



SEÇÃO: ARTIGOS

A interação docente na produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de ensino híbrido

Teacher interaction in the production of texts in the final years of elementary school in a hybrid teaching context

La interacción docente en la producción de textos en los últimos años de la enseñanza básica en el contexto de la enseñanza híbrida

**Virgínia Maria de
Morais¹**

orcid.org/0000-0002-4636-2491
virginia.morais@edu.pucrs.br

Marília Costa Morosini¹

orcid.org/0000-0002-3445-1040
marilia.morosini@pucrs.br

Recebido em: 05 mai 2023.

Aprovado em: 26 out 2023.

Publicado em: 21 dez 2023.

Resumo: Este artigo apresenta a concepção sobre o papel fundamental da interação docente no ensino processual do texto escrito, a partir das práticas e dos princípios que levam ao desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental. Além disso, este estudo busca potencializar a prática do ensino e aprendizagem sistematizados da escrita em contexto de educação híbrida. Em vista disso, o artigo objetiva examinar, nas práticas pedagógicas de professores, as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de educação híbrida. Sob esse viés, utilizando a metodologia qualitativa, via análise de conteúdo (BARDIN, 2010), emergiram as três categorias selecionadas, a saber: formativa profissional, concepções de produção textual e prática pedagógica. Os resultados evidenciam a relevância da interação docente em contextos híbridos de aprendizagem, apontando possíveis modificações nas práticas pedagógicas e metodologias enfocando a produção textual. As categorias que emergem indicam a perspectiva de um trabalho que confere ao ensino a concepção da escrita processual. As análises revelam fatores significativos sobre a epistemologia relacional e a ação docente a partir do ponto de vista manifestado pelos participantes, sendo corroborado pelos estudos de outros autores e pesquisadores. Surgem aspectos como a importância da difusão do digital frente às exigências da pandemia; a valorização da formação continuada contextualizada no ambiente escolar, partindo de necessidades docentes reais; a aprendizagem com os pares; e, ainda, a identidade docente.

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

Abstract: This paper presents the conception about the fundamental role of teacher interaction in the procedural teaching of written texts, from the practices and principles that lead to the development of writing in elementary school. Moreover, this study seeks to enhance the practical of systematized teaching and learning of writing in a hybrid education context. In view of this, the article aims to examine, in the pedagogical practices of teachers, the conceptions about interaction present in their practices of text production with students in the final years of elementary school in a hybrid education context. From this perspective, using the qualitative methodology, via content analysis (Bardin, 2010), three selected categories emerged, namely: professional formation, conceptions of text production, and pedagogical practice. The results show the relevance of teacher interaction in hybrid learning contexts, pointing out possible modifications in pedagogical practices and methodologies focusing on text production. The categories that emerge indicate the perspective of a work that provides its teaching with the conception of procedural writing. The analyses reveal significant factors about the relational epistemology and the teaching action from the point of view expressed by the participants, being corroborated by the studies of other authors and researchers. Aspects such as the importance of the diffusion of the



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

digital world in face of the demands of the pandemic; the valorization of contextualized continuing education in the school environment, based on real teaching needs; learning with peers; and, also, the teaching identity emerge.

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

Resumen: Este artículo presenta la concepción sobre el papel fundamental de la interacción docente en la enseñanza procedimental del texto escrito, a partir de las prácticas y principios que conducen al desarrollo de la escritura en la Educación Primaria. Además, este estudio pretende potenciar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje sistematizados de la escritura en un contexto educativo híbrido. Para ello, el artículo pretende examinar en las prácticas pedagógicas de los docentes las concepciones sobre la interacción presentes en su trabajo de producción de textos con alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria en el contexto de la educación híbrida. Bajo este sesgo, utilizando la metodología cualitativa, vía análisis de contenido (Bardin, 2010), emergieron las tres categorías seleccionadas, a saber: formativa profesional, concepciones sobre la producción de textos y práctica pedagógica. Los resultados destacan la relevancia de la interacción docente en contextos de aprendizaje híbrido, señalando posibles modificaciones en las prácticas pedagógicas y metodologías centradas en la producción textual. Las categorías que emergen indican la perspectiva de un trabajo que da a su enseñanza la concepción de escritura procedimental. Los análisis revelan factores significativos sobre la epistemología relacional y la acción docente desde el punto de vista expresado por los participantes, siendo corroborados por los estudios de otros autores e investigadores. Aspectos como la importancia de la difusión del mundo digital frente a las demandas de la pandemia; la valorización de la formación continua contextualizada en el ambiente escolar, a partir de necesidades reales de enseñanza; el aprendizaje con pares; y, también, la identidad docente.

Palabras clave: Educación Primaria; producción textual; interacción docente; prácticas pedagógicas; enseñanza híbrida.

Introdução

Produções textuais elaboradas pelos estudantes no Ensino Fundamental e Médio, a partir da intervenção docente, são instrumentos pedagógicos essenciais em termos do acompanhamento da aprendizagem, pois apresentam autoria de pensamento². Mesmo compreendendo o sig-

nificado do domínio dessa competência pelos alunos, nas instituições de ensino, as práticas e reflexões para o desenvolvimento ou aprimoramento da produção escrita se fazem pouco presentes no cotidiano das escolas brasileiras. Uma das razões, conforme as pesquisas apontam, é a falta de investimento no tempo dos professores para garantir essas tarefas em termos de intervenção docente individual aos estudantes, nos vários aspectos que compõem uma produção textual (DREY; SILVEIRA, 2011; DEMO, 2010). O resultado disso é a dificuldade de escrever apresentada por um grande número³ de estudantes brasileiros, conforme revelam os exames de proficiência em Língua Portuguesa em nível estadual (como SAERS) e em nível nacional (como a Prova Brasil).

Em termos da escrita como competência básica a ser desenvolvida pela escola, a intervenção pedagógica dos professores pode configurar-se como um fator que promove avanço na qualidade das aprendizagens. Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva examinar, nas práticas pedagógicas de professores, as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de educação híbrida.

Entretanto, a crise do coronavírus, com a consequente suspensão temporária das atividades escolares presenciais na pandemia, aprofundou o enfoque sobre o tema investigado. Mediante tal situação emergencial atravessada pela educação brasileira, emerge a necessidade de uma análise aprofundada do contexto das instituições de ensino⁴ que dispõem das condições necessárias para a materialização das atividades remotas, com uso de ferramentas digitais ou outras alternativas, envolvendo a produção escrita.

Nesse sentido, o levantamento de pesquisas

² O estudante, por meio da investigação dos elementos que compõem a realidade, desenvolve um processo de busca de soluções com liberdade, criatividade e autonomia, propiciando autoria de pensamento. O sentimento de ser capaz e a possibilidade de responder perguntas e de resolver problemas traduzem o delineamento da construção de um sujeito autônomo. A promoção desse processo está profundamente implicada no tipo de vínculo construído pelos atores na sala de aula (FERNÁNDEZ, 2001).

³ De acordo com a avaliação escolar dos estudantes gaúchos, SAERS (2018) estimou que, para alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seis no 9º ano do Ensino Fundamental e Médio, é necessário melhorar a proficiência e a aprovação. Segundo esses mesmos dados, 50% dos estudantes têm um índice insuficiente de aprendizagem. No 1º ano do Ensino Médio, não houve evolução na Língua Portuguesa. (SEC/RS, 2019)

⁴ O novo modelo emergencial de ensino (híbrido) serviu de base para a manutenção das aulas na instituição privada em Porto Alegre, onde os dados referidos neste estudo foram gerados.

que abordam as práticas pedagógicas que os docentes poderiam adotar para potencializar a capacidade dos estudantes como produtores de textos no Ensino Híbrido comprova a relevância desta investigação. No entanto, os estudos selecionados na construção do Estado do Conhecimento⁵ desta pesquisa apresentam conclusões voltadas à demonstração de práticas pedagógicas organizadas para o ensino de diferentes tipos de texto, sem o foco na interação docente.

Nessa perspectiva, em busca de soluções para o problema da capacitação dos professores para atuar efetivamente com alunos produtores de texto, introduzimos o presente trabalho, apontando para a enorme complexidade da questão referente à produção do texto escrito. Trata-se, portanto, de princípio de pesquisa, mesmo considerando como avanço, já há duas décadas, a transformação efetiva das práticas escolares no ensino e na aprendizagem em língua materna e as repercussões desse processo nos Parâmetros Curriculares de Educação Nacional no que tange ao ensino-aprendizado da elaboração de textos.

Orientado por essas questões, a partir do objetivo geral *examinar, nas práticas pedagógicas de professores, as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de educação híbrida*, este artigo está organizado em três momentos. Na segunda seção, as bases teóricas que fundamentam a discussão da pesquisa são apresentadas e, na terceira seção, explicita-se a metodologia para a realização deste estudo. Em seguida – na quarta seção –, subdividida em três subseções, a análise dos dados obtidos explora os resultados alcançados, o referencial teórico e a perspectiva das pesquisadoras. Para concluir, delineando a abordagem, as considerações finais são registradas trazendo apontamentos que possam contribuir para a maior efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos.

Pressupostos teóricos: uma pedagogia para a produção de textos em tempos de ensino híbrido

No entendimento sobre a prática pedagógica para a produção textual escrita e os desafios que emergem da docência em tempos de ensino híbrido, tem-se constituído uma instigante trajetória de estudos a ser percorrida e evidenciada. No atual contexto escolar, a discussão em torno da prática pedagógica tem recebido novos enfoques, além de maior espaço de debate no meio acadêmico, em decorrência da rápida transformação imposta pelos desafios da recente pandemia.

Diante de um novo cenário compulsório, as escolas brasileiras, impossibilitadas de desenvolver práticas presenciais, buscaram alternativas para a manutenção dos contatos com a comunidade escolar. Assim, inicialmente, o ensino remoto, mesmo com desafios e limitações, mostrou-se como alternativa mais viável para diminuir os impactos e manter os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, vale ressaltar que, para concretizar essa modalidade de ensino, uma série de determinações foram necessárias, especialmente por parte do docente, que se viu diante da urgência de adaptar sua prática pedagógica ao uso de recursos digitais e aulas a distância (VIEIRA; RICCI, 2020). Na continuidade do uso dessa modalidade, uma combinação de ensino remoto com ensino presencial serviu de modelo à condução das aulas, principalmente na rede privada de ensino, campo de estudos desta pesquisa.

Em vista dessas constatações, não há dúvidas quanto à importância das atividades educacionais a distância na redução dos impactos da pandemia sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, para a realização das práticas pedagógicas remotas, especialmente na educação básica, aspectos estruturais devem ser atentamente considerados: disponibilidade de requisitos tecnológicos das instituições de ensino e dos educandos; engajamento dos educandos;

⁵ "estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (MOROSINI, 2014, p. 102).

e, sobretudo, a formação profissional por parte dos docentes para a operacionalização das ferramentas (VASCONCELOS *et al.*, 2020).

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

Neste texto, são apresentados elementos da dimensão interativa na prática pedagógica que, do ponto de vista teórico assumido neste estudo, implica compreender o conhecimento como um processo de construção, e não uma mera cópia. De acordo com Becker (2012), essa interação não se dá por repetição dos conhecimentos já elaborados, mas por (re)construção para si desses conhecimentos. Nesse sentido, para o mesmo autor, não se trata, pois, de "contato", mas de "construção"; isto é, o estudante tem que, de certa forma, (re)descobrir esses conhecimentos. Dito de outra maneira: o estudante deve descobrir para si esses conhecimentos. Isso requer um processo de aprendizagem ativo, numa perspectiva sociointeracionista, que coloque o estudante no centro do próprio aprendizado.

É importante destacar que, na proposta pedagógica sociointeracionista, o conhecimento é formado por meio de uma experiência que se realiza na interação com o outro. Assim, no âmbito do processo de aprendizagem, ocorre uma dinâmica na qual a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como irá consolidar-se tanto a elaboração como a apropriação do conhecimento. Nesses termos, segundo Vygotsky (2008), a aprendizagem desencadeia vários processos internos de desenvolvimento intelectual, que são internalizados somente quando o sujeito interage com objetos e com outros sujeitos em

cooperação, tornando-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Nesse viés, a aprendizagem se baseia em resoluções mentais tendo como ponto de partida a interação do indivíduo com o objeto do conhecimento. Ou seja, as interações sociais são fundamentais para a própria construção do sujeito. Assim, entende-se, neste estudo, as referências de Vygotsky (1998) ao "processo interpessoal" ser transformado em "processo intrapessoal" – quando os objetos do mundo externo passam pelo processo de internalização e se transformam em signos internos – sem, no entanto, conceber este processo como de absorção passiva por parte do indivíduo, que pode, sim, transformá-los. Nessa análise, há o destaque para o modelo de conhecimento evidenciado nas práticas pedagógicas verbalizadas pelos professores participantes desse estudo. Seus relatos podem ser relacionados aos pressupostos de Becker (2012, p. 21) sobre pedagogia relacional, para a qual "a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo; ela se prolonga nas ações dos alunos". A partir disso, discute-se o reflexo da prática estabelecida pelos professores entrevistados nos processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos em sala de aula virtual na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o discurso docente traz referências à formação do trabalho remoto emergencial além da dimensão técnico-científica, evidenciando o papel tanto da instituição quanto do professor ao não se limitar apenas à manutenção das aulas, explorando somente conteúdos curriculares.

Percebe-se o reflexo de um espaço educacional no qual, na formação continuada, os professores conversam muito entre si, planejam os roteiros de aprendizagem e projetos juntos, avaliando continuamente o processo e os resultados (MORAN, 2015). Por conseguinte, no atual contexto, a escola já não pode mais ocupar-se apenas com ensino de conteúdos formais do currículo. É fundamental considerar as dimensões social e emocional dos estudantes (CUNHA, 2017).

Ao mesmo tempo, o objeto de estudo em toda sua complexidade deve ser apresentado a eles, a partir da interação docente na qual a afetividade se faça presente incentivando a empatia, a curiosidade e propiciando que os estudantes avancem em suas hipóteses "com a convicção de que estes são capazes de fazer coisas incríveis, de que são capazes de aprender de verdade" (MORAN, 2017, p. 69), nas diferentes modalidades.

De acordo com Vygotsky (1991), a apropriação da cultura humana está relacionada à construção das funções psíquicas superiores dos seres humanos, por meio das interações interpessoais do indivíduo no convívio social. Segundo o autor, essa interação acontece por meio dos aprendizados mediados por pessoas mais experientes, no processo de internalização e na sua construção de significados. Nesse processo, destaca-se o papel da escola na construção de conceitos complexos/abstratos cuja natureza difere dos aprendizados da vida cotidiana.

Sendo assim, o ensino de práticas de linguagem para o processo de produção de um texto em tempos de ensino híbrido passa a enfatizar processos cognitivos necessários para criar uma interação mediada eficaz, sob a necessidade docente de mediar em ambientes educativos atravessados pelas tecnologias da informação e comunicação. Torna-se necessário, portanto, o desenvolvimento de uma pedagogia na qual a ação educativa focalize a aprendizagem textual, estimulando o diálogo e possibilitando métodos e ferramentas para registrar tanto o processo de aprendizagem como o processo de elaboração de um texto. De acordo com Saviani (2012), em um enfoque dessa natureza, a educação centra-se no educando, na vida, na atividade. A rigor, a abordagem de um enfoque humanista pressupõe a interação humana (PASSARELLI, 2004), concepção aludida posteriormente neste artigo⁶.

Pensar o ensino da língua a partir dessa ótica requer organizá-lo e desenvolvê-lo como ensino de práticas de linguagem, preservando o sentido

da leitura e da escrita como práticas sociais, assim como familiarizando os estudantes com textos em situação de leitura e com a prática da escrita de diferentes gêneros textuais, formando, conforme Delia Lerner (2002), praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos decifradores do sistema de escrita. Na escola, a função social da escrita deve ser exercitada pelos estudantes, buscando e experimentando diferentes gêneros textuais e destinatários, a partir de intervenções docentes durante todo o desenvolvimento da produção textual.

Metodologia

A pesquisa⁷ desenvolvida neste artigo apresenta caráter qualitativo, pois a interpretação dos resultados se dá com base nas práticas pedagógicas que podem qualificar a produção de textos em contextos de Educação Básica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GÜNTHER, 2006).

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

⁶ Aspecto desenvolvido na subseção *As concepções da produção textual e suas dimensões*.

⁷ Este artigo apresenta fragmentos de pesquisa realizada para dissertação do Mestrado em Educação, intitulada *A Interação Docente na Produção de Textos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Contexto de Ensino Híbrido* (MORAIS, 2022).

investigação está inserido.

Perseguindo o objetivo supracitado do presente artigo, as técnicas de pesquisa empregadas foram, basicamente, a coleta e a análise de dados e revisão bibliográfica (MOROSINI, 2021; VIANNA, 2001). A coleta e a análise de dados foram realizadas por meio de entrevista aos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e de textos elaborados pelos alunos.

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

Participaram desta pesquisa professores (P1 e P2) e estudantes de uma determinada escola particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Optou-se por trabalhar com esses dois personagens pedagógicos a fim de contemplar o objetivo de *examinar, nas práticas pedagógicas de professores, as concepções sobre interação presentes em seu trabalho de produção textual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de educação híbrida*. Acentuou-se, nesse intento, a busca pela identificação das práticas pedagógicas utilizadas tanto no ensino remoto como na educação presencial, nos referidos anos pertencentes ao final do segundo ciclo da educação básica, a partir dos propósitos já descritos na introdução.

Dando sequência às etapas do procedimento metodológico, constituiu-se o *corpus* de análise a partir da transcrição das entrevistas e observações, que foi organizado em mapas qualitativos (foram elaborados quadros com as respostas dos participantes, ordenando-as sequencialmente, de acordo com cada eixo temático no instrumento de pesquisa) sendo os eixos: *significado do exercício docente e a percepção do professor no papel de investigador; o universo de prazer no trabalho com a escrita; percepção docente em relação às formas de intervenção no trabalho com escrita em contexto de ensino híbrido*.

Os professores P1 e P2 que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, respectivamente, no 8º e 7º/9º anos, após o período de observação

de aula, foram convidados a participar, individualmente, de entrevistas semiestruturadas. Nessas ocasiões, os três eixos temáticos supracitados foram discutidos pelos referidos docentes participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

Após o levantamento das unidades de sentido e categorização dos dados obtidos por meio destas entrevistas (BARDIN, 2011), emergiram três categorias relacionadas ao processo formativo docente, sendo elas: *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita; as concepções da produção textual e suas dimensões; a prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*.

Em *a influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita*, é retratada, segundo a perspectiva docente, a ideia de que o professor atua a partir de influências diversas que podem interferir de modo positivo ou não na sua prática e no seu desenvolvimento profissional. A categoria *as concepções da produção textual e suas dimensões* discute o que é específico na ação de professores formados em uma área que privilegia a reflexão teórico-metodológica sobre a linguagem. Exploram-se os pressupostos das concepções sobre interação, gênero textual e escrita, bem como a respeito da correção de trabalhos e de como têm sido evidenciada no atual contexto educacional. Finalmente, no que diz respeito à *prática pedagógica no ensino remoto e híbrido*, a categoria retrata a trajetória do fazer docente nas modalidades de ensino presencial, remoto e híbrido como formas de representar a relação entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula.

A seguir, cada uma destas três categorias será explorada sucintamente em relação à pesquisa realizada, estabelecendo diálogos entre os participantes da pesquisa, referencial teórico e a perspectiva das pesquisadoras.

A influência da formativa profissional no ensino e aprendizagem da escrita

Esta categoria emergiu a partir de unidades de significado que retratam a atuação do pro-

fessor em sala de aula com base em influências diversas que podem interferir de modo positivo ou não na prática e no desenvolvimento profissional dos professores nos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de P1, ao tratar da decisão do que deve ser ensinado referente a textos orais e escritos, argumenta que *"Então para mim é importante que os alunos tenham tido uma caminhada [...] as possibilidades que eles já construíram em anos anteriores [...] seus conhecimentos prévios"*⁸. Nesse sentido, ressalta-se a manifestação de uma identidade profissional que abarca características e experiências profissionais que influenciam suas escolhas didáticas para proporcionar um ensino que torne o texto uma unidade básica de estudo. Do mesmo modo, fica evidente o quanto essa construção identitária pode favorecer a formação e atuação profissional, mesmo em contextos adversos, pois consiste em levar em consideração que *"Foi preciso passar por uma adequação para a realidade atual (pandemia). Precisei me resignificar... A experiência em sala de aula e minha formação ajudou bastante."* (P1). Nessa perspectiva, os pressupostos de formação apresentados pelos entrevistados dialogam com Nóvoa. Para o referido autor, a formação dos sujeitos é pessoal, institucional e profissional. Não há dois professores iguais. Cada um tem que encontrar "a sua própria maneira de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, que alguns chamam de *tato pedagógico*" (NÓVOA, 2009, p. 30). Nessa aproximação, segundo o teórico, destaca-se um olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

A tônica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar

de se construir no interior de uma personalidade do professor (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Nos argumentos dos entrevistados, é possível identificar o percurso desse gênero do conhecimento, *tato pedagógico*⁹, demonstrando serem conhecedores de sua ação docente. O destaque nesse aspecto retira-se da concepção de P1, ao enfatizar a importância de uma postura flexível no trabalho com textos, *"porque eu acho que: se a gente fica muito rígido, a gente acaba, às vezes, até perdendo o aluno"*. Ou seja, de acordo com Nóvoa (2017, p. 1116), esta é a capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional, porque "Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana".

O contexto de pandemia trouxe novas possibilidades educativas na instituição em que atuam os participantes desta pesquisa. Surgiram iniciativas e experiências que ampliaram a difusão do digital, já presente nesse estabelecimento de ensino, anterior ao isolamento social. No exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise do discurso nas entrevistas, frente às exigências da pandemia de coronavírus, tanto P1 quanto P2 analisam de forma mais crítica a atuação do professor *"que está tão agarrado naquela ideia inicial que não consegue mudar o planejamento, mesmo vendo que não dá certo. Então, eu acho que isso é importante destacar"* (P1). Na sua visão, P2 ainda acrescenta que *"em qualquer contexto, a decisão de novas possibilidades educativas deve passar pelo coletivo do colégio"*. Corroborando com tais colocações, Bittencourt *et al.* (2015, p. 61) afirmam que:

A construção de planejamentos para que as aprendizagens sejam alcançadas deve prever ações a curto, médio e longo prazos, suficientemente flexíveis para que possam ser adaptadas a partir das necessidades ou dos interesses despertados ao longo do processo.

⁸ Os discursos dos professores participantes da pesquisa, nas diferentes seções do capítulo Resultados e discussão, estão em itálico e/ou entre aspas ao longo do texto.

⁹ "O *tacto pedagógico*. [...] Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais" (NÓVOA, 2009, p. 25).

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

As concepções da produção textual e suas dimensões

O ponto de vista dos professores entrevistados a respeito do que é específico na ação docente no trabalho com a linguagem, tema central desta categoria, é retratado a partir do ensino de práticas de linguagem visando a desenvolver nos alunos os chamados "comportamentos leitores e escritores" (LERNER, 2002). Nesse viés, discutem-se quatro pressupostos das concepções sobre a temática: a interação, subdividida em três dimensões; o gênero textual; a escrita e a correção de trabalhos. Tais noções são evidenciadas no recente contexto educacional sob duas perspectivas: de um lado, as concepções são tomadas como subsídio para o exercício docente; de outro, a formação de professores se consolida por meio de experiências em sala de aula.

Ambos os professores – P1 e P2 – que apresentam em sua ação docente essa característica da categoria *concepções da produção textual e suas dimensões* apontaram que, por meio do estabelecimento de um padrão de contato, é possível que o conhecimento seja ponderado, compartilhado e investigado com o estudante. Ou seja, a educação somente acontece por meio de trocas entre professor e aluno em um ambiente de ensino e aprendizagem no qual nenhum dos sujeitos envolvidos seja o detentor do saber (CUNHA, 2017). O trabalho é desenvolvido

pelo professor em parceria com o estudante e este, por sua vez, com autonomia, constrói novas aprendizagens tanto pela orientação do professor quanto motivado por seus interesses (FREIRE, 2016; SALTINI, 2008). Dessa forma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2016, p. 25).

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

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

Nessas referências dos professores ao estudo para elaboração do texto na relação pedagógica, percebe-se que a interação representa, em geral, o trabalho com o texto sob o ponto de vista do processo de produção. Diante dessas considerações, cabe retomar uma das ideias-chave desta pesquisa, a saber: o texto sob esse mesmo ponto de vista. No estudo de Passarelli, o processo da escrita é permeado por sua concepção de interação construtiva. Segundo a autora, tanto no ensino a distância como na educação presencial, o critério de um modelo pedagógico que inclui as tecnologias é o estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem. A interação construtiva é um dos caminhos possíveis, por ter a linguagem como atividade e forma de ação, levando ao estabelecimento de vínculos

e compromissos. A rigor, a abordagem foca no trabalho que envolve a inter-relação dos sujeitos protagonistas para o ensino do texto escrito. A esse respeito, a autora sustenta:

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

A partir dessa concepção, a mesma autora afirma que fica compreensível a razão pela qual a produção textual escrita está relacionada à vida em sociedade, o que leva à necessidade de esclarecer aos estudantes a ideia de que todo gênero de texto se produz para determinada sociedade e dentro dela. A esse propósito, Marcuschi (2018, p. 22, p. grifo do autor) defende que "partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. [...] Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva".

Nas palavras de P2:

Eu me considero assim, na medida do possível, "bakhtiniano". Então, levo muito a sério o conceito de gênero discursivo, a ideia de que texto é ação na realidade. [...], texto serve para fazer coisas no mundo, a gente não pode privar o texto nas suas esferas de circulação, das suas ações cotidianas.

P2 ainda esclarece que, nas modalidades de trabalho com gêneros textuais, os alunos essencialmente aprendem que são textos relacionados às situações que ocorrem no dia a dia. Nessa perspectiva, os pressupostos de gênero textual apresentados pelos entrevistados dialogam com Marcuschi. Para o referido autor, os gêneros textuais organizam atividades comunicativas por resultarem de um trabalho coletivo, portanto, explicados como fenômenos históricos relacionados à vida das pessoas de modo inerente.

Por fim, essa categoria retrata a concepção docente no que tange à interativa de correção

das produções escritas resultantes de todo o processo relacionado à mediação empreendida. Trata-se do momento de percepção de que o professor contribui para a formação de *alunos escritores*, evidenciando, nos respectivos textos produzidos, o reflexo positivo do seu trabalho, ou seja, os docentes constataam o crescimento de seus alunos considerando os objetivos específicos relacionados a cada proposta de produção escrita e engajamento escolar. A partir das falas dos professores entrevistados, emergem pressupostos que retratam a figura docente em sala de aula de Língua Portuguesa como elemento mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento. Contudo, no tocante ao exercício pedagógico avaliativo, a correção textual pode ser um fator de difícil execução.

Nas palavras de P1, "é a parte que eu acho mais desafiadora: aquela que tu tem que marcar o texto do aluno. E eu sinto que pra eles é a parte mais complicada". Desse modo, entende-se o dilema apresentado com base na abordagem do processo, enfatizando o ensino da escrita por meio das seguintes etapas: estímulo às ideias e planejamento, escrita de um texto provisório, o momento de revisão e, por fim, a correção. Assim, ao facilitar o processo de escrita, os jovens estudantes exercitam suas energias criativas¹⁰, por intermédio da literatura, da arte, da dramatização, da música, da oralidade, e, com isso, eles estão aptos a um comprometimento no ato de escrever. Porém, a última etapa desse processo, a correção, na maioria das vezes, torna o texto um produto a ser assinalado pelo professor, sem a interação individual necessária, por não haver a possibilidade da exploração das convenções da linguagem, devido, principalmente, ao número de alunos em aula. Desse modo, concorda-se com Passarelli, pois, segundo a autora, quando o docente assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita discente, "ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final

¹⁰ Em uma prática de permanente interação, o educando desenvolve um processo de busca de soluções com liberdade, criatividade e autonomia que propicie autoria de pensamento.

em detrimento da realização das etapas que compõem o processo" (PASSARELLI, 2004, p. 82).

Nesse sentido, identifica-se, também, no discurso docente, referências de que a avaliação da produção textual deve observar as habilidades trabalhadas. A esse respeito, P2 explica que

[...] eles [alunos] expõem seus textos e aí começa um outro momento de interação, que é o momento em que o público [demais colegas] pode fazer suas considerações em relação ao texto, de acordo com critérios que a gente venha definir e tal, mas é o momento em que o público faz uma primeira apreciação.

Por esse lado, tem-se a etapa da qualificação de suas escritas, visto que os alunos

[...] devem ser desafiados a revisar seus próprios textos, a princípio, coletivamente e/ou com a mediação do professor, depois [...] revisando o texto de um colega para, então, corrigir seus próprios textos a partir de parâmetros estabelecidos" (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 163).

Desse modo, assumindo que a etapa de revisão segue um processo interativo próprio, P2 ainda acrescenta que

[...] de posse dos comentários que receberam de colegas, agora, [...] podem refinar, reescrever... enfim, melhorar seus textos. [...] essa interação das opiniões do público com o material fonte que eles [alunos] têm indica como é que vão refazer isso. Então, eles têm tempo para refazer, melhorar, refinar... eu faço considerações também.

Dessa forma, entende-se, portanto, assim como Vygotsky (1998), que a aprendizagem é um processo desencadeado por meio de interações sociais e, nesse sentido, o professor tem um papel de destaque. Assim, o professor na relação pedagógica "é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas" (SILVA, 2007, p. 119).

A prática pedagógica no ensino remoto e híbrido

Essa categoria analisa as finalidades e possibilidades dos métodos de aprendizagem emergencial em meio à crise do coronavírus, a partir da trajetória do fazer docente nas modalidades

de ensino presencial, remoto e híbrido como formas de representar a relação entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula.

Compreendendo-se as ações pedagógicas *on-line* emergenciais planejadas na instituição como forma de mediação que necessita de estratégias e de metodologias estabelecidas a partir das relações interpessoais e da interação mútua do grupo, os professores entrevistados afirmaram que a rápida convergência da escola para o digital exigiu criar soluções de forma constante e desafiadora. De acordo com P2, com essa emergência "tivemos muitas reuniões para abordar o assunto, para abordar o que fazer, como fazer, uma série de estratégias que foram sendo construídas, assim, com acertos e erros de toda ordem". Nesse viés, segundo P2, "a gente concluiu que no início houve muita preocupação com a questão de espaço. Os alunos e os professores estão em espaços diferentes, [...] mas a gente se deu conta depois, [...], de que a categoria que tinha mudado mais era tempo mesmo, não era espaço".

P2 ainda salientou que o cuidado com o tempo de realização das tarefas e, por consequência, a exposição às telas deveriam ser prioridades no planejamento das aulas *on-line*, porque

Não dá para exigir que uma criança fique 4 horas exposta a uma tela, estudando, como tu exigirias que ficasse 4 horas exposta na sala de aula. As dinâmicas são muito diferentes. Então, acho que a temporalidade, a diversidade das tarefas, o uso do recurso eletrônico e o tempo que eles ficariam expostos foram talvez o grande cuidado que a gente desenvolveu: pensar tarefas mais breves para respeitar esse tempo.

Em se tratando da relação das metodologias com as tecnologias digitais, de acordo com P1:

Tão logo as escolas tiveram suas sedes físicas fechadas, o colégio iniciou o ensino com o auxílio da plataforma Google Classroom, que já era um recurso usado pela escola, porém, a partir do momento em que as aulas passaram a ser ministradas completamente de modo remoto, ele passou a ser a ferramenta que permitiu gerenciar toda a logística de postagem de materiais, de combinações, de propostas e de entregas de trabalhos.

Essa colocação converge aos pressupostos de Moran (2017, p. 72): "As plataformas e tecnologias

digitais ganham uma importância estratégica: ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempos".

Aqui, pretende-se tecer algumas considerações a respeito dessa reinvenção na forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente destacadas nas afirmações de P1 e P2, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo da educação. Verifica-se no fazer docente um importante instrumento de ensino e de aprendizagem em contexto adverso, à medida que a instituição proporciona momentos de prática profissional¹¹ em que exista a comunicação entre teoria e prática. Assim, é oferecida aos professores e estudantes infraestrutura adequada aos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo que de forma temporária e basicamente coletiva. Tais constatações convergem com os pressupostos de Moran (2001, p. 61):

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

No âmbito da discussão a respeito do papel do professor no ensino e aprendizagem em ambiente virtual, os entrevistados ainda ressaltaram as possibilidades de ação docente na utilização das ferramentas disponíveis para a continuidade do trabalho com produção de textos. Nesse sentido, as duas modalidades de ensino a distância, síncrona e assíncrona, assumem a prática pedagógica desses docentes como os possíveis ambientes de aprendizagem a partir do isolamento social. Assim sendo, para Fava (2014): "neste momento em que os estudantes

convivem diuturnamente com o mundo digital e a tecnologia está inundando nossas escolas [...], a aproximação entre o ensino presencial e ensino a distância é inevitável". Pelas principais características do ensino a distância, a instituição elaborou um ensino emergencial com base na ação docente (já mencionada pelos participantes da pesquisa), bem como no conceito das referidas modalidades¹², a saber: síncrona e assíncrona.

Tais modalidades distinguem-se nos discursos dos participantes da investigação. De acordo com P1:

Na plataforma [...] havia uma "sala de aula" para cada disciplina. Em dias previamente agendados, o docente precisava postar uma atividade, um vídeo, enfim, um material que permitisse ao aluno aprofundar as habilidades trabalhadas. Os alunos tinham um tempo para fazer a atividade e anexá-la na plataforma.

Por outro lado, exemplificando uma dinâmica de atividade de interação em tempo real, "no sentido do trabalho em aula mais especificamente, o Zoom tem uma possibilidade de quebra de salas [...], de formar pequenos grupos. Então, possibilita muita coisa que a gente faz em aula [presencial]" (P2).

Observa-se, assim, nas afirmações dos professores, a epistemologia relacional supracitada caracterizando uma preocupação que extrapola o tipo de modalidade de ensino na manutenção da produção escrita. Desse modo, de acordo com P1, "No colégio, as práticas de escrita fizeram parte da prática docente durante o tempo em que houve o ensino remoto". P2 também corrobora esta afirmação ao salientar que

[...] daqueles processos que vão do planejamento do texto, a primeira elaboração, a revisão e tal, tudo isso, eu consegui manter, embora, claro, a coisa fica muito mais mediada, porque tem a questão de câmera, de microfone, ocorrem problemas técnicos, tem uma série de coisas...

¹¹ No projeto político-pedagógico da instituição de realização da pesquisa, os momentos de formação continuada ocorrem semanalmente, nos quais, como citado anteriormente, os professores conversam muito entre si, planejam os roteiros de aprendizagem e projetos juntos, e avaliam continuamente o processo e os resultados. Conforme P1 e P2, na pandemia, houve uma fase de intensa experimentação, de aprendizagem entre todos, validando o que funcionava melhor.

¹² "A modalidade síncrona, em que a formação acontece em tempo real, pois promove a interação por meio de voz, imagem e dados entre estudantes e educadores, em ambientes de aprendizagem virtuais, independentemente de onde estes se encontram. Na modalidade assíncrona, na qual não existe a interação em tempo real, o acesso aos conteúdos é disponibilizado em seus múltiplos suportes de forma individualizada e a interação entre estudantes e educadores é feita por meio de várias mídias de comunicação, como e-mail, fóruns de discussão, chats, entre outros" (FAVA, 2014, p. 217).

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

A implicação positiva na avaliação dos trabalhos é reconhecida por P2 quando explica que:

[...] o bom é que como a gente usava o Google Classroom, tinha, por exemplo, dessas rodadas de avaliação, de leitura de texto, registros muito precisos; assim: de um primeiro comentário, uma resposta; um segundo comentário; então, a gente conseguiu registrar o histórico de avaliação de um texto, o histórico de comentário, o histórico de alterações...

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

Sob este viés, P2 afirma que *“eu optei por fazer da pandemia um assunto. Fazer dela algum material para produção”*. Para tal, explorou as condições disponíveis, visando à concretização dos processos de ensino e aprendizagem da escrita: *“Então... o uso das redes sociais nas quais estavam inseridos [alunos] serviu como suporte”*

(P2). Anastasiou e Alves (2003) sustentam a concepção desses professores ao afirmarem que em um Projeto Político-pedagógico Institucional, a visão de ensinar e de aprender; a visão de ciência, conhecimento e saber escolar; a organização curricular com a utilização de objetivos interdisciplinares, por meio de ações, problemas, projetos; entre outros, são determinantes da prática pedagógica e profissional dos professores. Segundo os autores, *“É nesse contexto que se constrói o trabalho docente e que o professor se vê frente à frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem”*¹³ (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 68).

Diante disso, nesta categoria, a ênfase na escrita como processo com base na realidade vivenciada exigiu o planejamento de estratégias que incentivassem a participação dos estudantes, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovessem a produção do conhecimento e que permitissem o exercício de habilidades importantes como pesquisar, trabalhar em grupo e compartilhar saberes. E, em que pesem os problemas com a tecnologia apontados ao longo da categoria, bem como a adaptação dos métodos de ensino para as interações de produção textual, P2 conclui:

E, enfim, tudo isso para te dizer que apesar da pandemia, apesar do ensino remoto, criando essas ferramentas, foi possível manter essa ideia, em alguns casos eu diria até intensificar a produção e a divulgação da produção deles [alunos].

Assim, utilizando as tecnologias, conclui-se que os professores participantes potencializaram suas aulas com diferentes tarefas para alcançar os estudantes por meio de plataformas adaptativas, sem deixar o conhecimento centrado apenas no docente.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, encontramos conclusões importantes no que tange às concepções sobre

¹³ Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças C. Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, *englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender* (ANASTASIOU; ALVES, 2004), dentro ou fora da sala de aula. Adotou-se esse termo por referir-se a um processo interativo, dialógico e participativo, ancorado na Teoria da Educação de Paulo Freire, como campo propício às metodologias ativas.

interação, presentes nas práticas pedagógicas de professores em seu trabalho de produção textual em contexto de ensino híbrido. Os dados analisados sugerem uma convergência entre o discurso docente e suas respectivas práticas pedagógicas. Mesmo num cenário de imprevisibilidade, com mudanças na modalidade das aulas e incertezas, constatou-se o engajamento dos professores na promoção de modificações significativas nas suas ações educacionais, nas metodologias utilizadas para o trabalho com a produção textual, bem como na sua avaliação e na constante interação com as tecnologias digitais.

Conforme os resultados apresentados na pesquisa, foi possível identificar que os docentes P1 e P2, em suas respectivas estratégias, enfatizam a atividade artística, exigindo por parte de quem participa criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal intensa e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma ideia, valendo-se da possibilidade de dominar o objeto trabalhado, neste caso, o texto. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino e aprendizagem da escrita em modelos digitais elaborados pelos docentes apresentam um *design* educacional que conta com roteiros cognitivos inteligentes, com atividades individuais e grupais interessantes e desafiadoras. Acrescenta-se, ainda, que, no âmbito do levantamento feito em relação ao ensino do ato de escrever um texto, os aspectos que emergem indicam a perspectiva de um trabalho que confere ao seu ensino a concepção da escrita processual. Nessas circunstâncias, averigua-se o papel docente central para que ocorra a prática interativa, a partir de um modelo indagativo ou de pesquisa dirigido aos estudantes.

Além disso, ocorreram situações variadas nas quais P1 e P2, por meio do uso sistemático de recursos digitais, promoveram a interação e o diálogo para instaurar um ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, fóruns, *chats*, bloco de comentários, *WhatsApp*, *e-mail*, etc. foram escolhas utilizadas para a superação dos desafios educacionais das mais diferentes ordens. Outro aspecto de concordância verificado que passa todos os momentos supracitados diz

respeito à empatia dos professores participantes da pesquisa. O levantamento das atividades apresentadas na análise de dados demonstra que, mesmo lidando com momentos de transformações e incertezas, nos quais a saúde mental e emocional foram colocadas em risco, a referida competência de P1 e P2 apresentou-se essencial à manutenção de uma atmosfera em sala de aula de segurança e tranquilidade, garantindo os resultados positivos registrados.

Diante dessas considerações, fica evidente que, além da convergência entre discurso e prática docente, pode-se identificar a influência do perfil institucional na boa formação continuada dos professores, na adequação do currículo e na dinâmica das respectivas atividades curriculares em sala de aula. A partir disso, a implantação do ensino híbrido possibilita as estratégias que incentivam a colaboração entre os estudantes e a interação desses com os professores, aspectos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, constata-se que os professores participantes desta pesquisa acreditam que a relação estabelecida com o aluno nos momentos de interação nada mais é do que a criação de relações afetivas, adequadas e motivadoras.

Nesse sentido, as observações feitas e as respectivas análises podem constituir-se em subsídio importante para elucidar as concepções sobre interação em contexto de ensino híbrido como possível perspectiva à instauração desse processo de aprendizagem colaborativo, o que se espera poder contribuir para o delineamento de estratégias de formação de professores.

Referências

- ANASTASIOU, L., G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. Univille, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BECKER, F.; MARQUES, T. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

- BITTENCOURT, Z. A. *et al.* **A compreensão leitora nos anos iniciais reflexões e propostas de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2015.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: 1º e 2º ciclos: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CUNHA, A. E. **Afetividade e aprendizagem:** relação de amabilidade e saber na prática pedagógica. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DREY, R. F.; SILVEIRA, R. M. H. Gêneros textuais nos anos iniciais. *In:* DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FAVA, R. **Educação 3.0.** São Paulo: Saraiva, 2014.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MORAIS, V. M. **A Interação Docente na Produção de Textos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Contexto de Ensino Híbrido.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2001.
- MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas. *In:* CARVALHO, M. T. (org.) **Educação 3.0:** novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. p. 63-91.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* CONVERGÊNCIAS MÍDIÁTICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES JOVENS, 2., 2015, Ponta Grossa. **Anais [...].** Ponta Grossa: PROEX, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
- MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, v. 1 e v. 2. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1421/>. Acesso em: 5 maio 2023.
- NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2023.
- PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita:** o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência:** a emoção na educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, I. M. O professor como mediador. **Cadernos de Pedagogia Social.** Lisboa, a. 1, p. 117-123, 2007.
- VASCONCELOS, C. S. S. *et al.* O novo coronavírus e os impactos psicológicos da quarentena. **Revista Desafios,** São Paulo, v. 7, n. supl. COVID-12, 2020.
- VIANNA, I. O. de A. **Metodologia do trabalho científico:** um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.
- VIEIRA, L.; RICCI, M.C.C. **A Educação em Tempos de Pandemia:** soluções emergenciais pelo mundo. [S.l.]: OEMESC, 2020.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Virgínia Maria de Morais

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Marília Costa Morosini

Doutora em Educação pela UFRGS e pós-doutora pela Universidade do Texas (LILLAS).

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.