosa e desgastante, [...] um período de muito aprendizado para mim, sobretudo na esfera digital, já que todo o trabalho foi realizado por meios eletrônicos” (Relato 6); e dizem que “Trabalhar a escrita em aulas remotas não foi uma experiência tão boa quanto a escrita em aulas presenciais” (Relato 1).

Segundo um/uma dos/das respondentes, “Trabalhar a escrita, em aulas remotas, foi desafiador sobretudo porque a presença e a interação com o professor são imprescindíveis para o aluno do Fundamental se dispor a escrever e ainda para que ele esclareça suas lacunas, inseguranças e dúvidas.” (Relato 3). Essa falta de interação, ou interação distante com os/as discentes é uma das dificuldades centrais apontadas pelos/pelas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, um/uma dos/das docentes afirma que, além da pouca interação com o/a discente, as atividades de escrita e reescrita eram, muitas vezes, comprometidas pela falta de acesso deles/delas às ferramentas tecnológicas necessárias para o acompanhamento das aulas: “Acredito que a maior parte dos alunos teve dificuldade na produção de textos (escrita e reescrita), porque a interação professor/alunos ficou comprometida em diversos momentos por conta da falta de acesso dos alunos à tecnologia. Embora o trabalho com a produção de textos e reescrita tenha sido realizado e com apoio de aulas gravadas por professores da rede, nem sempre os alunos revisitaram os textos produzidos. Boa parte dos alunos não participavam de aulas remotas ou plantão de dúvidas por conta da falta de acesso à internet. Nesses casos, a família buscava o material impresso na escola, planejado pelos professores. Os alunos realizavam em casa as atividades e devolviam à escola. Após um tempo, os professores corrigiam as atividades e os pais buscavam novamente.” (Relato 2)

Este/Esta docente ainda afirma que isso acabava por comprometer as atividades de reescrita: “Nesse processo, muitos alunos se desestimulavam na reescrita dos textos. Precisariam de um apoio também mais próximo do professor, que foi oferecido nos plantões de dúvidas e aulas remotas semanais (com baixa participação devido aos problemas relatados)” (Relato 2).

Essa falta de engajamento dos/das discentes foi apontada por um/uma docente, que afirma que “Raramente os alunos participaram das reescritas dos textos, a maioria fazia apenas as atividades objetivas” (Relato 4)

Quando os textos chegavam a ser produzidos, os/as docentes ainda encontravam problemas na execução das intervenções/correções. Um dos relatos trata da dificuldade/impossibilidade de se utilizar algumas técnicas e procedimentos de intervenção sobre o texto aos quais estava habituado: “Costumo trabalhar com códigos de correção e utilizo-os durante a correção, e na sequência o aluno reescreve todo o texto ajustando-o de acordo com o que sugerem os códigos, o aluno percebe, comparando os textos, antes e após a reescrita, o quanto ele melhorou sua escrita, e isso não foi possível fazer em aulas remotas.” (Relato 1).

Segundo o/a docente, a precarização da interação com os/as discentes e as restrições impostas pela sala de aula virtual inviabilizaram a realização dessas atividades de intervenção e reescrita, de forma que acabaram sendo utilizadas técnicas de correção mais tradicionais.

Outro/Outra docente diz ter realizado atividades mais tradicionais porque, em sua escola, fora recomendado que se seguissem à risca as orientações de órgãos superiores:

“Não foi possível elaborar um trabalho específico e/ou individual. Todas as atividades (PETs), tanto do estado quanto da prefeitura, foram elaborados de acordo com as orientações definidas por esses órgãos. Nesse sentido, o professor não teve, de fato, autonomia para a elaboração de suas atividades.” (Relato 3)

Dessa forma, o trabalho com a escrita foi feito de forma pouco frequente e sem a possibilidade de que os/as discentes revisitassem e/ou reescrevessem os textos, uma vez que tais atividades não eram previstas e dificilmente poderiam ser “encaixadas” no cronograma já lotado de atividades previstas.

De forma geral, o único relato de experiências positivas de trabalho com a escrita em formato remoto não dizia respeito à rede municipal de ensino, mas de um/uma professor/professora que traz, de forma comparativa, uma experiência que teve na rede particular:

“As tarefas de escrita eram passadas semanalmente: a cada semana era trabalhado um gênero discursivo e, nas próximas duas, eram trabalhadas as reescritas (duas: uma, a partir da primeira correção e a outra, a partir da segunda). Foram trabalhados, no decorrer do ano, dezesseis gêneros. As tarefas eram postadas, recebidas, corrigidas e devolvidas via teams.

[...] foi extremamente gratificante perceber o empenho dos estudantes e de suas famílias para que tudo transcorresse da melhor forma possível, bem como da disponibilidade do Colégio em atender todos (discentes e docentes) para sanar todas as demandas.” (Relato 6)

Esta constatação reforça a diferença, apontada por Silva e Cyranka (2009), da qualidade do ensino ofertado às diferentes classes sociais: as classes mais ricas, em geral, dispõem de profissionais mais capacitados(as), com melhores condições de trabalho, ambientes de aprendizagem adequados, entre outros, o que tende a contribuir para que o ensino se dê de forma mais eficiente, enquanto às classes mais pobres são relegadas infraestruturas precárias, professores/professoras mal remunerados e pouco valorizados, além de diversas outras questões sociais externas ao ambiente escolar que interferem de forma direta na possibilidade de se desenvolver a prática educacional em sua inteireza. Em se tratando do formato remoto de ensino, essas discrepâncias se acentuam ainda mais, como apontam Brandão, Gomes e Borges (2021), uma vez que a condição socioeconômica do/da discente está, nesse contexto, diretamente relacionada à possibilidade de acompanhar as aulas e as atividades propostas pelos docentes, visto que são necessários aparelhos, como computadores ou *smartphones*, e uma boa conexão com a internet para que esse acompanhamento ocorra. Do mesmo modo, os/as

docentes, já pior remunerados, têm de arcar com custos, como “custos de energia elétrica de sua residência; gastos com a internet; adequação de espaço físico; arcar com recursos tecnológicos; equipamentos mobiliários” (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021), entre outros.

Dessa forma, e partir dos dados coletados na pesquisa, compreendemos que os/as docentes entrevistados(as), embora tivessem consciência da importância do trabalho com a escrita e reescrita de textos, não acreditam o terem feito de forma eficiente devido ao diverso gama de dificuldades encontradas. Suas inquietações para com os desafios do ensino remoto os levaram a falar mais sobre o que não foi possível fazer do que sobre o que de fato foi possível, uma vez que os/as próprios(as) docentes não se sentem satisfeitos em relação ao trabalho realizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos dos/das docentes, interpretamos que eles/elas não têm boas percepções acerca do trabalho realizado, em ensino remoto, com a escrita e reescrita de textos. Isso se deve a diversos fatores, destacando-se a dificuldade de interação real com os/as discentes, o enfrentamento de problemas com as tecnologias digitais e a impossibilidade de realizar as atividades desejadas, seja por inadequação do suporte digital ou por imposição por parte de seus superiores. Em meio a essa realidade, o presente trabalho, cuja ideia inicial era a de se debruçar sobre os procedimentos didáticos utilizados no ERE, pôde dar voz a tais inquietações. Entrevistados(as) de forma assíncrona, através de questionários, os/as docentes enfocaram os aspectos mais urgentes do trabalho com a escrita em formato remoto: (i) as condições de trabalho dos professores e das professoras, (ii) as condições dos/das discentes de acompanharem as atividades e terem acesso ao material didático, (iii) a necessidade de domínio das tecnologias digitais para que se consiga efetivar o processo de educação.

Brandão, Gomes e Borges (2021) afirmam que, durante o ERE, o trabalho docente se intensificou de forma abrupta, uma vez que as circunstâncias requeriam que os/as profissionais da educação se adaptassem a um formato completamente novo, que é dependente de tecnologias custosas e cujo preço foi pago, em muitos casos, pelos/pelas próprios(as) docentes (p. 2307). Os autores destacam ainda que o formato remoto é incapaz de atingir a todos/todas os/as estudantes, principalmente aqueles/aquelas que vivem em áreas rurais e demais localidades onde o acesso à internet é dificultado. Reforçamos que questões socioeconômicas e espaciais podem interferir de forma direta na efetividade das atividades remotas de ensino, através do distanciamento na relação entre professor/professora e estudante, da falta de acesso a uma boa

conexão com a internet e a dispositivos de mídia, e dos conhecimentos extra educacionais requisitados tanto de docentes quanto de discentes para operá-los.

O trabalho com a (re)escrita de textos requer proximidade, revisão e revisitação constante dos textos produzidos e que essas produções sejam embasadas em vivências – de dentro ou fora da sala de aula – que as façam significativas para os/as discentes que as produzem (POSSENTI, 2005). Em um contexto em que o/a estudante muitas vezes sequer consegue acessar a sala de aula, garantir tais condições chega a parecer impossível.

É por isso que devemos, como propõe Paulo Freire (1996), promover a autonomia de nossos/nossas estudantes em nossa atuação cotidiana como docentes e nos empenhar na formação de sujeitos críticos, que sejam conscientes e combatam as desigualdades sociais e demais injustiças do mundo. A educação é um instrumento de transformação social poderoso, e é através dela que temos a melhor das possibilidades de tomarmos consciência dos sistemas de opressão em que estamos inseridos e, a partir dessa consciência, de lutarmos contra eles.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANDÃO, P. P. S.; GOMES, M. R. M.; BORGES, C. N. F. Ensino Remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. *Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 2296–2322, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v13i2.8665509. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665509>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 113-121, jul./dez. 2015.
- FERREIRA, F. Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Proesc*, 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> Acesso em: 28 de maio de 2023.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GERALDI, J. W. *A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos*. Campinas: UNICAMP, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6975/5134>. Acesso em: 28 de maio de 2023.
- GRILLO, S. V. de C. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. *Rev. ANPOLL*, n. 19, p. 151-184, jul./dez. 2005.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.
- LUCKESI, C. C. Métodos e procedimentos de ensino. *Pedagogia ao Pé da Letra*, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/metodos-e-procedimentos-de-ensino/>. Acesso em: 28 de maio de 2023.
- OLIVEIRA, H. V. Um diálogo entre o acesso ao conhecimento e a exclusão no ensino de língua portuguesa. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 24, n. 1, p. 129-150, Jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/26032> Acesso 28 de maio de 2023.
- OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n.36, p. 252-268, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336.%20Acesso%2003/07>. Acesso em: 28 de maio de 2023.
- OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)*,

Itapetininga. v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível para download em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/179/110>. Acesso 18/05/2022.

POSSENTI, S. Aprender a escrever (re)escrevendo. Campinas: Unicamp, 2005.

POSSENTI, S.; CAVALCANTI, J. R.; MIQUELETTI, F.; FRANCHI, G. M. Reescrita de textos: sugestões de trabalho. Campinas: Unicamp, 2008.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 15, p. 15-21, jan./jun., 2001.

REIS, C. K. História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p. 41 - 57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SAMPAIO, A. F. Letras e memória: uma breve história da escrita. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=aGWnmgtMjzYC&oi=fnd&pg=PA31&dq=hist%C3%B3ria+da+escrita&ots=uvhtwXF39E&sig=qOecFE_DZTX_2nKUDT0t9-gPHes#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20escrita&f=false. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SANAR Saúde. Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. Sanar Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193514388006.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. A magia da linguagem, v. 2, p. 49-73, 1999.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, p. 155-178, 2002.

ANEXO: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS/ÀS DOCENTES

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso: A (re)escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa durante o período pandêmico

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

ILEEL - Instituto de Letras e Linguística

Pesquisadores responsáveis:

Graduando: Augusto Moreira Aguiar

Docente: Profª. Drª. Elisete Maria de Carvalho Mesquita

2022/2

1. VOCÊ ATUA EM QUAL NÍVEL DE ENSINO? (MARQUE TODAS AS RESPOSTAS QUE SE APLICAREM)

- Infantil
- Fundamental I
- Fundamental II
- Médio
- Outro:

2. QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA VOCÊ TEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA?

- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 30 anos

3. A ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA SE LOCALIZA

- em área central da cidade
- em área periférica da cidade
- Outro:

4. COMO VOCÊ AVALIA SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?

- Excelentes
- Boas
- Razoáveis
- Péssimas

5. DURANTE A PANDEMIA, VOCÊ ENFRENTOU PROBLEMAS TÉCNICOS (COM DISPOSITIVOS, FERRAMENTAS DE CHAMADA DE VÍDEO, CONEXÃO COM INTERNET, ENTRE OUTROS)?

- Sim, com muita frequência
- Sim, com pouca frequência
- Não
- Não me lembro

6. ESSES PROBLEMAS TÉCNICOS COMPROMETERAM O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO?

- Comprometeram, significativamente, o desenvolvimento das aulas
- Comprometeram, parcialmente, o desenvolvimento das aulas
- Tive problemas, mas eles não comprometeram o desenvolvimento das aulas
- Não tive problemas técnicos

7. EM MÉDIA, COM QUAL FREQUÊNCIA FORAM TRABALHADAS, DURANTE O ENSINO REMOTO, ATIVIDADES FOCADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA OU PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS?

- Uma ou mais vezes por semana
- Uma vez a cada duas semanas
- Uma vez a cada mês
- Menos de uma vez a cada mês
- Não foram trabalhadas

8. QUANDO OS ESTUDANTES PRODUZIRAM TEXTOS ESCRITOS, DE QUE FORMA ELES FORAM CONDUZIDOS A REVISITAREM OS TEXTOS PRODUZIDOS?

- Por meio de atividades de reescrita associadas à atividade original
- Por meio de intervenção/correção do texto e inventivo à reelaboração
- Os alunos não foram convidados a visitar os textos
- Textos não foram produzidos.
- Outro:

9. QUANDO OS ESTUDANTES PRODUZIRAM TEXTOS ESCRITOS COMO FORAM FEITAS AS INTERVENÇÕES NOS TEXTOS DELES? (MARQUE TODAS AS RESPOSTAS QUE SE APLICAREM)

- Sinalização e correção de erros gramaticais (de ortografia, concordância, regência, entre outros)
- Sinalização de desvios no conteúdo do texto (como contradição interna, desvio do tema proposto)

- Reescrita, por parte do docente, de trechos do texto do estudante que continham erros ou que eram de difícil compreensão
- Diálogo com o discente, por meio da intervenção no texto, com dicas de aprimoramento e/ou comentários acerca dos desvios assinalados
- Não foram feitas intervenções

10. COMPARATIVAMENTE, TRABALHAR A ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS REMOTAS É

- Muito mais difícil do que em aulas presenciais
- Mais difícil do que em aulas presenciais
- Muito mais fácil do que em aulas presenciais
- Mais fácil do que em aulas presenciais
- Igual em ambos os contextos
- Não sei avaliar

11. POR FAVOR, USE O ESPAÇO ABAIXO PARA “FALAR”, COMO VOCÊ QUISER, SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR A ESCRITA EM AULAS REMOTAS. SINTA-SE A VONTADE PARA ABORDAR OS SUCESSOS, OS DESAFIOS, AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS, RELATAR EXPERIÊNCIAS.
