

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

TAMIRES PUHL PEREIRA

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL
ESCRITA EM SALA DE AULA E A REVERBERAÇÃO DO AGIR DOCENTE:
uma pesquisa em Linguística Aplicada no contexto da Educação Básica

São Leopoldo

2025

TAMIRES PUHL PEREIRA

**O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA E A
REVERBERAÇÃO DO AGIR DOCENTE:
uma pesquisa em Linguística Aplicada no contexto da Educação Básica**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística
Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2025

P436e

Pereira, Tamires Puhl.

O ensino da produção textual escrita em sala de aula e a reverberação do agir docente : uma pesquisa em linguística aplicada no contexto da educação básica / Tamires Puhl Pereira. – 2025.

270 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2025.

“Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin”

1. Agir docente. 2. Ensino – Aprendizagem da escrita. 3. Gênero de texto. 4. Gestos didáticos. 5. Produção textual. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

TAMIRES PUHL PEREIRA

**“O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA E
A REVERBERAÇÃO DO AGIR DOCENTE: UMA PESQUISA EM
LINGUÍSTICA APLICADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

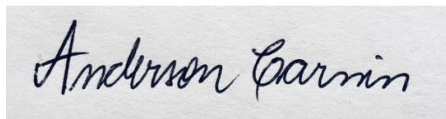
APROVADA EM 26 DE MARÇO DE 2025

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. ADAIR VIEIRA GONÇALVES - UFGD
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ANDREIA REZENDE GARCIA-REIS - UFJF
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNICAMP
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha mãe, *in memoriam*, por me ensinar a escrever as primeiras
palavras.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Anderson Carnin, por guiar esta caminhada acadêmica desde o meu ingresso no Mestrado, em 2019. Obrigada por acreditar nesta pesquisa e por orientar o processo de escrita desta tese. Tenha certeza de que tê-lo como orientador fez toda a diferença.

À minha mãe, Ana Maria, *in memoriam*, pessoa mais importante da minha vida. Espero que, de onde estiver, possa acompanhar a realização de tantos sonhos pessoais, acadêmicos e profissionais. Foi com você que aprendi a acreditar em cada um deles.

Ao Diogo, meu amado irmão. A admiração que sinto por você é imensurável. Obrigada por fazer parte da minha vida e tornar os momentos difíceis mais leves.

Ao meu pai, Dornelles, por sempre estar ao meu lado. Você é o homem mais forte e íntegro que conheço.

Ao meu grande amor, Diego, por dividir a vida comigo. Agradeço todos os dias por nossos caminhos terem se cruzado nos corredores da Unisinos.

À Ana Carolina, pelas xícaras de café compartilhadas. Tenha certeza de que muitos desses “cafés” trouxeram conforto aos momentos difíceis de escrita desta tese. Obrigada por estar sempre disposta a ajudar.

Aos professores que compõem a banca examinadora deste trabalho: Andréia Rezende Garcia-Reis, Dorotea Frank Kersch e Adair Vieira Gonçalves. Agradeço imensamente pelas contribuições a este trabalho. Obrigada pelo tempo e atenção dedicados a esta pesquisa.

À professora Daiane e ao professor César (nomes fictícios), por abrirem as portas de suas salas de aula e contribuírem para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço igualmente aos estudantes que fazem parte das turmas desses professores.

À escola e à rede de ensino participantes deste estudo, pela parceria construída.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo apoio e incentivo constantes durante toda a minha trajetória na Unisinos.

À Capes, pela bolsa concedida, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

“A coisa não está nem na partida nem na chegada. Está é na travessia”.
(João Guimarães Rosa)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo principal compreender de que modo o agir docente desenvolvido em aulas de Língua Portuguesa reverbera na aprendizagem da produção textual escrita de estudantes de duas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. De cunho qualitativo-interpretativista, esta pesquisa assume os aportes teórico-metodológicos sobre linguagem e desenvolvimento humano do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), considerando especialmente as dimensões que focalizam as relações entre linguagem, ensino e trabalho educacional (Bronckart, 1999; 2006; 2008). Baseia-se também no princípio de que o trabalho com produção textual escrita na escola deve ser processual, orientado, sistemático (Geraldí, 1986; 2012; Pereira, 2001; Cardoso *et al.*, 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022) e mediado por gêneros de texto diversos (Dolz; Schneuwly, 2004; Decândio; Dolz; Gagnon, 2010). Os dados analisados emergem de um conjunto de aulas ministradas por um professor e uma professora de Língua Portuguesa, com foco na dimensão do trabalho real/concretizado (Guimarães; Drey; Carnin, 2011), desenvolvido em turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O acompanhamento das aulas contou com gravações em áudio e vídeo, observações, registros em diário de campo e coleta de atividades de produção textual escrita desenvolvidas por estudantes das turmas, a fim de investigar o desenvolvimento de duas propostas de ensino com foco no trabalho com produção textual escrita dos gêneros de texto conto de encantamento (sétimo ano) e *fanfic* (sexto ano). Como categorias de análise da dimensão languageira dos dados, adotaram-se dois níveis da arquitetura textual (nível da infraestrutura geral dos textos e nível dos mecanismos enunciativos) proposta por Bronckart (1999). Também são analisados os gestos didáticos fundadores (Aeby-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010; Dolz; Messias, 2015) identificados nas ações empreendidas pelos professores no trabalho com produção textual escrita. Para analisar as atividades de produção textual escrita dos discentes, foram considerados os critérios de textualidade (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2018) e sua relação com o projeto de ensino em que estavam engajados. Os resultados da análise permitiram identificar e distinguir dois tipos de reverberação do agir docente na aprendizagem da produção textual dos alunos: (i) uma reverberação explícita, que (cor)responde a um pedido/instrução feito pelo professor em seu trabalho real/concretizado e é explicitamente retomada e identificada linguisticamente no texto do estudante e (ii) uma reverberação implícita, que (cor)responde a um pedido/instrução feito pelo professor em seu trabalho real/concretizado, mas pistas linguísticas de efeitos do trabalho docente não são identificadas no texto do estudante. Essa distinção sobre os tipos de reverberação evidencia que as ações dos professores, mediadas especialmente por gestos de apelo à memória, formulação de tarefas e emprego de dispositivos didáticos, reverberaram mais explicitamente sobre a estrutura composicional dos gêneros explorados nos projetos de ensino de produção textual escrita. Além disso, as análises sugerem a ausência de um trabalho mais sistemático e focado no desenvolvimento de aspectos ligados à genericidade que não se restrinjam à dimensão estrutural do gênero nas produções discentes. Considera-se que os resultados obtidos podem contribuir para o avanço teórico-analítico no campo dos estudos sobre interação e aprendizagem da produção textual escrita em sala de aula da Educação Básica, bem como ofertam contribuições para que a formação de professores de língua materna se beneficie de análises da dimensão do trabalho real do professor e seus efeitos na aprendizagem discente.

Palavras-chave: produção textual; ensino-aprendizagem da escrita; agir docente; gestos didáticos; gênero de texto.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to understand how teaching actions developed in Portuguese Language classes influence the learning of written text production by students in two classes of the final years of elementary school. Taking a qualitative-interpretive approach, the theoretical and methodological contributions on language and human development from Sociodiscursive Interactionism (ISD) are adopted, particularly focusing on the dimensions that emphasize the relationships between language, teaching, and educational work (Bronckart, 1999; 2006; 2008). This thesis also draws on the principle that work with written text production in school must be processual, guided, and systematic (Geraldi, 1986; 2012; Pereira, 2001; Cardoso et al., 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022) and mediated by various text genres (Dolz; Schneuwly, 2004; Decândio; Dolz; Gagnon, 2010). The data analyzed stem from a set of lessons taught by one male and one female Portuguese language teacher, focusing on the dimension of real/concretized work (Guimarães; Drey; Carnin, 2011), carried out in sixth and seventh grade classes at a public school located in a municipality in the metropolitan area of Porto Alegre/RS. The classroom observation included audio and video recordings, field notes, and the collection of written text production activities developed by students in order to investigate the development of two teaching proposals focusing on written text production of the genres fairy tale (seventh grade) and fan fiction (sixth grade). For the analysis of the linguistic dimension of the data, two levels of textual architecture (general text infrastructure and enunciative mechanisms) proposed by Bronckart (1999) were adopted. Foundational didactic gestures (Aeby-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010; Dolz; Messias, 2015) identified in the teachers' actions in working with written text production were also analyzed. To analyze the students' written text production activities, the criteria for textuality (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2018) and their relationship with the teaching project in which they were engaged were considered. The results of the analysis allowed for the identification and distinction of two types of reverberation of the teaching action in the students' learning of text production: (i) an explicit reverberation, which (co)responds to a request/instruction made by the teacher in their real/concretized work and is explicitly taken up and linguistically identified in the student's text, and (ii) an implicit reverberation, which (co)responds to a request/instruction made by the teacher in their real/concretized work, but linguistic clues of the effects of the teaching work are not identified in the student's text. This distinction between the types of reverberation shows that the teachers' actions, mediated especially by gestures appealing to memory, task formulation, and the use of didactic devices, reverberated more explicitly on the compositional structure of the genres explored in the written text production teaching projects. Furthermore, the analyses suggest the absence of more systematic work focused on developing aspects related to genericity that are not limited to the structural dimension of the genre in student productions. It is concluded that the results obtained can contribute to the theoretical and analytical advancement in the field of studies on interaction and learning of written text production in the Basic Education classroom, as well as offering contributions for the training of mother-tongue teachers to benefit from analyses of the teacher's real work and its effects on student learning.

Keywords: textual production; teaching-learning of writing; teaching actions; didactic gestures; text genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas de trabalho com produção textual escrita.....	32
Figura 2 - Processo de ensino da produção textual escrita	33
Figura 3 - Esquema da atividade do professor em sala de aula	62
Figura 4 - Ações do professor consideradas na análise de dados	64
Figura 5 – Níveis da arquitetura textual	68
Figura 6 – Tipos de discurso.....	69
Figura 7 – Tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Alisson	150
Figura 8 - Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Alisson	152
Figura 9 – Produção textual escrita do conto de encantamento: primeira versão produzida por Alisson.....	155
Figura 10 - Produção textual escrita do conto de encantamento: versão reescrita produzida por Alisson.....	160
Figura 11 - Tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Sophia	164
Figura 12 – Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Sophia.....	165
Figura 13 - Produção textual escrita do conto de encantamento: primeira versão produzida por Sophia	167
Figura 14 - Produção textual escrita do conto de encantamento: versão reescrita produzida por Sophia	171
Figura 15 – Reverberações do trabalho docente na aprendizagem da escrita de Alisson e de Sophia	178
Figura 16 - Registro da aula do professor César: instrução para a tarefa de descrição dos personagens da <i>fanfic</i>	188
Figura 17 - Registro da aula do professor César: exemplo de descrição de personagem.....	192
Figura 18 - Registro da aula do professor César: exemplo de projeto de texto construído colaborativamente.....	204
Figura 19 - Registro da aula do professor César: proposta para a produção textual da <i>fanfic</i>	205
Figura 20 - Tarefa de construção de cenário e de personagens produzida por Lucas	213
Figura 21 - Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Lucas	215
Figura 22 - Produção textual escrita da <i>fanfic</i> : primeira versão produzida por Lucas	218
Figura 23 - Produção textual escrita da <i>fanfic</i> : versão reescrita produzida por Lucas	224
Figura 24 – Tarefa de construção de cenário e de personagens produzida Camila.....	228
Figura 25 – Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Camila	230

Figura 26 – Produção textual escrita da <i>fanfic</i> : primeira versão produzida por Camila	231
Figura 27 - Produção textual escrita da <i>fanfic</i> : versão reescrita produzida por Camila	236
Figura 28 - Reverberações do trabalho docente na aprendizagem da escrita de Lucas e de Camila	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perguntas de pesquisa, descrição dos objetivos e geração de dados.....	78
Quadro 2 - Síntese do <i>corpus</i> gerado com a turma da professora Daiane.....	88
Quadro 3 - Síntese do <i>corpus</i> gerado com a turma do professor César	90
Quadro 4 – Organização da análise de dados	91
Quadro 5 - Aspectos considerados na análise das verbalizações de sala de aula a partir dos gestos didáticos.....	93
Quadro 6 – Aspectos considerados na análise das verbalizações de sala de aula a partir dos níveis da arquitetura textual.....	93
Quadro 7 – Aspectos considerados na análise das produções textuais dos estudantes a partir da construção da textualidade.....	96
Quadro 8 – Descrição dos tipos de reverberação observados nas análises dos textos dos estudantes	97
Quadro 9 – Síntese das aulas desenvolvidas pela professora Daiane.....	98
Quadro 10 - Organização da seção 4.2	107
Quadro 11 – Síntese da análise de dados gerados com a professora Daiane.....	173
Quadro 12 - Síntese das aulas desenvolvidas pelo professor César	181
Quadro 13 - Organização da seção 5.2	187
Quadro 14 - Síntese da análise de dados gerados com o professor César	239

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GD	Gesto Didático
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
1.1 DE ONDE PARTIMOS? COMO PODEMOS AVANÇAR?	37
1.2 SOBRE GÊNEROS DE TEXTO E TEXTUALIDADE	47
2 PRINCÍPIOS CENTRAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	55
2.1 NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DISCENTE, PISTAS DO TRABALHO DO PROFESSOR: UM CAMINHO POSSÍVEL POR MEIO DO ISD	59
2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL PROPOSTA POR BRONCKART.....	67
2.2.1 Infraestrutura textual	68
2.2.2 Mecanismos de textualização.....	70
2.2.3 Mecanismos enunciativos.....	71
2.3 SOBRE OS GESTOS DIDÁTICOS	72
3 METODOLOGIA.....	77
3. 1 SOBRE O CONTEXTO DE PESQUISA	79
3. 2 SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	81
3.3 CUIDADOS ÉTICOS	83
3.4 SOBRE O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	85
3.5 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
3. 5. 1 Perfil da professora Daiane e contexto da turma	87
3.5.2 Perfil do professor César e contexto da turma	89
3.6 SOBRE O TRATAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS	91
4 TRABALHO DOCENTE E AS EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DISCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CONTOS DE ENCANTAMENTO: ANÁLISE DE DADOS	98
4. 1 ANÁLISE DO TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA DAIANE	98
4. 1.1 Análise da Proposta Didática Desenvolvida pela Professora Daiane.....	98
4.2 ANÁLISE DAS VERBALIZAÇÕES DE SALA DE AULA DA PROFESSORA DAIANE	107
4.2.1 Análise da etapa de construção de cenário e de personagem do conto de encantamento	109
4.2.2 Análise da etapa de construção do projeto de texto do conto de encantamento....	124

4.2.3 Análise da etapa de produção textual escrita: primeira versão do conto de encantamento	132
4.2.4 Análise da etapa de produção textual escrita: versão reescrita do conto de encantamento	143
4.3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA PRODUZIDAS POR ALISSON.....	149
4.3.1 Análise da tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Alisson	150
4.3.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Alisson	152
4.3.4 Análise da produção textual de Alisson: primeira versão do conto de encantamento	154
4.3.5 Análise da produção textual de Alisson: versão reescrita do conto de encantamento	159
4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR SOPHIA ...	163
4.4.1 Análise da tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Sophia	163
4.4.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Sophia.....	165
4.4.3 Análise da produção textual de Sophia: primeira versão do conto de encantamento	166
4.4.4 Análise da produção textual de Sophia: versão reescrita do conto de encantamento	170
4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	173
5 TRABALHO DOCENTE E AS EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DISCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE <i>FANFICS</i> : ANÁLISE DE DADOS	181
5. 1 ANÁLISE DO TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR CÉSAR.....	181
5.1.1 Análise da Proposta Didática Desenvolvida pelo Professor César.....	181
5.2 ANÁLISE DAS VERBALIZAÇÕES DE SALA DE AULA	187
5.2.1 Análise da etapa de construção de personagens da <i>fanfic</i>	188
5.2.2 Análise da etapa de construção do projeto de texto da <i>fanfic</i>	197
5.2.3 Análise da etapa de produção textual escrita: primeira versão e reescrita da <i>fanfic</i>	205
5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR LUCAS.....	213
5.3.1 Análise da atividade de construção de personagens produzida por Lucas	213
5.3.2 Análise da atividade de projeto de texto produzida por Lucas.....	215

5.3.3 Análise da produção textual de Lucas: primeira versão da <i>fanfic</i>	218
5.3.4 Análise da produção textual de Lucas: versão reescrita da <i>fanfic</i>	224
5.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR CAMILA ...	228
5.4.1 Análise da tarefa de construção dos personagens produzida por Camila	228
5.4.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Camila	230
5.4.3 Análise da produção textual de Camila: primeira versão da <i>fanfic</i>	231
5.4.4 Análise da produção textual de Camila: versão reescrita da <i>fanfic</i>	236
5.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
REFERÊNCIAS	261

INTRODUÇÃO

Redação: escrever 30 linhas sobre as férias

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça [...]. E além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino (Gribel, 1999, p. 08-09).

Quem de nós não carrega uma lembrança do tempo de escola? Quem de nós, em algum momento, não se lembra das aulas de Língua Portuguesa e das tarefas de produção textual escrita? Sejam boas ou não, as memórias da vida escolar marcam nossas experiências. Ouso¹ dizer que, quando decidimos seguir a profissão docente, essas lembranças refletem, em alguma medida, no caminho que escolhemos traçar em sala de aula. Isso porque nossas escolhas podem ser positivamente influenciadas por aquele professor inspirador que marcou nossa trajetória ou porque, por outro lado, temos em mente que determinadas ações que testemunhamos em nossa vida escolar não devem ser replicadas com nossos alunos.

Pensando especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, a escola tem papel central na formação de leitores e escritores, mas também pode ter influência naquele aluno que afirma não saber ou não gostar de escrever. Contextualmente falando, a escolha pela citação da obra literária infantojuvenil (Gribel, 1999), que antecipa a introdução deste texto de tese, se justifica por sua relação com as proposições a serem expostas. O menino que não gosta de escrever uma redação de 30 linhas, por exemplo, é certamente uma figura com a qual diversas pessoas se identificam. Arrisco afirmar que a maioria dos que passaram pela escola tem alguma recordação que remeta à proposta de “redação das férias” durante o percurso da Educação Básica.

Em uma perspectiva textual, a escrita tem papel social incontestável, pois viabiliza o desenvolvimento da cidadania, da formação de vínculos com a sociedade e dos letramentos exigidos pelo mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, a atividade da escrita na escola é, segundo Oliveira (2022, p. 37), “caracterizada como complexa” e “seu ensino não se dá no

¹ Este estudo foi escrito ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, a fim de estabelecer uma distinção entre minhas vivências pessoais e as elaborações relacionadas especificamente ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, o “eu” revela experiências pessoais e o “nós” refere-se às construções teórico-analíticas desenvolvidas para esta tese.

campo da simplicidade ou da facilidade” (Oliveira, 2022, p. 37). É nesse âmbito em que a presente tese se situa, qual seja: o âmbito em que diferentes dimensões apontam para a complexidade do processo de produção verbal escrita e, conseqüentemente, para a complexidade do ato de ensinar a escrever (Pinto; Pereira, 2016).

Para Pinto e Pereira (2016), os professores reconhecem a importância da dimensão epistêmica da escrita, mas sentem dificuldade para compreender como podem planificar e proporcionar esse trabalho por intermédio de atividades de produção textual voltadas aos propósitos interacionais dos textos e que estejam a favor do processo de aprendizagem. E essa dificuldade ocorre apesar do fato de as ações docentes estarem orientadas pelo mais recente documento oficial da educação brasileira, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2018) enfoca aspectos sociais e comunicativos da língua ao assumir um posicionamento já reconhecido anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997). Esses documentos entendem o trabalho com produção textual como um processo de interlocução que proporciona ao estudante a construção conjunta de competências de escrita que lhe permita agir socialmente por meio de diferentes práticas com textos escritos e/ou mediadas por estes.

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa vêm sendo um campo produtivo de pesquisas e reflexões. Nesse escopo, mais recentemente, o trabalho do professor de língua materna tem sido focalizado por pesquisas em Linguística Aplicada que visam investigar a complexidade das ações de linguagem que ocorrem nesse espaço (Bicalho; Carnin; Guimarães, 2016). Nesse cenário, meu interesse por investigar os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da escrita surgiu mais explicitamente durante minha atuação como professora de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio de uma escola pública, situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Por conta disso, entendo ser importante relatar a minha trajetória acadêmica (ainda que brevemente), pois o caminho que tenho trilhado como pesquisadora é resultado de experiências pessoais, formativas e profissionais.

Ser professora de Língua Portuguesa sempre foi um desejo meu, sendo essa idealização manifestada desde a infância, por meio de brincadeiras que envolviam cadernos, livros, quadro e giz. Ao concluir o Ensino Fundamental, com 14 anos de idade, o que era apenas um desejo começou a tomar forma a partir do meu ingresso no Curso Normal em Nível Médio, no ano de 2007. Por meio de práticas exigidas no currículo do curso, como observações, monitorias e estágio, tive minhas primeiras experiências como professora em formação em uma sala de aula. Essa vivência evidenciou que exercer a docência era, de fato, o que eu almejava para minha vida profissional. Após o término do curso, ao ter em mãos o primeiro diploma que me habilitou

ser professora, ingressei no curso de Letras, em 2012, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Nesse mesmo período, logo após ingressar na graduação, também passei a atuar como professora nos contextos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de nomeação em dois concursos públicos (municipal e estadual) que havia prestado.

Já em 2018, após a conclusão da graduação, assumi, a convite da direção da escola estadual em que eu já atuava como professora de Anos Iniciais, turmas de primeiro e terceiro anos do Ensino Médio noturno. A partir dessa experiência, percebi que era hora de pôr em prática a ideia (construída durante a graduação, mas até então adormecida) de seguir com os estudos em nível de Mestrado. Os desafios que surgiram enquanto eu trabalhava com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, ligados mais especificamente às dificuldades de escrita que esses alunos apresentavam nas aulas de Língua Portuguesa, fizeram com que eu identificasse que havia uma questão de linguagem possível de ser investigada por meio de pesquisa empírica em Linguística Aplicada – área que pode ser compreendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Além disso, compreender práticas efetivas de uso da escrita é uma forma de construir possibilidades para a compreensão da vida social em contextos autênticos de uso da língua materna (Souza, J. 2018), de modo a legitimar a relevância da linguagem nas práticas contemporâneas (Moita Lopes, 2006). Diante dessa possibilidade, ingressei, no ano seguinte, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, no grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado à linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Escolares, a fim de dar início à caminhada que culminou na dissertação intitulada “Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã”: o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno” (Pereira, 2021)². Nessa experiência formativa e de pesquisa, em que busquei compreender a rede de saberes envolvida nas produções textuais desenvolvidas por meus alunos e também como poderia qualificá-la, passei a me questionar sobre as dificuldades de escrita que os estudantes apresentam nos últimos anos da Escolarização Básica e sobre a relação desafiadora que os

² A partir de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, a pesquisa objetivou a investigação sobre o trabalho com produção textual escrita, trabalho este mediado por gêneros de texto a partir do desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero (PDG). O estudo evidenciou que estudantes do Ensino Médio não produziam textos diversos dentro da multiplicidade de gêneros de texto possíveis de serem produzidos em contexto escolar e que podem levar ao domínio de competências de escrita. Esse fato mostrou que os alunos entendiam como “redação” qualquer proposta de produção de texto, sem levar em conta as especificidades e as características enunciativas de cada gênero de texto, além de apresentarem notáveis dificuldades nas práticas de leitura e de escrita. O texto completo está disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9748>

alunos têm com as práticas de produção de textos. Tal inquietação me instigou a olhar para os Anos Finais do Ensino Fundamental e tentar compreender, nesta pesquisa de doutoramento, como o agir docente pode reverberar na experiência de aprendizagem da escrita no trabalho com produção textual de estudantes da Educação Básica.

Essas inquietações resultaram da minha prática em contextos distintos de escolarização, ao atuar com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental (como uma etapa em que o foco do trabalho com leitura e escrita se volta mais detidamente para a consolidação do processo de alfabetização), e com turmas do Ensino Médio como um cenário em que se espera que os estudantes tenham (potencialmente) o domínio de capacidades de leitura e escrita que lhes permitam (inter)agir socialmente. Esse registro se faz necessário, pois percebi, intuitivamente, por meio de minha experiência profissional, que a prática pedagógica com relação ao ensino de escrita desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode refletir, em alguma medida, nos processos de ensino e aprendizagem em que os estudantes são envolvidos nos anos seguintes da Educação Básica. Alunos que tiveram trajetórias que podem ser consideradas exitosas no que concerne à aprendizagem da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendem a manter essa relação ao longo da sua escolarização, chegando ao Ensino Médio com uma perspectiva mais otimista de seus saberes sobre a escrita.

Nesse sentido, embora reconheçamos que seja um fator determinante, a relação entre os estudantes e a escrita é construída para além da motivação (centrada inúmeras vezes em temáticas de interesse dos alunos) que os discentes têm para escrever na escola (Cardoso *et al.*, 2019), pois o espaço escolar deve ser um lugar para mostrar que “se aprende a escrever” (Cardoso *et al.*, 2019, p. 34) e que essa aprendizagem não finda em um ano ou etapa escolar específico. Com isso, desejamos enfatizar que, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio, há um processo a ser percorrido pelos estudantes. Cada ano deve compor um conjunto de etapas de evolução em que precisam ser oferecidas condições de aprendizagem que deem subsídios aos alunos para que prossigam esse trajeto processual nos anos seguintes. Isso vale para o trabalho com produção textual escrita, que deve focalizar condições de produção que levem os alunos à possibilidade de desenvolverem capacidades de escrita ano a ano (percorrendo os 11 anos correspondentes ao Ensino Básico) e permitindo-lhes interagir com práticas de escrita para além da escola. Para Silva (2016), um texto não consiste em um conjunto de códigos sistematicamente reunidos para apenas fazer transmitir uma mensagem de um indivíduo a outro, mas sim uma entidade discursiva por meio da qual assumimos nossa condição de sujeito socialmente situado (Silva, 2016). A escrita, portanto, precisa ser ensinada em todas as etapas

de escolarização como um processo crescente, devendo ser encarada em sua complexidade (Pereira, 2001).

No Brasil, a busca pela resignificação do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a necessidade de investimento em estratégias escolares que contribuam para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita que permitam aos indivíduos atuarem em diferentes contextos sociais têm motivado pesquisas em diversas áreas de conhecimento desde a década de 1980 (Tinoco, 2022). Da mesma forma, a atividade de ensino é considerada um verdadeiro trabalho, sendo as características desse trabalho objetos de reflexão, debates e pesquisas no campo didático ou científico (Bronckart, 2006). Além disso, Bronckart (2006), a partir dos estudos desenvolvidos sobre o agir do professor, destaca as especificidades desse trabalho e sua relativa opacidade; ou seja: a dificuldade de descrevê-lo ou caracterizá-lo. Ressalta-se a importância de pesquisas com interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos, mas também a imprescindibilidade de se compreender, nessa dinâmica, quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam desenvolver as especificidades do seu ofício: “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (Bronckart, 2006. p. 207). Isso revela a necessidade de compreender o que os “professores fazem na aula” (Bronckart, 2006. p. 207). Ou seja: “a realidade do trabalho educacional” (Bronckart, 2006. p. 207).

Diante do cenário exposto em que tantas inquietações e reflexões me movem e me (re)constroem constantemente como pesquisadora, emerge a proposta desta tese, que se debruça sobre as seguintes *perguntas de pesquisa*:

- a) Como o trabalho do professor, em sala de aula, durante atividades voltadas às práticas de produção textual, age no desenvolvimento da escrita de seus estudantes?
- b) De que maneira a interação em sala de aula e os modos de organização didática empregados pelo professor durante suas propostas de ensino reverberam nos resultados observados nas produções escritas dos discentes, considerando-se as dimensões de genericidade e textualidade?
- c) Como a relação entre tais variáveis pode ser empiricamente evidenciada a partir da análise do uso da linguagem em sala de aula e das produções discentes?

Considerando tais indagações, a hipótese central desta pesquisa parte de uma concepção que, de certo ponto de vista, pode soar bastante óbvia: a de que o modo como o professor age discursivamente em sala de aula tem reflexos nas aprendizagens dos alunos quando se pensa em produção textual escrita. Tal declaração parece superficial e intuitiva, mas pode ser

aprofundada quando especificamos a que tipo de atuação docente estamos nos referindo, qual seja: a de que o agir linguageiro (Bronckart, 2006; 2008) do professor, materializado na dimensão do trabalho real/concretizado (Guimarães; Drey; Carnin, 2011) reverbera diretamente na aprendizagem da escrita discente, pois o professor fornece modelos de agir que o estudante toma, de modo mais ou menos perceptível, como referência para produzir seus textos. A parte menos evidente ou óbvia dessa hipótese se relaciona com o fato de que essa relação de reverberação não foi suficientemente descrita a partir de pesquisa empírica realizada no campo da Linguística Aplicada brasileira, o que reforça a ideia de “opacidade” do trabalho do professor, tanto do ponto de vista de sua realização quanto, especialmente, dos efeitos desse trabalho na aprendizagem de uma prática de linguagem central às sociedades letradas: a escrita. Ademais, a própria articulação teórico-metodológica e o recorte temporal para sustentar ou refutar essa hipótese são desafiadores, já que é preciso construir um quadro transdisciplinar envolvendo não apenas saberes oriundos do campo da Linguística Aplicada, mas também de áreas como a Psicologia do Desenvolvimento Humano, da Linguística Textual e das Ciências do Trabalho. Assumindo-se que a reverberação é uma longa cadeia que não pode ter fim determinado, deter-nos-emos nesta pesquisa no acompanhamento de dois projetos de ensino de produção textual, partindo da sua instauração em sala de aula até a produção de textos dos alunos.

É importante salientar que, ao nos referirmos às práticas de produção de textos em sala de aula, assumimos os textos como objetos que devem ocupar a centralidade no ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 1986; 2012; Brasil, 1998; 2018; Dolz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2008). Partimos, nesse sentido, da ideia de texto como sendo “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. Ou seja: “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 1999, p. 71). Destacamos ainda que a escolha pelo trabalho com produção textual com foco nas dimensões de genericidade não é arbitrária, uma vez que me alio, enquanto professora e pesquisadora, aos seguintes princípios: a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem, sendo os gêneros de texto uma unidade de referência intermediária para a aprendizagem e um objeto facilitador no ensino da produção textual (Decândio; Dolz; Gagnon, 2010).

Voltando às perguntas de pesquisa expostas anteriormente, cabe registrar um entendimento importante: o de que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante não é uma tarefa exclusiva do professor. O ensino parece ser, ideal e metaforicamente, um caminho

de mão dupla, em que o papel do aluno (com toda a sua bagagem, dentro de seu contexto social e com suas peculiaridades) é o de protagonista. Por isso, é importante acentuar que quando dizemos que o professor, em sua função de mediador, deve oferecer subsídios que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem é porque ensinar é uma tarefa que exige responsabilidade, mas entendemos que, ainda assim, há uma parcela determinante nessa dinâmica que só pode ser cumprida pelo estudante. Isso somado a diferentes vivências particulares que constroem a pluralidade de uma sala de aula, bem como a uma série de fatores externos que podem interferir significativamente nessa complexa empreitada de ensinar e aprender. Em suma, desejamos ressaltar que, ao propor uma investigação sobre como o agir do professor e os modos de organização didática empregados por ele nas atividades com produção textual podem reverberar no desenvolvimento de escrita dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, não desejamos atribuir ao professor a exclusiva responsabilidade pela construção desse desenvolvimento.

Desde já, consideramos igualmente importante destacar que, nesta pesquisa, a noção de reverberação tem contornos específicos: parte de um conceito científico que tem origem na área da Física, sendo utilizado para definir a persistência do efeito audível de um som mesmo após a fonte de emissão deste ruído ter sido cessada (Crecci; Riorrentini, 2018). Metaforicamente, expandimos esse conceito para pensar na reverberação que podemos identificar a partir da relação entre o trabalho real/concretizado do professor e a aprendizagem discente materializada/evidenciada em textos escritos. Com base em uma interpretação associativa e figurativa do conceito de reverberação, assumimos, nesta tese, o pressuposto de que a linguagem é dialógica (Bakhtin, 1997) e permite que enunciados prévios (ou já ditos) possam persistir e ter efeitos em enunciados futuros, mesmo que a fonte desse enunciado prévio tenha cessado. No contexto de ensino de língua materna, mais especificamente em aulas destinadas ao trabalho com produção textual escrita, um enunciado proferido oralmente pelo docente de Língua Portuguesa pode reverberar nos enunciados discentes (orais e escritos) continuamente e de distintos modos, por tempo indeterminado. Contudo, em razão dos propósitos e limites desta pesquisa, o que nos interessa mais proximamente é compreender os modos como o que foi enunciado pelo professor em determinada aula, por exemplo, se marca nos textos escritos dos alunos como evidência dessa reverberação.

À luz da concepção de reverberação nesta pesquisa, corroboramos também o posicionamento de Pereira (2001) de que, nas aulas de escrita como espaço de trabalho, o professor assume papel de regulador e organizador das atividades. Além disso, o ensino da produção textual não deve ocorrer por meio de atividades soltas e pontuais (Pinto; Pereira, 2016) – ainda que estas caracterizem muitas das práticas de sala de aula –, pois uma relação

positiva dos estudantes com a escrita pode ser potencializada por meio de dispositivos didáticos (Cardoso *et al.*, 2019). Para Colognesi e Niwese (2020, tradução nossa), a concepção que os estudantes têm sobre a escrita pode ser modificada à medida que vivenciam experiências bem-sucedidas com essa prática de linguagem. É necessário, portanto, didatizar um ato complexo recorrendo sistematicamente a um trabalho de facilitação processual (Pereira, 2001), por meio do desenvolvimento de atividades que propiciem ao aluno monitorar a sua produção escrita e, conseqüentemente, a sua aprendizagem (Leite; Pereira, 2022).

A fim de responder às perguntas que motivam esta tese, em articulação com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, estabelecemos o seguinte *objetivo geral*: compreender como a atuação de dois professores (de turmas distintas) e os procedimentos didáticos por eles utilizados nas atividades com produção textual reverberam no processo de desenvolvimento de escrita de estudantes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública.

A partir desse objetivo geral, estabelecemos os *objetivos específicos* a seguir:

- a. descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.
- b. identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciam o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos;
- c. analisar textos produzidos por estudantes, a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade.

Importa destacar que esta tese de doutorado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e está inserida na área de concentração “Linguagens, Tecnologia e Interação”, especificamente na linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. Uma das marcas dessa linha de pesquisa “é o foco no trabalho docente de Língua Portuguesa, o qual enfatiza sua práxis e suas interações em sala de aula” (Ostermann; Guimarães, 2019, p. 692). Nesse sentido, buscamos alinhar este estudo à perspectiva do Programa, que assume uma concepção de linguagem como interação e que enfatiza a realização da pesquisa pelo viés da linguagem em uso. Buscamos, enquanto pesquisadores, promover “reflexões (críticas) sobre linguagem em uso e, sempre que possível, propormos, por meio de resultados de nossas pesquisas, soluções alternativas para problemas na sociedade que envolvem linguagem em uso” (Ostermann; Guimarães, 2019, p. 690). Registramos também que

esta pesquisa se insere no âmbito de um projeto maior, intitulado “Formação Continuada e/ou Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica³” (Carnin, 2019), vinculado ao grupo de pesquisa “Linguagem, Interação e Desenvolvimento” (LID), coordenado pelo professor Dr. Anderson Carnin. Trata-se de um processo formativo desenvolvido por mais de uma década em parceria com a rede pública de ensino de Novo Hamburgo, município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, conforme detalhamento a ser apresentado no capítulo de metodologia. Os resultados dessa investigação tencionam contribuir com esse projeto e com a linha de pesquisa do programa de pós-graduação a que estamos vinculados. No entanto, ressaltamos de antemão que a formação continuada não ocupa a centralidade deste estudo, pois a presente pesquisa não é sobre os processos de formação continuada, mas habita este cenário à medida que compreendemos que adensar nosso conhecimento sobre o trabalho do professor com produção de textos em sala de aula pode fornecer pistas para novas ações de formação continuada.

Para dar corpo a esta pesquisa, nossa tese está organizada em cinco capítulos. Primeiramente, apresentamos a introdução, na qual delineamos brevemente o contexto e os objetivos deste estudo. No primeiro capítulo, apresentamos o construto teórico deste trabalho, inicialmente com aportes vinculados ao ensino da produção textual escrita na Educação Básica, a partir das contribuições de Geraldi (1986; 2012), Pereira (2001), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Lima (2021), Gonçalves e Bazarim (2022). Na sequência, traçamos a revisão de literatura e, na seção subsequente, discutimos sobre a materialização do gênero de texto e a construção da textualidade. No segundo capítulo, apresentamos os aportes teórico-metodológicos sobre linguagem e desenvolvimento humano do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), considerando especialmente as dimensões que focalizam as relações entre linguagem, ensino e trabalho educacional (Bronckart, 1999; 2006; 2008). O capítulo três destina-se a apresentar o caminho metodológico percorrido, discorrendo sobre o contexto de pesquisa e o processo de geração de dados. Os capítulos quatro e cinco tratam da análise de dados gerados para esta tese. Por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

³ Projeto de pesquisa registrado junto à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer CAAE 32111019.4.0000.5344.

1 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (Geraldi, 2012, p. 64).

A concepção de Geraldi sobre o exercício da produção textual (prática referida pelo autor como “redação”) foi defendida na primeira edição da obra “O texto em sala de aula”, publicada em 1984. Hoje, passadas quatro décadas, essa percepção do autor ainda parece ser atual. O martírio a que se refere Geraldi (2012) ao abordar o trabalho com produção de texto na escola é evidenciado por pesquisas que registram as dificuldades que estudantes da Educação Básica apresentam para desenvolver as práticas de escrita e de leitura.

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) (2022), em levantamento realizado com alunos de instituições públicas e privadas, revelam que 50% dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão de textos. No Ensino Médio, conforme resultados apresentados pela mesma pesquisa, os alunos chegam sem o domínio satisfatório de habilidades de leitura e de escrita, especialmente no que diz respeito à ortografia e à fluência leitora.

Embora os estudos realizados não registrem especificamente as competências discentes quanto ao trabalho com escrita em uma perspectiva textual, entendemos que a defasagem que os alunos apresentam com relação à leitura e à ortografia também está relacionada à prática de produção de texto. Exemplo disso é o balanço divulgado pelo Ministério da Educação em 2025, o qual aponta que, dentre os 3,18 milhões de estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2024, apenas 12 obtiveram nota 1000 na prova de redação. Dessa dúzia de concorrentes com nota máxima, somente um constava como egresso de escola pública. Na edição de 2023, a qual contou com 2,7 milhões de participantes, foram 60 estudantes com nota máxima em redação, sendo quatro deles egressos da rede pública. No Ensino Superior, os índices também são alarmantes. De acordo com pesquisa realizada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) em 2018, 38% dos estudantes não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Além disso, podemos dizer que essa defasagem em relação às práticas de linguagem foi acentuada, nos mais diversos contextos e níveis de escolarização, em decorrência da pandemia de Covid-19, como um período que intensificou uma série de desigualdades sociais e interferiu no acesso à educação e nos processos envolvidos nas práticas de ensinar e aprender.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo pesquisa apontada pela Organização Não Governamental Todos Pela Educação (2022), o número de crianças brasileiras entre seis e sete anos que não sabem ler nem escrever teve um aumento de 66% durante a pandemia de coronavírus. Na mesma linha, em 2023, um estudo divulgado pelo Datafolha mostrou que 40% dos estudantes de escolas públicas tiveram dificuldades no aprendizado e que 11% dos alunos em fase de alfabetização estavam abaixo do nível esperado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Desse modo, à medida que assumimos a percepção de que a aprendizagem da língua materna, seja oral ou escrita, é permanente e jamais interrompida (Soares, 2003), entendemos que o processo de alfabetização, como uma primeira etapa em que o aluno tem contato com as práticas de leitura e escrita em contexto de escolarização formal, tem importante influência sobre o papel que essas práticas de linguagem passam a ocupar na vida dos estudantes, podendo inclusive despertar um sentimento de rejeição sobre essas práticas (Cardoso *et al.*, 2019). Assim, tendo em vista que o ensino da escrita é um processo crescente ao longo dos anos (Pereira, 2001), entendemos também que cabe à escola mobilizar diferentes recursos e conhecimentos a fim de oportunizar variados espaços de aprendizagem aos estudantes (Kleiman, 2007). No entanto, apesar de o texto ser compreendido desde a década de 1980 como “um material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos” (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 7), o trabalho com produção textual escrita na Educação Básica ainda parece ser uma problemática de emergência no cenário educacional brasileiro. Quando se trata de ensinar a escrever, a escola parece repetir as mesmas práticas tradicionais registradas (Geraldi, 2012) há mais de 40 anos, estando, dessa forma, na contramão do que discutem pesquisadores da área (Geraldi, 1986; 2012; Menegassi, 1998; Pereira, 2001; Dolz; Schneuwly, 2004; Magalhães; Garcia-Reis, 2017; Cardoso *et al.*, 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022) e do que orienta a BNCC (Brasil, 2018).

No documento oficial (Brasil, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa que, juntamente com Língua Inglesa, Artes e Educação Física compreende a Área de Linguagens e suas Tecnologias, a partir de uma concepção de linguagem como “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica” (Brasil, 2018, p. 69), assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e propõe que haja sempre uma relação entre os textos e seus contextos de produção (Brasil, 2018). No entanto, o trabalho com produção textual desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa ainda é, em grande parte, caracterizado, conforme Geraldi (2012), por propostas que partem de temáticas descontextualizadas e artificiais que se

repetem ao longo dos anos (como a própria “redação das férias”, por exemplo) e que inviabilizam o caráter interlocutivo da escrita.

Da mesma forma, nas práticas escolares atuais, em diversos cenários, a produção textual ainda é compreendida conforme a definição apresentada por Menegassi (1998): uma “redação” que surge em uma situação escolar como o produto de um processo que se inicia a partir da leitura de um texto específico. “É um produto inacabado, pois o que se considera redação é a primeira e, muitas vezes, a única versão de um texto produzido pelo aluno em condições normalmente dirigidas (Menegassi, 1998, p. 1). Tais percepções contrariam as orientações dos documentos educacionais, tendo em vista que a BNCC (Brasil, 2018), em diálogo com as noções de linguagem assumidas anteriormente pelos PCN (Brasil, 1998), buscou atualizar-se em relação aos estudos da área e às transformações das práticas de linguagem das últimas décadas, as quais enfocam o trabalho com gêneros de texto contemporâneos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar experiências discentes que contribuam para a ampliação dos letramentos, de modo a possibilitar “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Em sala de aula, a partir do trabalho do professor, essas experiências devem promover o desenvolvimento de competências, de modo a permitir que os estudantes possam interagir por meio de gêneros de texto diversos em contextos de produção específicos – ao longo da vida, dentro da escola e fora dela – (Pereira; Carnin, 2024). Para Garcia-Reis (2017, p. 249),

quando refletimos especificamente sobre o ensino da escrita na escola básica, planejado e conduzido por professores de Língua Portuguesa, sobretudo os egressos dos cursos de Letras/Português, estamos esperando que esse ensino seja orientado por práticas de escrita da diversidade textual, que as produções sejam textos que possam circular fora da escola, escritos na escola, mas não somente para ela, muito menos especificamente para o professor da disciplina (Garcia-Reis, 2017, p. 249).

Nessa mesma direção, a BNCC (Brasil, 2018, p. 77) afirma que o trabalho com produção escrita não deve ser desenvolvido de maneira genérica e descontextualizada, mas sim “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. No Eixo da Produção de Texto, compreendem-se “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Esse eixo, junto aos demais eixos de integração (Eixo da Leitura, Eixo da Oralidade e Eixo da Análise Linguística/Semiótica) se relaciona com práticas de linguagem situadas, sendo os campos de

atuação organizadores dessas práticas. Esses campos, que na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental se referem a *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa*, *campo jornalístico-midiático* e *campo de atuação na vida pública*, são elementos importantes para o direcionamento do trabalho do professor. Quando falamos sobre a prática de produção textual escrita na escola, uma questão que vem à tona é a escolha do gênero de texto que direcionará o trabalho a ser realizado.

Em relação a isso, podemos citar situações corriqueiras em aulas de Língua Portuguesa que podem ilustrar como a escolha do gênero a ser produzido tende a ocorrer em diversos contextos escolares. No primeiro caso, podemos citar exemplos em que essa escolha se dá porque, a partir de determinado gênero, o professor constata que pode explorar objetos de conhecimento previstos para aquele ano/série. Ou seja: ocorre a escolha por um gênero de texto possível de ser produzido para que o aluno possa testar o que foi ensinado pelo professor ou “para demonstrar o aprendizado das estruturas e regras gramaticais trabalhadas anteriormente” (Silva; Suassuna, 2017, p. 38), ignorando-se os sentidos socialmente construídos do texto que poderiam estar em mais evidência (Souza, 2018). Em uma segunda situação, de maneira simplificada, podemos mencionar que a escolha do gênero se justifica porque a prática de produção textual escrita precisa ser avaliada em um bimestre, trimestre ou semestre – a depender de cada realidade escolar. Nesse caso, o professor solicita uma produção textual escrita como instrumento avaliativo, sem considerar critérios compreendidos como essenciais pela literatura especializada e pelos próprios documentos oficiais, como prática social envolvida, contexto de produção e de circulação do gênero, objetivos a serem alcançados e necessidades de aprendizagem discentes. Dessa forma, o registro que aqui se constrói é de que ambas as situações não consideram a dimensão social da escrita, tampouco seu caráter interlocutivo. Dessa discussão, o que queremos destacar é que quando mencionamos que os campos de atuação contribuem para o direcionamento do trabalho docente é porque esses campos “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2018, p. 87), pois são campos que se interseccionam de modos distintos e permitem considerar as práticas de linguagem sob uma perspectiva situada. Além disso, o documento defende que:

[...] a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (Brasil, 2018, p. 87).

Em síntese, podemos afirmar que os campos de atuação podem ser o ponto de partida do professor no trabalho com as práticas de linguagem e, neste caso, também ser o direcionamento para o trabalho com produção textual escrita. Na BNCC (Brasil, 2018), os campos de atuação social passam a ser um dos principais eixos organizadores da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Isso porque as esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos “são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/discursos na vida social e por isso apresentam-se como um organizador potente também para as reflexões e aprendizagens escolares sobre eles” (Barbosa; Rojo, 2019, p. 285). Entretanto, assim como ainda parece haver uma distância a ser percorrida entre as orientações dos documentos oficiais e o que efetivamente ocorre no trabalho de sala de aula, falando mais especificamente da prática com produção textual escrita – escopo desta tese –, as pesquisas em âmbito acadêmico também parecem não alcançar, de fato, o contexto da escola. Essa distância se apresenta, ao menos em parte, como justificativa desta tese, uma vez que nossa pesquisa também investiga como os professores participantes implementam os conceitos reguladores⁴ da BNCC. Nesse sentido, ainda que esta tese não esteja diretamente ligada a um contexto de formação continuada, pesquisas e ações extensionistas ou formativas que se debruçam sobre processos formativos de docentes de Língua Portuguesa podem se beneficiar dos resultados expostos, especialmente porque estudos voltados a investigar a implementação de orientações oficiais no trabalho em sala de aula ainda parecem ser pouco desenvolvidos em cenário brasileiro, ao menos no campo da Linguística Aplicada. Compreender como os professores implementam os conceitos da BNCC, ajustando-as às diversas situações do sistema de ensino com vistas a favorecer a aprendizagem discente, pode contribuir para a formulação de propostas concretas de renovação didática (Bronckart, 2015).

Para Lima (2021), os professores estão plenamente convencidos de que precisam trabalhar a escrita pela perspectiva do texto, porém não conseguem operar mudanças significativas em sua prática docente. Para a autora, isso ocorre porque os docentes sentem dificuldade para encontrar meios para construir essas novas práticas ou porque não dispõem de condições favoráveis para operacionalizar tais práticas. Lima (2021) ainda afirma que os professores, em diversas vezes, não se sentem preparados para lidar com as consequências dessas mudanças. São mudanças que dizem respeito ao trabalho do professor e à

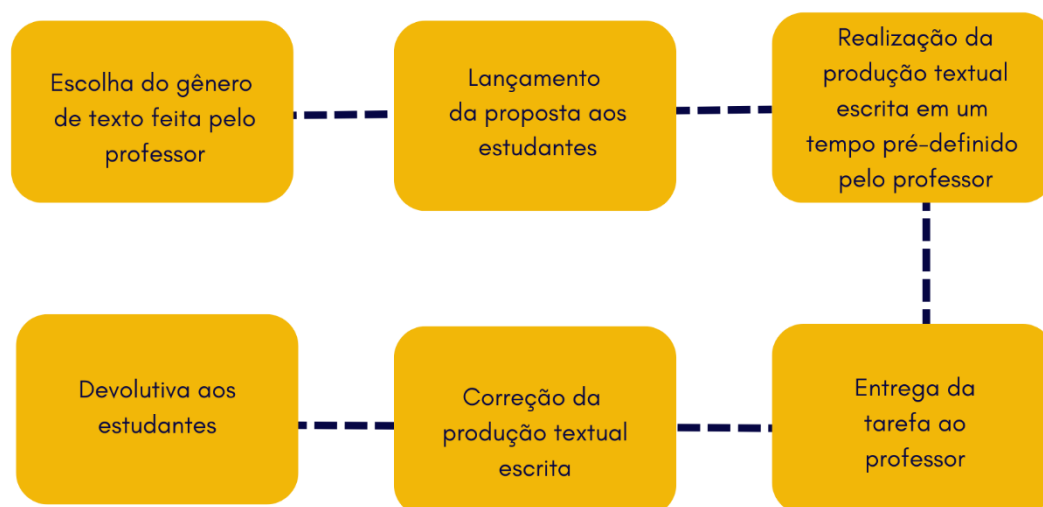
⁴ Conceitos reguladores ou estruturantes presentes na BNCC que configuram a base teórica que dá suporte ao trabalho do professor: *linguagem como interação, gênero, leitura, prática social*, análise linguística/semiótica e oralidade (Guimarães; Carnin, 2020). Nesta tese, ater-nos-emos especificamente aos conceitos grifados: *linguagem como interação, gênero, leitura, prática social*.

responsabilidade que as ações desse trabalho exigem. Trata-se de questões que envolvem planejamento, objetivos de aprendizagem, escolhas metodológicas e processos avaliativos, mas que também envolvem as condições desse trabalho, como o número de turmas e de alunos atendidos por turma, disponibilidade para investir em formação continuada, carga horária e disciplinas ministradas, por exemplo.

Segundo relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas (2021), 20% dos professores dos Anos Finais no Ensino Fundamental, no Brasil, atendem mais de 400 alunos por ano na rede pública de ensino. Esses dados evidenciam uma sobrecarga de trabalho para os docentes, visto que, de acordo com o relatório, o recomendado é que cada professor atenda no máximo 210 estudantes ao longo do ano letivo. O estudo conclui que essa sobrecarga de trabalho, além de prejudicar a saúde dos professores, também afeta o desempenho do docente e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes. Tais números são alarmantes, especialmente quando pensamos nas práticas com produção textual escrita que os professores desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa.

À medida que compreendemos o ensino da escrita como um trabalho processual, assumimos que esse processo exige uma série de etapas e de atividades mobilizadas que favoreçam essa aprendizagem, pois as propostas de produção de textos devem ir muito além da escolha do gênero e da temática a ser abordada. Entretanto, embora essas etapas sejam inerentes ao processo de produção (Gonçalves; Bazarim, 2022), elas exigem organização, planejamento e tempo do professor para desenvolver esse trabalho e para assumir uma posição de leitor atento dos textos produzidos pelos alunos. Desse modo, quando essa tarefa esbarra nas demandas da escola, acaba por seguir um modelo de produção pautado em propostas que, por vezes, servem apenas como instrumento avaliativo para o professor, como mencionamos anteriormente. Além disso, outro ponto que entra em jogo nesta discussão é o tempo investido nas aulas de Língua Portuguesa para ensinar a escrever. Alguns professores apostam em uma quantidade maior de produções no decorrer do ano letivo como tarefas meramente escolares, mas deixam de lado etapas importantes que contribuem para o processo de escrita (como a reescrita e a revisão) e acabam por adotar um modelo de trabalho que pode ser ilustrado pelo ciclo a seguir. Esse modelo parte de constatações que construí empiricamente durante minhas vivências enquanto professora de Língua Portuguesa em escola pública e das reflexões construídas em minha pesquisa de Mestrado (Pereira, 2021).

Figura 1 - Etapas de trabalho com produção textual escrita



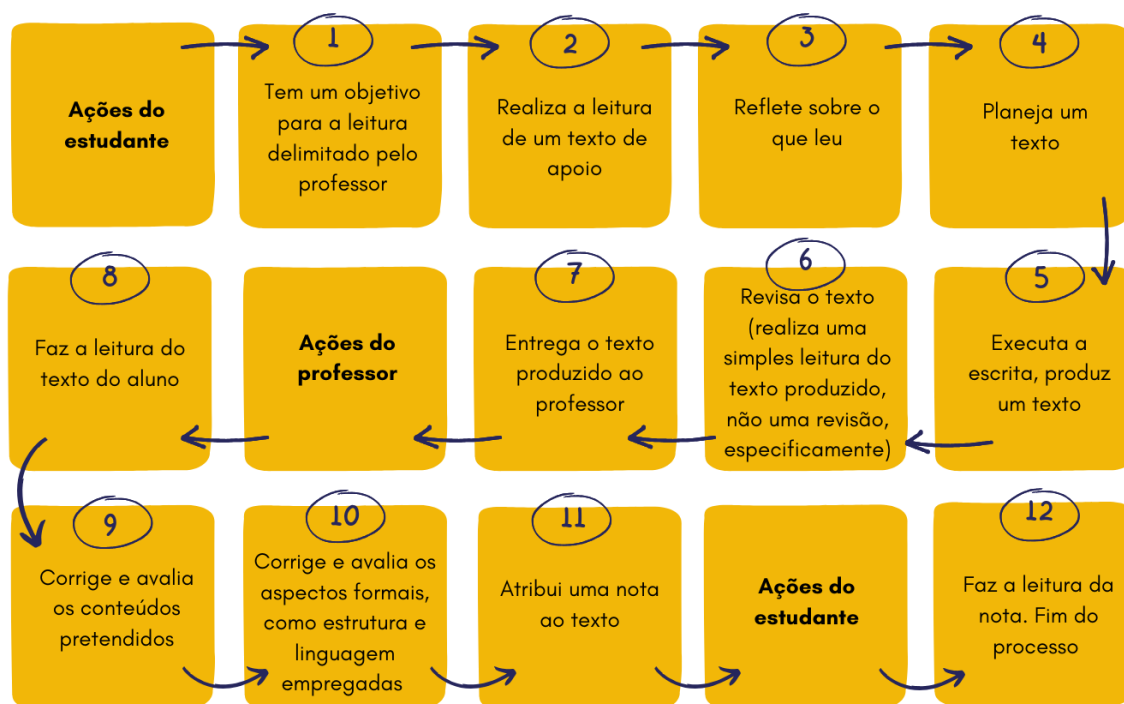
Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o percurso apresentado retrate a forma como o trabalho com produção de texto geralmente ocorre na escola, ele deveria considerar também algumas etapas importantes e essenciais para o ensino da escrita. Primeiramente, a escolha do gênero não deve ser aleatória ou ocorrer simplesmente segundo as intenções do professor para dar conta das competências previstas para o ano letivo ou para contar com um instrumento avaliativo. Essa escolha deve considerar a situação de comunicação, uma vez que esta é vista como definidora do gênero a ser adotado na produção (Dolz; Schneuwly, 2004) e porque cada texto apresenta uma relação de interdependência com o contexto (Bronckart, 1999). Em segundo lugar, o trabalho com produção de texto deve ter uma finalidade discursiva para além de uma tarefa escolar e permitir que os estudantes vivenciem o que Suassuna (2019) nomeia como etapas ensináveis. Essas etapas se referem a momentos de planejamento, escrita, revisão e reescrita, pois com relação ao tempo destinado à produção textual, entendemos que essa produção não pode ocorrer em um único momento da aula, mas sim respeitar o processo que ensinar a escrever exige.

Na mesma perspectiva, Gonçalves e Bazarim (2022) afirmam que o processo de escrita de um texto deve envolver o que os autores consideram como etapas interrelacionadas, quais sejam: “planejamento da escrita, efetivação do texto, leitura do texto pelo sujeito autorizado – normalmente o professor – e reescrita” (Gonçalves; Bazarim, 2022, p. 10). Contudo, para Silva (2018), apenas oportunizar situações de produção de textos em sala de aula não garante que os discentes apresentem desempenho positivo na escrita. Com relação a isso, Menegassi, em 1998, ao discutir o trabalho com produção textual escrita, apresentou um processo de leitura e

produção de textos na escola que segue um roteiro organizado por ações desempenhadas tanto pelos alunos quanto pelo professor, conforme podemos observar na sequência.

Figura 2 - Processo de ensino da produção textual escrita



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Menegassi (1998).

A figura apresentada registra o ciclo que geralmente ocorre na escola quando o professor desenvolve práticas com leitura e produção textual escrita. No entanto, para Menegassi (1998), a partir do momento em que o docente faz a devolutiva do texto ao aluno, deve ocorrer a continuidade do processo de escrita com etapas que permitam ao aluno a reflexão sobre as observações apresentadas pelo professor, a revisão e a formulação da primeira versão do texto, bem como a reescrita textual e a entrega da segunda versão do texto ao professor. Para o autor, esses momentos exprimem “a reflexão sobre atos de linguagem normalmente não considerados na escola” (Menegassi, 1998, p. 3). Ainda assim, Menegassi (1998) também busca compreender se o modo como essas etapas ocorrem (quando ocorrem) beneficiam, de fato, a construção do conhecimento dos alunos sobre seus textos.

Em relação a isso, concordamos com Silva, (2018) quando a autora afirma que não basta expor o aluno à escrita, pois é preciso que haja um ensino explícito no decorrer dessa exposição que o leve a refletir sobre a linguagem. Desse modo, o processo de escrita e todas as etapas envolvidas nesse processo devem lançar mão de tarefas simplificadas e intermediárias, além de

contar, impreterivelmente, com a mediação do professor, pois quando o aluno pode contar com a mediação docente ele consegue, segundo Cardoso *et al.*, (2019), posicionar-se mais facilmente de modo mais reflexivo e distanciado em relação aos processos da sua escrita. Além disso, nem sempre o aluno tem condições de refletir sobre a correção do professor e reescrever a primeira versão do seu texto com base nessas observações. Nesse caso, o momento de reescrita, como uma etapa imprescindível no processo de aprendizagem por promover interação entre o aluno e seu texto, bem como a interação entre aluno e professor (Suassuna, 2019), corre o risco de se tornar um momento para que o aluno “passe o texto a limpo” (Suassuna, 2019), considerando apenas as marcações realizadas pelo docente durante a correção textual. Tais apontamentos sugerem que, além de oportunizar ao aluno a escrita em diferentes etapas, é necessário fazer com que essas etapas se constituam por atividades intermediárias que facilitem a aprendizagem discente (Cardoso *et al.*, 2019) e possibilitem oportunidades para que o aluno construa conhecimento sobre a produção textual, bem como sobre as fases de “um processo cognitivo que permita um resultado mais profícuo e objetivo” (Menegassi, 1998, p. 4).

Outra importante questão que deve ser posta em destaque se refere ao investimento, por parte do professor, em dispositivos didáticos como aliados ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Cardoso *et al.* (2019), ensinar a escrever exige dispositivos didáticos consistentes e bem fundamentados, pois eles podem potencializar uma relação positiva entre a escrita e os estudantes. Entretanto, embora tenhamos estudos que corroboram tal afirmação, como no caso dos projetos de letramento (Kleiman, 2000), das sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2004) e dos projetos didáticos de gêneros (Guimarães; Kersch, 2012), também percebemos que o investimento nesses dispositivos de ensino não é muito comum nas metodologias de ensino e nas práticas de trabalho empregadas pelos professores. Entendemos que esses dispositivos, como opções metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, aliados ao ensino de escrita, baseados em uma concepção interacionista sociodiscursiva, permitem o desenvolvimento de um trabalho organizado por atividades articuladas e sequenciadas que consideram as necessidades cognitivas dos alunos sem deixar de lado as dimensões sociais intrínsecas às práticas de linguagem. Todavia, também entendemos que as condições de trabalho do professor, como o tempo investido no atendimento a um número excessivo de alunos por turma/escola, podem impactar as escolhas metodológicas do professor fazendo com que o investimento em dispositivos didáticos e projetos de ensino não seja uma opção. Tais apontamentos reiteram o posicionamento de Lima (2021), quando a autora aborda as dificuldades que os professores têm para operacionalizar mudanças na prática docente.

Segundo Leal, Brandão e Cavalcanti (2021), escrever é uma ação difícil de ser encarada, inclusive por pessoas que possuem experiência com essa prática. Para as autoras, a escrita demanda conhecimentos variados como temática, especificidades do gênero e recursos linguísticos necessários para responder à situação de produção, bem como capacidades que precisam ser ensinadas constantemente, mas que nem sempre ganham a devida atenção na escola. Lima (2021), contudo, afirma que práticas mais bem-sucedidas no trabalho com produção textual escrita são alcançadas quando o professor:

trata o texto como processo, e não como simples produto; esclarece, para os alunos, as condições em que o texto deve ser produzido; seleciona e trata adequadamente os temas sobre os quais os alunos devem escrever; propicia a oportunidade de o texto ser escrito em diferentes etapas; aborda questões referentes à textualidade e à materialidade do texto; propicia oportunidades para o aluno escrever gêneros diversificados; leva o aluno a refletir sobre o processo de produção textual (Lima, 2021, p. 24-30).

Todos esses pontos, embora estejam no cerne de propostas de ensino, como sequências didáticas e projetos didáticos de gênero, devem fazer parte de qualquer trabalho com produção textual. Além disso, acrescentamos outros princípios que, segundo Pereira, (2021), precisam ser considerados quando o assunto é ensinar a escrever na escola: o trabalho com produção textual deve partir de práticas sociais em que os estudantes estão inseridos ou podem vir a se inserir; as aulas devem promover atividades que focalizem as dificuldades de escrita dos estudantes; os alunos devem vivenciar práticas que lhes permitam reconhecer a escrita como um processo recursivo no qual aqueles que escrevem também rascunham, rasuram e reescrevem (Pereira, 2001).

Diante do cenário apresentado, o qual evidencia a complexidade que caracteriza o ensino da produção textual escrita na escola e do apanhado de números e resultados pouco animadores que demonstram o *déficit* de alfabetização e as lacunas significativas que estudantes da Educação Básica apresentam quanto ao desenvolvimento de suas capacidades de escrita, conforme avaliações em larga escala (como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo), entendemos que ainda há espaço no âmbito da Linguística Aplicada para uma investigação sobre essa prática de linguagem. Ressaltamos que o ensino da produção textual com vistas ao letramento e à cidadania (Rojo, 2004) precisa assumir uma concepção de linguagem como interação em perspectiva enunciativo-discursiva (Brasil, 2018) e proporcionar aos estudantes a construção de conhecimentos que lhes permitam (inter)agir socialmente. Na escola, a prática da escrita necessita “articular-se a todas as demandas dos discentes, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos

estudantes nesse mundo” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 35-36). É preciso possibilitar aos discentes a produção de gêneros de textos autênticos e relacionados às práticas sociais em que eles estão inseridos, mediante um trabalho escolar com letramentos múltiplos e práticas de escrita diversas (Pereira; Carnin, 2024).

Ao buscar por estudos acadêmicos já desenvolvidos acerca do ensino de escrita na Educação Básica, especialmente com o trabalho com produção textual em língua materna no contexto brasileiro, observamos que as pesquisas focalizam materiais didáticos e objetos de ensino específicos (conforme será apresentado na seção de revisão da literatura), o que parece ser uma limitação, indicando a necessidade de um acompanhamento sobre o trabalho com a produção de texto com foco em aprendizagens discentes – algo ainda não evidenciado no levantamento bibliográfico realizado para a produção desta tese. Além disso, pretendemos colaborar com estudos já desenvolvidos e delinear, a partir dos resultados obtidos, possibilidades de contribuição em relação ao trabalho com produção textual escrita na escola quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, bem como adensar a reflexão sobre o papel da linguagem nesse contexto de pesquisa visando, assim, ao avanço no debate científico do tema. Por fim, os resultados alcançados neste estudo, podem cooperar com o desenvolvimento de propostas de formação (inicial e/ou continuada) de professores assentadas em evidências científicas e voltadas para o desenvolvimento de propostas de ensino da escrita na escola pública (e, se possível, para além dela).

Assumimos de antemão a concepção reconhecida por diversos autores da área (Geraldi, 1986, 2012; Pereira, 2001; Cardoso *et al.*, 2019; Suassuna, 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022) de que o ensino da escrita é um processo, mas entendemos a necessidade de compreender, a partir de uma investigação que considera a dimensão do trabalho real do professor (Bronckart, 2006, 2008), como essa aceção se materializa em sala de aula em realidades que enfrentam, por vezes, tantas adversidades. Para tanto, realizamos um levantamento de pesquisas com a intenção de apreender o que tem sido produzido no campo científico acerca do trabalho com produção textual escrita na Educação Básica, escopo deste estudo. Cabe ressaltar que, ao indicar os trabalhos já desenvolvidos, também almejamos demonstrar as relevâncias social, acadêmica e linguística desta tese e explicitar, ainda que de maneira sintetizada, de que modo esta proposta se relaciona e, conseqüentemente, contribui com a pesquisa científica no âmbito da Linguística Aplicada educacional.

Esperamos, com este estudo, produzir conhecimento novo, embasado no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008) e com ênfase em uma descrição linguístico-discursiva sobre o trabalho docente em relação à

aprendizagem da escrita em contexto de escolarização formal. Na busca por pesquisas em nível de Doutorado, recorreremos ao repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵ (CAPES) e, como recorte temporal, consideramos os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos que fazem uso das palavras-chave “produção textual escrita” e/ou “ensino da produção textual escrita”, conforme veremos na próxima seção.

1.1 DE ONDE PARTIMOS? COMO PODEMOS AVANÇAR?

O trabalho do cientista não se esgota nas descobertas que faz. É de sua responsabilidade comunicar os seus resultados, suas descobertas, suas criações
(Feltrim *et al.*, 2000, p. 1).

O levantamento de trabalhos sugere que há um consenso entre pesquisas desenvolvidas no contexto acadêmico que se ocupam de investigar o ensino da língua materna na Educação Básica, especialmente com foco no ensino de escrita: o trabalho com produção de texto é uma atividade complexa, social, cognitiva e discursiva, que precisa ser ensinada de maneira sistemática na escola, devendo o professor assumir um papel de mediador. Em contrapartida, por mais que essa temática investigativa tenha se expandido nos últimos anos, é inegável que, na escola, o trabalho com produção textual ainda parece ser uma questão desafiadora, estando essas noções distantes do trabalho escolar (ou ainda pouco evidentes), como podemos observar no levantamento de pesquisas realizado.

Para Souza, J. (2018, p. 42), “a reflexão acerca do ensino do ato de escrita em sala de aula decorre da concepção de linguagem a ser adotada pelo professor, pelo aluno e pelo material didático utilizado”, sendo tal concepção capaz de orientar o trabalho docente de modo a superar ou inviabilizar o uso da escrita no cotidiano. Isso porque todas as escolhas do professor para desempenhar o seu trabalho, como definição de objetivos para a aula, planejamento, seleção de materiais didáticos e de instrumentos avaliativos, fundamentam-se nas perspectivas teóricas assumidas por ele (Antunes, 2003; Lima, 2021).

Essa discussão se relaciona com a tese de Souza, A. (2018), que, a partir dos aportes teórico-metodológicos dos projetos de letramento, buscou refletir sobre como os usos da escrita de estudantes do Ensino Médio podem contribuir para a ressignificação do ensino e

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 5 jan. 2025.

aprendizagem. O objetivo do autor foi explorar outras possibilidades para o ensino da escrita, considerando que, em seu contexto investigativo (escola pública situada em Recife/PE), Souza, A. (2018) identificou que as estratégias utilizadas no trabalho com produção textual seguiam um currículo que visava apenas tornar os estudantes aptos a realizar avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe). Com isso, o autor afirma que as práticas adotadas ignoravam uma política de ensino de escrita baseada em princípios éticos e solidários que possam ampliar as possibilidades de emancipação social dos educandos.

Entendemos que tais apontamentos reafirmam a ideia de Souza, J. (2018) de que a concepção de linguagem assumida pelo docente se materializa nas práticas de sala de aula. Na tese proposta pelo autor (Souza, J. 2018), ao acompanhar as aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação de Jovens e Adultos, Souza, J. (2018) objetivou compreender como as relações dialógicas entre professor e aluno se constroem no processo de ensino e aprendizagem dos atos da escrita. Em seu estudo, o pesquisador constatou que a proposta de produção de atos da escrita em momentos de troca verbal proporcionou aos alunos a superação de dificuldades de escrita, permitindo-lhes, assim, avançar na escolarização. Acreditamos, portanto, que o modo como o professor desenvolve o trabalho com produção textual na escola tem relação com o entendimento que ele tem sobre o seu papel enquanto professor/mediador dessa prática de linguagem e do papel que, para ele, a escrita deve ocupar na vida dos estudantes.

Esse entendimento, segundo Rosa (2019), pode ser resultado das noções teórico-metodológicas apreendidas pelos professores ao longo da sua formação inicial, pois são essas noções que orientam e constituem práticas efetivas de trabalho com produção de textos escritos. Nesse sentido, Rosa (2019) defende que pensar sobre como se dá o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa é uma possibilidade para se encontrar meios que possam contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir de maneira mais direcionada para o ensino da produção de textos escritos (Rosa, 2019). A partir disso, Rosa (2019) buscou compreender em sua tese de doutoramento, como acadêmicos do curso de Letras da Universidade Unioeste são preparados, sob perspectivas teórica, metodológica e prática, para desenvolver o trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados do estudo, ainda que tenham sido obtidos em um contexto específico, mostraram que na instituição acadêmica investigada não havia qualquer disciplina específica que abordasse o ensino da produção de textos.

Essa realidade, que diz respeito à formação inicial, é semelhante à de instituições de cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme podemos observar na pesquisa de Smaniotto

(2020). A tese proposta pela autora objetivou compreender como práticas mediadas pela escrita nas interações entre professores formadores e professoras em formação inicial, de três cursos presenciais de Pedagogia, em município situado no Estado do Paraná, são ensinadas e aprendidas para formar docentes leitores e produtores de textos para que aprendam a ensinar a produção textual escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Smaniotto, 2020). Os resultados demonstraram que há uma série de lacunas a serem preenchidas pelos cursos de Pedagogia quanto à formação inicial de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica. Segundo as professoras em formação, participantes do estudo de Smaniotto (2020), os cursos de Pedagogia investigados não preparam os acadêmicos adequadamente para que desenvolvam um trabalho com produção textual escrita. Conforme as participantes, as formadoras do curso superior em questão acreditam contribuir para a formação de futuros professores como leitores e produtores de texto, bem como para a formação docente quanto ao ensino da produção textual escrita na escola. No entanto, na própria instituição se evidencia a falta de ensino intencional e sistemático da escrita.

Tais resultados são relevantes, pois ao assumirmos o ensino da escrita como um processo ao longo de toda a escolarização (Pereira, 2001) entendemos que esse processo se inicia formalmente na etapa dos Anos Iniciais por professores que não necessariamente possuem formação específica em Língua Portuguesa – formação esta que poderia contribuir para o desenvolvimento de trabalhos com produção de textos. Para Silva (2019, p. 296), “não basta fornecer uma formação conteudista, abastecendo os futuros professores apenas de teorias específicas e conhecimentos sobre o objeto a ser ensinado e deixar que eles aprendam, na prática e depois de formados, como atuar de fato enquanto professores”. Magalhães e Garcia-Reis (2022, p. 8), ao tratarem da formação de professores de língua em cursos de Letras e Pedagogia, afirmam que “as experiências vividas ao longo da trajetória acadêmica vão compondo um repertório de práticas”. Para as autoras, “as propostas de intervenção formativa são construídas e fortalecidas pelo viés da linguagem, em um processo genuinamente discursivo” (Magalhães; Garcia-Reis, 2022, p. 8).

Esses apontamentos sugerem a necessidade de uma avaliação constante dos currículos de formação inicial dos cursos de licenciatura, independentemente da área de formação, pois os processos formativos precisam estar alinhados à realidade e às necessidades da escola, bem como a estudos recentes da área de atuação e aos documentos orientadores educacionais. A justificativa para (re)pensar e estabelecer novas estratégias, percursos e ações formativas pauta-se na necessidade de “reflexão crítica sobre a docência como trabalho, que vai além da transmissão de conhecimento disciplinar” (Magalhães; Garcia-Reis, 2022, p. 3). Essa discussão

se alinha ao que propõe Bronckart (2015), quando o autor trata da necessidade de “estudar as condições sob as quais as intervenções didáticas poderiam ser pertinentes e eficazes nos sistemas de ensino” (Bronckart, 2015, p. 33). Isso implica a necessidade de pesquisas sobre a história desses sistemas e seu estado atual, de modo a considerar o nível de formação dos professores, de suas representações e de recursos práticos utilizados como instrumentos de trabalho. Para o autor, são os resultados desses estudos que podem formular proposições concretas de renovação didática, considerando-se três fases nesse processo:

- a) um exame aprofundado das referências teóricas potenciais, a saber, conceitos e métodos da linguística, por um lado, e teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem por outro;
- b) um trabalho de exploração desses recursos potenciais, decompondo-se ele mesmo no uso de referências pertinentes, respeitando os objetivos de ensino, na transposição dessas referências para adaptá-las às diversas características da situação do sistema didático concernido, e na reorganização dessas referências transpostas em um programa fundado nas supostas margens de progressão dos alunos;
- c) a construção, em colaboração com os professores, de métodos e de instrumentos didáticos, cuja eficácia concreta deve ser testada em situação de sala de aula (Bronckart, 2015, p. 33).

Para Rosa (2019), deve haver um processo formativo de língua materna que vise ao desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e que orientem as práticas educacionais voltadas ao ensino da escrita, de modo a contemplar a diversidade de gêneros de texto em práticas sociais contextualizadas.

O posicionamento da autora dialoga com a perspectiva de que “a formação do professor de língua deve ser para e pela escrita, havendo um grande investimento nas práticas de escrita no interior dos cursos de graduação, pois pensar e agir por meio dela acabam por ser uma demanda constante aos alunos da graduação” (Garcia-Reis, 2017, p. 49) e de futuros professores. Deveria ser o objetivo de todos os processos de formação de professores contribuir “para uma real transformação de seus processos psíquicos, única garantia de sua capacidade de gerar uma atividade formadora que contribua eficazmente para a transformação dos processos psíquicos dos alunos” (Bronckart, 2015, p. 49).

Com relação a isso, pensando mais especificamente na formação do profissional de Língua Portuguesa, Oliveira (2022) afirma que há, por vezes, uma formação permeada pela fragmentação de conteúdos e de saberes, o que reflete no modo como se constitui a articulação e a integração das práticas de linguagem em sala de aula. Desse modo, podemos dizer que a readaptação dos currículos escolares, a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2018), foi um momento importante para que os professores do Ensino Básico pudessem refletir sobre o

desenvolvimento da própria prática e, conseqüentemente, sobre o ensino da produção textual, visto que o documento defende que o trabalho com as práticas de linguagem deve promover a participação social dos estudantes, de modo a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos e aproximar as escolhas de sala de aula à realidade e às necessidades discentes. No entanto, o que Oliveira (2022) apresenta em sua pesquisa de doutorado é que, ainda que a noção de que a produção textual como um trabalho processual que precisa ser vivenciado pelos estudantes faça parte do discurso docente, na prática o que ainda acontece é a perpetuação da escrita para o professor, sendo o texto entendido como produto, e não como motivador do processo (Oliveira, 2022).

Para a autora, as lacunas que ocorrem no processo de escrita dos alunos são conseqüências de intervenções do professor que, por vezes, focalizam aspectos linguísticos centrados em questões normativas da língua e desconsideram os fenômenos psicológicos e sociais dos textos produzidos (Oliveira, 2022). Dessa forma, ao afirmar que os processos de formação continuada podem facilitar e/ou proporcionar mudanças nas concepções e nas práticas dos professores quanto ao ensino da produção textual, a autora propõe em seu estudo uma reflexão sobre o envolvimento de professores de quinto ano do Ensino Fundamental e de gestores da rede municipal de ensino de Birigui/SP a partir de uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, reescrita e avaliação textual. Os resultados da pesquisa revelaram as dificuldades dos professores quanto ao processo de proposição, correção e avaliação de textos e evidenciaram a necessidade de uma formação continuada assistida.

Questões relacionadas à avaliação da produção textual escrita na Educação Básica também foram discutidas na pesquisa de Kanitz (2024). Em sua tese de doutorado, a autora buscou investigar os efeitos da atividade de reescrita no aperfeiçoamento da escrita de estudantes de uma turma de segundo ano do Ensino Médio de um Instituto Federal. O estudo foi motivado pelas constatações que Kanitz fez enquanto professora das redes pública e privada de ensino. A autora observou, no Ensino Médio, a inexistência de um trabalho com produção textual focado na prática da reescrita, sendo a correção do professor meramente avaliativa e centrada na atribuição de uma nota ao texto do aluno. Os resultados da tese demonstraram que o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita dependem da construção conjunta de uma interlocução pedagógica e da mobilização de instrumentos avaliativos diversificados. Trata-se de um processo que exige tempo e engajamento dos participantes ao longo de todas as etapas do trabalho desenvolvido.

Os pressupostos discutidos por Oliveira (2022) e Kanitz (2024) se assemelham ao que Silva (2019) investigou anteriormente em seu estudo. A pesquisadora focalizou o ensino da

produção de texto e teve por objetivo investigar o processo de reflexão por parte de uma professora, integrante do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em relação a sua prática de ensino e de avaliação da produção textual em turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo a produção do gênero de texto notícia. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa apontaram que, a partir de encontros de autoconfrontação⁶, a participante do estudo passou a tomar conhecimento de ações didáticas recorrentes em sua prática. Dessa forma, Silva (2019) afirmou que os processos formativos de formação inicial e/ou continuada podem se beneficiar da utilização de procedimentos metodológicos como a autoconfrontação, pois estes contribuem para que os professores tomem consciência de suas ações didáticas que envolvem o trabalho com produção textual.

Ainda em relação à formação continuada, embora na tese proposta por Oliveira (2022) o processo formativo se constitua no âmbito de um curso de extensão, a discussão apresentada pela autora dialoga com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do qual fiz parte (LID). Isso porque, ainda que nosso modelo formativo se diferenciasse do contexto investigativo da autora, nosso grupo de pesquisa compreende a formação inicial como uma etapa formativa formal vivenciada pelo professor de Língua Portuguesa, mas que por si só não encerra a formação docente, pois se trata de um processo contínuo e que deve estar atrelado às demandas de sala de aula (Carnin; Matias, 2023). Portanto, assim como no estudo de Oliveira (2022), buscamos enquanto formadores considerar a realidade escolar dos professores e, desse modo, contribuir com o trabalho docente e com a aprendizagem discente.

Trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do grupo LID evidenciaram as dificuldades que as professoras participantes da formação apresentam para mobilizar um trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Essa dificuldade, acentuada em decorrência da pandemia de Covid-19, foi uma das demandas que as professoras sinalizaram aos pesquisadores, a fim de encontrar amparo e buscar estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho com essa prática de linguagem em sala de aula.

A pesquisa de Schmidt (2022) constatou que a distância física entre professores e estudantes durante o modelo de ensino remoto emergencial, adotado em razão das medidas sanitárias para evitar a disseminação do coronavírus, dificultou o acompanhamento das tarefas discentes por parte do professor. Da mesma forma, observou-se a partir dos resultados do estudo

⁶ Trata-se de um procedimento de geração de dados por meio do qual o participante é convidado a assistir ao seu trabalho em vídeo, sendo motivado a falar sobre ele (Silva, 2019).

(Schmidt, 2022) diversas lacunas relacionadas à construção de propostas de produção textual escrita durante esse período. Esses conflitos pedagógicos e lacunas também foram percebidos no retorno presencial às aulas. Pensando no recorte temporal marcado pela pandemia, podemos constatar que um número significativo de estudantes que atualmente frequentam turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental vivenciou parte do processo de alfabetização durante o ensino remoto emergencial. Conforme Castor (2023), pensar a alfabetização no período da pandemia de Covid-19 foi desafiador para os professores, uma vez que essa etapa de ensino já se coloca como um desafio a inúmeros docentes. Esses registros são pertinentes à medida que temos dados que demonstram os impactos negativos da pandemia em relação à etapa de alfabetização nos Anos Iniciais, o que, consequentemente, interfere no desenvolvimento da escrita em perspectiva textual (Castor, 2023).

As dificuldades que os professores apresentam em relação ao desenvolvimento do trabalho com produção textual por uma perspectiva de ensino orientado e sistemático (Geraldi, 1986; Pereira, 2001; Cardoso *et al.*, Souza, 2018; 2019; Lima, 2021; Oliveira, 2022; Gonçalves; Bazarim, 2022; Kanitz, 2024) parecem se tornar uma questão ainda mais desafiadora quando professores de Língua Portuguesa precisam mobilizar um trabalho com produção de texto e lidar com questões ligadas à consolidação dos processos de aquisição da leitura e da escrita, tendo em vista que a formação inicial em Letras não é focada no processo de alfabetização⁷.

Dito isso, cabe aqui reafirmar que, embora esta tese assuma a formação continuada como importante espaço para a ressignificação do agir docente, seja em relação ao ensino da escrita ou de qualquer outra prática de linguagem, não pretendemos investigar os processos envolvidos na formação continuada proposta por nosso grupo de pesquisa, pois acreditamos que ainda é preciso direcionar nosso olhar para o trabalho que se desenvolve em sala de aula. Embora nosso cenário investigativo tenha como foco a rede de ensino que acompanhamos por mais de 10 anos (como veremos mais detalhadamente no capítulo de metodologia) a partir de uma parceria construída entre universidade, Secretaria de Educação, escola e professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscamos compreender como os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos no trabalho com produção textual escrita se

⁷ Apesar de o componente curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental não ser focado na consolidação do processo de alfabetização, as demandas escolares do cenário pós-pandemia têm exigido que os professores repensem suas práticas pedagógicas a fim de que possam lidar com as defasagens de aprendizagem e as lacunas na alfabetização, sem desconsiderar as necessidades específicas da etapa dos Anos Finais e os direitos de aprendizagem dos estudantes.

constroem e são desenvolvidos em sala de aula, pois entendemos que essa é uma dimensão do trabalho docente que ainda carece de um foco investigativo empírico no trabalho do grupo LID.

Na tese defendida por Silva, (2018), a autora buscou investigar a prática pedagógica de professores de turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental quanto ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual, bem como implementar um programa de intervenção para o desenvolvimento de capacidades metatextuais na escrita e revisão de textos de opinião. Os resultados da pesquisa mostraram que as estratégias utilizadas pelos professores poderiam ser aprimoradas com relação ao ensino de elementos linguísticos, como a estrutura e as características do gênero de texto. Além disso, os dados analisados revelaram que os alunos que participaram do programa de intervenção apresentaram um melhor desempenho na escrita dos textos, quando comparado ao desempenho dos participantes que não participaram da intervenção. De acordo com a autora (Silva, 2018), a implementação de sequência didática para o desenvolvimento de capacidades metatextuais e da capacidade de revisão de textos é uma estratégia propulsora para o desenvolvimento de uma escrita competente e autônoma. Essa perspectiva dialoga com a tese de Lemos (2023). A pesquisadora investigou a contribuição de uma sequência de ensino em torno do texto de opinião, com 30 estudantes de nono ano. O dispositivo didático foi construído com base nos conhecimentos e dificuldades diagnosticadas previamente nos alunos. A partir dos resultados da pesquisa, Lemos constatou, mediante comparação entre as produções de texto iniciais e finais dos discentes, que a implementação da sequência de ensino produziu aprendizagens significativas no processo de escrita do texto argumentativo.

Apesar dos resultados expostos pelas pesquisadoras (Silva, 2018; Lemos, 2023), é possível dizer que, na maioria das vezes, o investimento em dispositivos didáticos não faz parte das escolhas metodológicas do professor devido a uma série de fatores que envolvem o trabalho docente, conforme apontamentos apresentados anteriormente. Dessa forma, entendemos que tais questões reafirmam a necessidade de compreender como ações do professor frente ao trabalho com produção textual reverberam no desenvolvimento da escrita dos estudantes, a fim de encontrarmos pistas que sinalizam tendências de ensino que possam (ou não) contribuir para o aprimoramento das capacidades de escrita dos estudantes.

Diante do exposto, com relação à contribuição possível desta pesquisa aos campos social, acadêmico e científico, identificamos que as pesquisas apresentadas ao longo desta seção partem de uma concepção de linguagem como interação, mas focalizam pontos específicos de investigação: o trabalho com produção textual escrita mobilizado a partir de material didático disponibilizado por Secretaria de Educação, livro didático, sequência didática e projetos de

letramento (Souza, A., 2018; Souza, J., 2018; Silva, 2019; Oliveira, 2022; Lemos, 2023). Além disso, ainda que seja evidente o interesse investigativo pelos processos de formação profissional docente (inicial e continuada) (Rosa, 2019; Smaniotto, 2020; Oliveira, 2022), percebemos que o foco de análise visa compreender especialmente como os professores constroem a autorreflexão sobre as próprias ações (Souza, A., 2018; Oliveira, 2022). Em relação a isso, apontamentos apresentados pelo Relatório de Política Educacional, da Fundação Carlos Chagas (Moriconi *et al.*, 2021) dão conta de que, embora o ensino público brasileiro tenha avançado no sentido de repensar iniciativas que visam à formação docente, tais iniciativas têm sido pouco eficazes à medida que os professores não conseguem colocar em prática as abordagens aprendidas nos processos formativos. Esse é mais um indicativo que demonstra a importância de pesquisas sobre o trabalho em sala de aula. Além disso, os dados também reafirmam o posicionamento de que os professores compreendem a importância do ensino da escrita pela perspectiva textual, mas não conseguem encontrar meios que favoreçam a aprendizagem dos alunos (Lima, 2021).

Quanto à análise do trabalho com produção textual escrita, percebemos que os estudos desenvolvidos se limitam, por vezes, a um gênero de texto específico ou a etapas específicas (avaliação textual e reescrita, por exemplo) (Kanitz, 2024) dentro do conjunto de etapas que ocorre no processo de escrita. Em nosso caso, almejamos considerar o processo da produção textual em sua totalidade, pois acreditamos que a maneira como cada etapa é (ou não) abordada no trabalho com escrita reverbera no desenvolvimento discente. Ademais, apenas um (Silva, 2019) dentre os estudos apresentados em contexto brasileiro considerou a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso também demonstra ser uma lacuna no levantamento de teses realizado, uma vez que esta é uma importante etapa de ensino quando discutimos sobre a Educação Básica. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nessa etapa de ensino há a transição dos estudantes entre a infância e a adolescência, marcada por uma série de mudanças intensas que envolvem transformações sociais, emocionais, psicológicas e biológicas. O estudante em transição, segundo Dantas, Silveira e Jucá (2023), necessita construir seu pertencimento de modo institucional e acadêmico à nova fase, para que tanto seu pertencimento quanto a aprendizagem sejam significativos. As autoras também afirmam que essa transição, em grande parte das vezes, coincide com mudanças na trajetória de formação dos alunos que se identificam como crianças e passam para a adolescência, resultando em novos esforços para lidar com as adversidades de cada etapa (Dantas; Silveira; Jucá, 2023).

Além disso, ao longo dos Anos Finais,

os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (Brasil, 2018, p. 62).

Esse apanhado de apontamentos sugere que a presente proposta de tese se diferencia das pesquisas apresentadas, visto que ao investigar as ações de dois professores (em duas turmas distintas – sexto e sétimo anos) durante o trabalho com produção textual escrita em sala de aula buscamos olhar também (e especialmente) para os procedimentos didáticos utilizados por eles. Fazemos isso na tentativa de compreender como as propostas de produção emergem nas aulas de Língua Portuguesa, conforme as escolhas e intenções assumidas pelos docentes. Seguimos este plano sem focalizar nem definir o desenvolvimento de uma proposta didática específica (como sequência didática ou projeto didático de gênero, por exemplo), pois pretendemos entender como ocorrem as escolhas didáticas pelos professores participantes da pesquisa sem um direcionamento específico de uma ou de outra proposta metodológica sugerida pela pesquisadora. Isso se justifica porque entre os possíveis parâmetros que queremos empregar na medida metodológica da didática utilizada pelos professores está a concepção de linguagem que orienta o trabalho docente (materializada nas ações de sala de aula), bem como a compreensão sobre o lugar que, nos métodos utilizados, os gêneros de texto ocupam nas práticas com produção textual.

De acordo com Silva (2019), em grande parte dos estudos que focalizam os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da escrita, é comum que o professor seja “observado por um investigador externo, o qual, partindo de um ponto de vista próprio, analisa e tenta compreender a prática do docente observado” (Silva, 2019, p. 298). Contudo, apesar de nossa investigação contar com observações da prática docente, dentro do conjunto de procedimentos metodológicos adotados neste estudo, cabe registrar que a partir do nosso enfoque analítico objetivamos encontrar possíveis pistas que permitam analisar as reverberações do trabalho do professor na (aprendizagem da) escrita de seus estudantes.

Além disso, acreditamos que, embora a nossa proposta investigativa não direcione o olhar especificamente à formação inicial ou, especialmente à continuada desenvolvida à época pelo grupo LID, ao evidenciar pistas sobre a atuação do professor nas aprendizagens dos estudantes no trabalho com escrita, podemos ter indícios sobre as ressignificações da formação

no cenário escolar e melhor atender as necessidades de trabalho dos professores em serviço (Carnin; Matias, 2023).

Para Bronckart (2006), acerca do trabalho docente, há uma dificuldade para descrevê-lo, organizá-lo ou “falar dele”. Assim, não desejamos promover momentos de interação com os professores participantes que revelem a construção da sua autorreflexão ao verbalizarem sobre suas ações pedagógicas, por entendermos que esse ângulo de trabalho já foi bastante explorado em outras produções de nosso grupo de pesquisa (Schmidt, 2022; Schell, 2022; Araújo; 2023; Matias, 2023). Objetivamos, na verdade, direcionar nosso olhar para o trabalho docente e para textos produzidos pelos estudantes que sugiram pistas e evidências da aprendizagem discente mediada pelo agir do professor no ensino da produção textual escrita. Pretendemos, dessa forma, contribuir com o campo de pesquisa, de modo a colaborar com estudos já desenvolvidos e com os debates didático e científico no campo da Linguística Aplicada voltada ao cenário educacional. Entendemos que esse campo ainda carece de desenvolvimento sistemático e aprofundado no que concerne ao trabalho de ensinar a escrita e seus (possíveis) reflexos no desenvolvimento dos estudantes da escola pública (em especial, mas não somente), fortalecendo o campo de pesquisa ao adensar a produção acadêmica da área.

Na seção seguinte, apresentamos os princípios teóricos assumidos neste estudo em relação aos gêneros de texto e à textualidade no trabalho com produção textual escrita.

1.2 SOBRE GÊNEROS DE TEXTO E TEXTUALIDADE

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. [...] A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar textos (Marcuschi, 2008, p. 51).

Nesta tese, em que pretendemos problematizar e compreender o trabalho com produção textual escrita no contexto da Escola Básica, parece imprescindível abordar concepções de genericidade e de textualidade, especialmente porque partimos do princípio de que os gêneros de texto, em articulação com letramentos múltiplos, devem ocupar a centralidade no ensino da Língua Portuguesa (Geraldi, 1986; 2012; Schneuwly; Dolz, 2004; Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2018).

Segundo Bakhtin (1997), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo

isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997, p. 280, grifos do autor). Para o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997, p. 280).

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, os gêneros, conforme Koch e Elias (2018), podem ser caracterizados da seguinte forma:

- a) são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- b) além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- c) trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais, concretas da comunicação verbal (Koch; Elias, 2018, p. 107).

Na visão interacionista sociodiscursiva, o estudo do gênero permite não somente o conhecimento desse objeto como também o desenvolvimento, a partir dele, de qualquer estudo sobre as práticas sociais de linguagem ou sobre as formas linguísticas (Miranda, 2017). Conforme Bronckart (1999, p. 137, grifos do autor),

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Dessa forma, “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 177), pois “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103). O domínio de um gênero de texto permite “realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Com relação a isso, pensando mais especificamente no texto como materialização de um determinado gênero, corroboramos o posicionamento de Marcuschi (2008), quando o autor afirma que o trabalho com textos possui uma “potencialidade exploratória no tratamento

linguístico” (Marcuschi, 2008, p. 52). Ou seja: por meio dos textos é possível explorar, de maneira ilimitada, problemas linguísticos como

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de textos;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização (Marcuschi, 2008, 51-52).

Os problemas linguísticos acima citados revelam que há uma infinidade de possibilidades a ser explorada no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com textos. No entanto, quando pensamos no ensino da produção textual escrita na escola, podemos dizer, com base em pesquisas acadêmicas que abordam essa prática de linguagem na Educação Básica, que o tratamento dado à produção escrita dos estudantes parece revelar que a exploração dessas possibilidades em sala de aula ainda é uma questão complexa para o professor. Essa complexidade leva à ausência de um trabalho mais sistemático em torno do texto produzido/inscrito em um determinado gênero de texto, especialmente quando a produção textual finda na avaliação do professor, conforme ilustrado na figura 1 desta tese.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem (Quevedo-Camargo; Damacena, 2021). Segundo Silva e Suassuna (2017), os textos produzidos pelos estudantes evidenciam objetos de conhecimento e necessidades de aprendizagem que podem auxiliar o professor a definir prioridades de trabalho e a própria exploração do texto, conforme problemas linguísticos identificados no processo de avaliação. Entretanto, não raro, a avaliação se encerra com marcações do professor no texto do aluno (marcações geralmente centradas em erros ortográficos e/ou sintáticos que, por vezes, ignoram as dimensões de textualidade e de genericidade). Para Suassuna (2017), a etapa de avaliação possibilita a (re)organização e a (re)orientação do trabalho docente no que diz respeito às estratégias didáticas que podem ser empreendidas no processo de ensino (Suassuna, 2017). Com essa problematização em torno da

avaliação da produção textual, queremos dizer que, à medida que assumimos o ensino da escrita como um processo, também assumimos que a avaliação desse processo deve ser contínua, formativa e mediadora. Para tanto, é necessário que esse processo seja acompanhado por critérios avaliativos, que podem funcionar como um referencial de construção e de reconstrução textual e contribuir para a efetivação da aprendizagem escrita dos discentes (Suassuna, 2017). Esse entendimento de escrita processual pode ser reforçado pelo desenvolvimento de atividades que visam à reescrita do texto (Leite; Pereira, 2022). Segundo Leite e Pereira (2022, p. 64),

existe a compreensão de que a primeira versão do texto não é o ponto de chegada, mas o de partida; de que os erros são elementos norteadores da aprendizagem; de que é necessário refletir sobre o texto e revisá-lo para aprimorá-lo; de que esse comportamento deve ser estimulado e ensinado, com o intuito de formar produtores de texto numa acepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos (Leite; Pereira, 2022, p. 64).

Em relação a esses apontamentos, reforçamos novamente a importância de critérios avaliativos no acompanhamento das etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita da produção textual, pois faz parte do trabalho docente elaborar e ajustar procedimentos avaliativos que estejam em consonância com os objetivos de ensino. Quanto a isso, é importante destacar que um dos objetivos desta pesquisa é analisar textos produzidos por estudantes participantes do estudo, com o intuito de encontrarmos pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita. Para isso, é necessário apresentarmos sob quais critérios essa análise será conduzida.

Conforme discutimos nesta seção, o texto, como objeto central no ensino, tem “uma potencialidade exploratória no tratamento linguístico” (Marcuschi, 2008). No entanto, na maioria das vezes o trabalho desenvolvido em torno de uma produção textual não dá conta de abordar todas as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Isso leva o professor a fazer escolhas com relação ao tratamento que deve ser dado ao texto em momento específico do processo de ensino. Essas escolhas, entre inúmeros fatores, devem levar em consideração o gênero de texto produzido em uma situação social particular, os objetivos de ensino do professor, os documentos orientadores e as prioridades dentro do conjunto de necessidades de aprendizagem da turma. São escolhas ligadas à profissionalidade docente, visto que o professor é

um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconhecer as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por

seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (Amigues, 2017, p. 49).

Além disso, no que se refere à análise textual, Antunes (2010) afirma que, apesar de as múltiplas dimensões da língua estarem presentes em um texto, esse objeto não abarca todos os fatos linguísticos nem todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade. Dessa forma, com relação às escolhas metodológicas necessárias nesta pesquisa, optamos por analisar os textos dos estudantes pelo viés da textualidade, tendo em vista que ao olharmos para o texto, não analisamos frases isoladas, mas sim “um conjunto de informações e relações que, juntas, constituem e estabelecem sentidos e constroem sua textualidade” (Piovesan; Toldo, 2023, p. 84). É, pois, o texto, o resultado de “um evento que envolve diversos elementos que unidos pretendem construir relações de sentido de modo a formar a tessitura textual” (Piovesan; Toldo, 2023, p. 84). Ademais, a construção da textualidade está diretamente ligada a um conjunto de estratégias que precisam ser utilizadas no ato da escrita.

Conforme Koch e Elias (2018), a escrita, como atividade de produção textual, é realizada com base em elementos linguísticos e na sua forma de organização, o que exige a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos por parte daquele que escreve. Assim, entendemos que a construção da textualidade resulta de uma série de estratégias de escrita mobilizadas em favor do texto. São elas:

- a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- c) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- d) revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiado pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (Koch; Elias, 2018, p. 34).

As estratégias apresentadas estão ligadas à construção da textualidade que, por sua vez, é observada pela presença de critérios que tendem a assegurar o reconhecimento de um enunciado verbal como texto. Esses critérios não devem ser compreendidos como regras constitutivas do texto, pois a ausência desses elementos não impede a produção textual. Porém, são critérios essenciais para a construção do sentido do texto, visto que o texto é entendido como unidade de sentido e não como uma unidade estritamente linguística (Marcuschi, 2008).

O processo de textualização de um texto é constituído por sete critérios de textualidade. Eles foram definidos primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981), mas, nesta pesquisa, são retomados a partir dos estudos de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2018). A saber, se referem a: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Na sequência, apresentamos a definição de cada critério elencado, a começar pela coerência. Essa conceitualização é apresentada com base nos pressupostos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2018) e Bronckart (1999).

Conforme Koch e Elias (2018), o critério de coerência na atividade de escrita é compreendido por uma perspectiva interacional, pois resulta de um conjunto de fatores, tais como a intenção do autor e a materialização dessa intenção presente no texto. Trata-se de uma relação de sentido que se manifesta de maneira global e não localizada, providenciando, dessa forma, a continuidade de sentido do texto e a ligação dos tópicos discursivos (Marcuschi, 2008). Em outras palavras, pelo viés interacional, a coerência não se aplica ao texto isoladamente, mas a partir da relação entre autor-texto-leitor (Marcuschi, 2008).

Um segundo critério que apresenta relevância interacional no texto é a coesão. Na construção textual, a coesão é responsável pela estruturação da sequência do texto, regida por fatores relacionados à conexão referencial (no nível semântico) e pela conexão sequencial (formada por elementos conectivos). O critério de coesão é apresentado por Bronckart (1999) como um mecanismo de coesão verbal e de coesão nominal. O primeiro, na sequência textual, assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos realizados pelos tempos verbais presentes no texto (Bronckart, 1999). Já o mecanismo de coesão nominal introduz, retoma e/ou substitui personagens e/ou temas no texto (Bronckart, 1999). Desse modo, diante dessas definições, é possível mencionar que a coesão não é compreendida textualmente de maneira isolada da coerência.

A partir do momento em que compreendemos o trabalho com produção textual como uma prática de linguagem situada, também compreendemos que é imprescindível considerar em nossas análises o critério de situacionalidade. Isso porque aliamos-nos ao princípio de que o texto é “uma ação dentro de uma situação controlada e orientada” (Marcuschi, 2008, p. 129). Além de interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, a situacionalidade orienta a própria produção, o que faz dela um critério estratégico (Marcuschi, 2008). No entanto, é importante destacar que a adequação da situacionalidade, como uma estratégia textual arquitetada pelo aluno, está diretamente ligada à forma como o professor expõe esse aluno ao contexto de produção, pois a comunicação se adapta à situação comunicativa (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Conforme Geraldi (1991, p. 160), no momento da escrita, “o aluno precisa ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer, assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e, finalmente, escolher estratégias para dizer”. Todavia, “para escrever tendo em conta por que se escreve, para quem se escreve, a finalidade do texto e a reação que se quer provocar em quem nos lê precisamos ter um conhecimento mais ou menos vasto sobre o que se vai escrever” (Costa-Pereira; Sousa; Matos, 2018, p. 121). Desse modo, a apresentação da situação de escrita é um momento crucial, pois permite que os discentes construam uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será executada (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

As acepções apresentadas têm relação com o próximo critério a ser conceituado: a intencionalidade. Trata-se de um critério centrado no produtor do texto, pois considera a intenção do autor um fator relevante para a textualização (Marcuschi, 2008). Marcuschi (2008) afirma que observar a intencionalidade em um texto é uma atividade complexa, pois é difícil identificar o que é preciso observar na construção textual. Ainda assim, percebemos a intencionalidade como um critério importante para as nossas análises, pois ele está integrado no plano global do texto e nos processos produtores da coerência. Além disso, esse critério diz respeito às intenções do produtor do texto (Marcuschi, 2008). Dessa forma, também depende da explicitação do contexto de produção na atividade de escrita, porque as intenções do aluno podem ser diferentes a depender do contexto de escrita, por exemplo, quando ele tem uma situação concreta para a circulação do seu texto ou quando ele percebe que esse texto servirá apenas como um instrumento avaliativo para o professor. Assim, se a intencionalidade diz respeito à pretensão do autor do texto, a aceitabilidade se refere à atitude do seu interlocutor, o qual recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo (Marcuschi, 2008).

Por fim, apresentamos os dois últimos critérios de textualidade considerados nesta pesquisa: informatividade e intertextualidade. O primeiro deles está ligado à construção da coerência do texto, pois um texto é coerente quando desenvolve tópicos e refere conteúdos (Marcuschi, 2008). Trata-se de um critério responsável pela distribuição de informações ao longo do texto e pelo grau de previsibilidade contida nessas informações. Em outras palavras, a informatividade se refere à inclusão e à retomada de informações no texto e à forma como essas informações são explicadas, a depender do nível de profundidade dos assuntos abordados (Piovesan; Toldo, 2023).

Por sua vez, a intertextualidade, último critério aqui apresentado, é um aspecto sociodiscursivo presente no texto e que contribui para a coerência textual, pois se refere à

construção de relação entre um texto específico e demais textos que são acionados pelas experiências anteriores daquele que escreve (Marcuschi, 2008). A construção da intertextualidade pode ser implícita ou explícita. Quando implícita, a intertextualidade não apresenta a citação expressa da fonte no texto, fazendo, dessa forma, com que o interlocutor precise recuperá-la na memória para construir o sentido textual. Já a intertextualidade explícita ocorre quando a fonte do intertexto é citada, como ocorre nos discursos relatados. Julgamos importante considerar esse critério em nossas análises, especialmente pela escolha dos gêneros de texto produzidos em cada contexto investigado, conforme veremos adiante.

Nas análises empreendidas neste estudo, atemo-nos especificamente a seis dos critérios citados (coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade), pois entendemos que são critérios centrados no produtor do texto (foco que detém nosso interesse) e porque estão relacionados aos gêneros de textos produzidos nos contextos investigativos desta pesquisa, conforme veremos ao longo do percurso deste trabalho.

Na sequência, passamos ao terceiro capítulo desta pesquisa, a fim de apresentarmos os conceitos centrais da corrente teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa: o Interacionismo Sociodiscursivo.

2 PRINCÍPIOS CENTRAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Não é a primeira vez que escolhemos essa citação de Freire para dar início a um texto acadêmico. Sempre vemos sentido nas palavras do autor, principalmente quando o objetivo é discutir sobre a escola. Neste caso, em especial, fazemos uso dessas palavras porque a finalidade deste capítulo é apresentar e discutir questões teóricas ligadas ao trabalho docente, a partir de um dos princípios assumidos nesta pesquisa: a atividade de ensino é considerada um “*verdadeiro trabalho*” (Bronckart, 2006, p. 78, grifos do autor). É trabalho porque ninguém começa a ser professor em um dia qualquer, nem nasce predestinado a ser professor como um dom que se manifesta em algum momento da vida. É trabalho porque parte de uma escolha profissional e exige estudo, formação e responsabilidade. É trabalho porque se constitui como “um tipo de atividade ou de prática” (Bronckart, 2006, p. 209) e da necessidade de constante reflexão sobre a prática. É um trabalho cujas características têm sido “objetos de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico” (Bronckart, 2006, p. 203). É trabalho porque, mesmo que seu resultado seja imaterial, como no caso do trabalho docente, gera riqueza e desenvolvimento em distintas ordens, inclusive na produção/socialização da realidade que nos cerca.

Dentro desse universo, com inúmeras possibilidades investigativas sobre o trabalho educacional, buscamos compreender, nesta pesquisa, de que modo a prática docente desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa pode reverberar na experiência de aprendizagem da produção textual escrita de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pretendemos, à luz dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2007; 2008), apreender os movimentos envolvidos no ensino e na aprendizagem de uma prática de linguagem tão complexa como a produção escrita em sua dimensão textual. Para tanto, apresentamos alguns princípios gerais que fundamentam essa ciência do humano (Bronckart, 2006), que aqui assumimos como perspectiva teórica basilar de nossa pesquisa.

O Interacionismo Sociodiscursivo, cuja abordagem teórica “inscreve-se no movimento do *interacionismo social*” proposto por Vigotsky (Bronckart, 2006, p. 9, grifos do autor), parte da ideia central de que “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 1999, p. 42). Nessa

centralidade teórica, segundo Bronckart (1999, p. 34), a linguagem humana se apresenta inicialmente como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes intencionalmente emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. Seu foco está na compreensão sobre o “papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (Bronckart 2006, p. 4). O ISD visa demonstrar que as “*práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 2006, p. 10, grifos do autor). Nessa perspectiva, a proposta do ISD está em “estudar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente, tomando como unidade de análise a ação de linguagem, individual e socialmente situada” (Bork-Gödke, 2016, p. 81).

Com base em Bronckart (2005), Machado e Cristovão (2006) sintetizam cinco princípios basilares do ISD.

- a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- c) o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (Machado; Cristovão, 2006, p. 549).

Esses princípios têm contribuído para o desenvolvimento de estudos que se dedicam a investigar as relações possíveis entre “linguagem e trabalho, linguagem e ensino e linguagem e trabalho educacional” (Carnin, 2011, p. 28). Segundo Carnin (2011, p. 28), “o desenvolvimento de pesquisas com ênfase na análise textual-discursiva e dos tipos de agir realizadas/materializadas pela linguagem em uso, no contexto social, também justifica sua íntima relação com os interesses da Linguística Aplicada”. Por meio dessa relação e possibilidade investigativa, pretendemos, nesta tese, contar com o quadro teórico-metodológico do ISD como ancoragem teórico-metodológica, considerando especialmente as dimensões

teóricas que focalizam as relações entre linguagem, ensino e trabalho educacional. Corroboramos a noção de que a compreensão sobre a relação entre linguagem e trabalho permite a reflexão sobre a função docente considerando tanto os aspectos individuais quanto coletivos. Trata-se de uma relação dialógica que possibilita a análise das ações desenvolvidas pelo professor, dos artefatos, das ferramentas utilizadas e das demais dimensões que compõem o trabalho docente (Cherem, 2023). Ao focalizar essas dimensões (linguagem, ensino e trabalho educacional), consideramos a possibilidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, à medida que nossa investigação se situa em sala de aula, no contexto de trabalho do professor, como veremos no próximo subcapítulo. Nesse sentido, julgamos necessário apresentar alguns conceitos-chave considerados no quadro teórico do ISD para que possamos compreender melhor as acepções explanadas no decorrer deste capítulo, visto que são expressões múltiplas e heterogêneas.

Primeiramente, apresentamos o que segundo Bronckart (2008, p. 120, grifos do autor) é a definição para o verbo *agir*. De acordo com o autor, *agir* (ou *agir-referente*), pelo viés do ISD, se refere a “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Outro termo importante a ser conceituado diz respeito à *atividade*. Para Bronckart (2008, p. 121, grifos do autor), “*atividade* designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais mobilizadas no nível coletivo”, enquanto *ação* “designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular”. (Bronckart, 2008, p. 121, grifos do autor). Apresentamos ainda uma definição para as expressões *actante*, *ator* e *agente*. O termo *actante* é utilizado para se referir a “seres que intervêm no agir”. Ou seja: “qualquer pessoa implicada no *agir-referente* (Bronckart, 2008, p. 121, grifos do autor). Já a expressão *ator* é utilizada no plano interpretativo, “quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (Bronckart, 2008, p. 121). Por fim, *agente* é um termo utilizado quando “nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao actante” (Bronckart, 2008, p. 121).

A definição de tais conceitos é relevante nesta pesquisa, pois eles estão diretamente relacionados à compreensão mais afinada da profissionalidade docente e nos ajudam, portanto, a pensar academicamente sobre o trabalho do professor. Isso porque entendemos que o professor é o ator que comanda a sua sala de aula e que o modo como esse profissional desenvolve o seu agir pode, de alguma forma, direcionar a aprendizagem discente, em sentido amplo, e, em sentido restrito que nos interessa nesta pesquisa: o processo de desenvolvimento de escrita dos estudantes.

Almeida (2016) elenca uma série de aspectos inerentes à profissionalidade que nos permitem compreender a noção de atorialidade. Dentre esses aspectos, consideramos alguns que se relacionam diretamente ao trabalho com produção textual escrita que o professor desenvolve em sala de aula. São eles:

- a) o conhecimento do objeto de ensino;
- b) a observação e o cumprimento das orientações dos documentos reguladores do ensino;
- c) o planejamento das aulas e sua adaptação de acordo com a necessidade;
- d) as lacunas da formação ou desatualização (necessidade de formação continuada);
- e) a percepção das contribuições dos alunos e seu aproveitamento na condução do projeto de ensino;
- f) a falta de interesse do aluno (Almeida, 2016, p. 15).

Todos esses aspectos são intrínsecos ao agir do professor, pois o trabalho docente, segundo Machado (2007, p. 93),

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhes é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Dessa forma, pensando na relação possível entre tais noções e o ensino da produção textual escrita, podemos citar, por exemplo, a própria escolha do gênero de texto a ser produzido, que deve ser feita pelo professor, considerando (dentre os aspectos ligados à profissionalidade mencionados) os documentos orientadores (neste caso, a BNCC), o interesse, as necessidades, os direitos de aprendizagem dos alunos e, especialmente, as práticas sociais em que esses alunos estão envolvidos ou podem vir a se envolver. Em outras palavras: são fatores a serem considerados quando se estabelecem meios que possibilitem a aprendizagem (Machado, 2007) (no caso desta pesquisa, quando se estabelecem meios que possibilitem a aprendizagem da escrita em perspectiva textual), mas que dependem da atorialidade docente e da capacidade do professor de conduzir o seu agir de modo a promover um meio-aula (Amigues, 2004) produtivo à aprendizagem discente. Com isso, evidentemente, não estamos querendo reduzir o (in)sucesso escolar unicamente ao professor e ao seu agir, ou nos alinharmos a discursos que incidem exclusivamente sobre o professor como único responsável pela aprendizagem discente, pois sabemos que isso seria uma larga redução de uma realidade bem mais complexa e dinâmica. Partimos do pressuposto de que são as práticas languageiras que regulam, organizam e até mesmo comentam as atividades humanas, o que de certa forma

proporciona que vejamos a nós mesmos e que nos coloquemos em determinados lugares em meio às várias vozes sociais que nos circundam (Garcia-Reis; Costa, 2022). Dessa forma, o que queremos colocar em relevo é a necessidade de aprimorar a compreensão das nuances e das formas do agir docente que podem ser vetores de aprendizagens significativas e, com isso, fortalecer essas práticas, em conjunto a outras tantas demandas da Educação Básica, em prol de uma qualificação contínua e sistêmica da aprendizagem da escrita em cenário escolar. Essa compreensão, pelo viés do ISD, é possível, tendo em vista que, para o professor de línguas no contexto escolar, ocorre tanto o uso da linguagem quanto o seu processo de ensino como instrumento de trabalho e de constituição do próprio saber (Bronckart, 2006).

Pensando mais especificamente no trabalho com produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, a linguagem é concebida como “lugar de interação, a escrita como um processo interativo, uma atividade que resulta da influência mútua entre sujeitos, e o texto como objeto de ensino” (Miranda; Ferraz, 2014, p.145). Ademais, pensando nos aspectos de ensino e aprendizagem, o ISD permite a visualização de uma “abordagem didática ideal” (Bronckart, 1999, p. 86). Segundo Bronckart (1999, p. 86), essa abordagem consiste em “iniciar o ensino de língua pelas atividades de leitura e de produção de textos” e, posteriormente, articular a esse procedimento inicial, “atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado” (Bronckart, 1999, p. 86). Isso significa que, por uma perspectiva sociointeracionista, o processo de ensino de língua deve priorizar a participação dos estudantes em práticas sociais autênticas por meio dos gêneros de texto, sendo esses gêneros “instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo” (Bronckart, 1999, p. 103).

A seguir, passamos à próxima seção, que discute especificamente a questão do trabalho docente com produção textual escrita e as perspectivas de análise que vislumbramos com o apoio do ISD.

2.1 NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DISCENTE, PISTAS DO TRABALHO DO PROFESSOR: UM CAMINHO POSSÍVEL POR MEIO DO ISD

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais (Bronckart, 2009, p. 162, grifos do autor).

O dicionário *online* Michaelis (2023, n.p) define *dom* como “qualidade especial ou habilidade inata para fazer algo; aptidão, habilidade, talento”. Essa definição, quando associada

à docência, contraria os princípios defendidos no quadro conceitual do ISD e, consequentemente, contraria os princípios aos quais afiliamo-nos nesta tese.

Se o professor fosse dotado por um dom, não sentiria tantas dificuldades para encarar as adversidades envolvidas em uma sala de aula. Ele saberia o que fazer e como fazer, sem que para isso precisasse de formação inicial e/ou continuada. Com talento, o professor saberia conduzir suas aulas, escolher as opções metodológicas e os instrumentos avaliativos adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. E, com uma habilidade inata para ensinar, certamente o trabalho com produção textual na escola não seria compreendido como um “martírio” para esse professor, tal qual a tarefa foi definida por Geraldini (2012).

Esta pesquisa compreende a docência como uma profissão, o que nos permite investigar questões atreladas ao trabalho docente a partir dos estudos com foco na compreensão do desenvolvimento humano, dos quais emerge um interesse especial sobre a atuação do professor. Para Bronckart (2006, p. 209), “o trabalho se constitui como um tipo de atividade ou de prática. Acepções de Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007), a partir de categorias propostas por Bronckart (2004; 2005) e Bronckart e Machado (2004), definem o trabalho como uma ação intencional e planejada e conceitualizam o trabalhador como “um ser que ocupa uma posição de quem de fato planeja uma ação, possui motivos, intenções e capacidades para realizar a ação programada” (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007, p. 239), sendo esse actante, segundo as autoras, denominado como “ator” (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007).

Com relação ao trabalho docente, uma das principais noções defendidas no quadro teórico do ISD refere-se à profissionalidade do professor. Conforme Bronckart (2006, p. 226-227, grifos do autor), essa profissionalidade é constituída pela

[...] capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações das quais ele é o único ator.

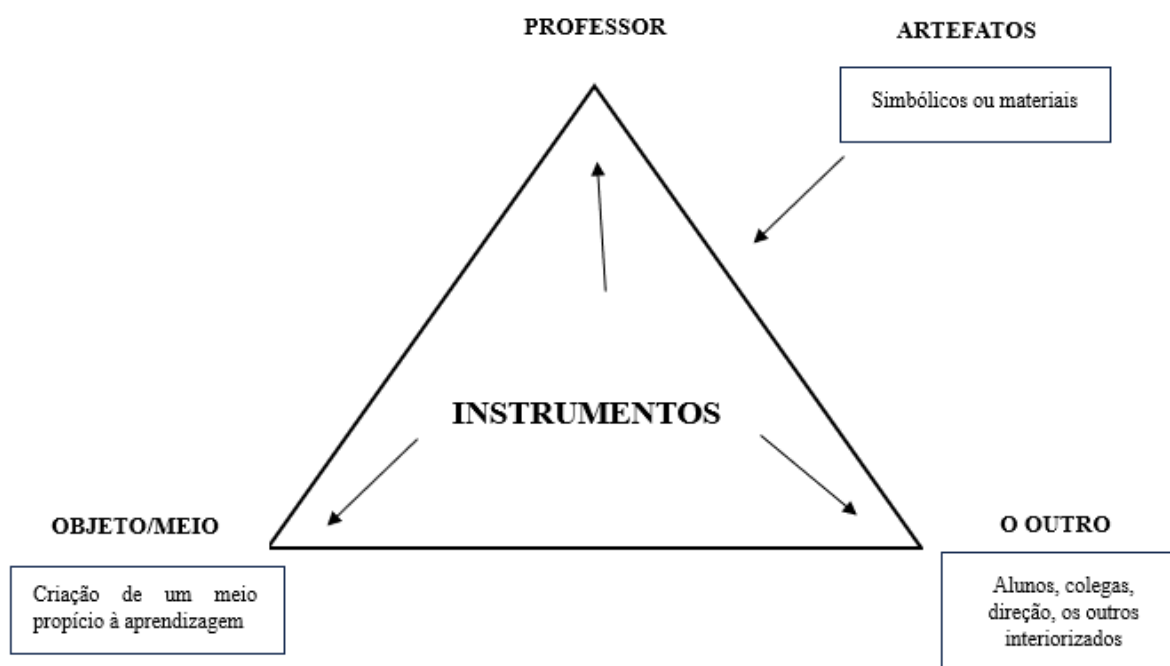
Essas acepções acerca da profissionalidade do professor interessam a esta pesquisa, pois entendemos que a definição de pilotagem apresentada pelo autor (2006) tem relação com as diversas dimensões que envolvem o contexto e as condições de trabalho do professor (inclusive as condições externas à sala de aula que podem refletir diretamente na condução da prática docente). Consequentemente, todas as condições desse trabalho também refletem no modo como o professor conduz o ensino da produção textual escrita na escola (escopo da presente pesquisa), especialmente por se tratar de uma prática de linguagem complexa, a qual exige que

o professor exerça de fato o seu papel de “ator” no processo de ensino em que se engaja em sala de aula. Isso porque o ensino da produção textual escrita dentro do quadro do ISD compreende que esse trabalho necessita que sejam consideradas práticas comunicativas e culturais do uso dos textos, bem como seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010). Assim, para o desenvolvimento desse processo de ensino (muito além de uma tarefa escolar), o professor precisa saber negociar com os inúmeros fatores envolvidos no seu meio de trabalho, pois “introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (Geraldi, 2012, p. 140), o que implica que o professor saiba conduzir a direção do seu agir sem desconsiderar as “reações, interesses e motivações” (Bronckart, 2006) dos estudantes (elementos imprescindíveis que devem ser levados em conta quando se fala sobre ensinar a escrever).

O objetivo central desta pesquisa tem especial ligação com um dentre os três níveis, a seguir descritos, que envolvem a atividade educacional. Segundo Machado (2009, p. 50), a distinção entre esses níveis “é fundamental para qualquer discussão sobre as questões educacionais e das relações entre as ciências específicas e o ensino” (Machado, 2009, p. 50). Nessa discussão, o primeiro nível compreende os sistemas educacionais. A exemplo disso, no contexto brasileiro, temos o Ministério da Educação e as secretarias estaduais ou municipais de ensino. O segundo nível, o qual contempla as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades propostas pelo sistema educacional, refere-se aos sistemas de ensino. Tais sistemas se articulam, por exemplo, ao que Machado (2009) define como meio social geral, ou seja: pais de alunos, instâncias políticas gerais e administração escolar. Por fim, o terceiro nível se refere aos sistemas didáticos, “envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três polos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento” (Machado, 2009, p. 51).

A relação existente entre esses polos constitutivos (professor, alunos e objetos de conhecimento) é, de maneira geral, o que focalizamos em nosso cenário de pesquisa, visto que pretendemos compreender, por meio de pistas apreendidas no trabalho docente, os movimentos construídos em sala de aula para o ensino da produção textual escrita. Portanto, esse último nível da atividade educacional é o que desperta nosso maior interesse investigativo, pois é “do sistema didático que se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor”. Essa atividade, segundo Machado (2009, p. 51), pode ser ilustrada pela figura apresentada a seguir:

Figura 3 - Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009, p. 51).

Segundo o esquema proposto por Machado (2009), o objetivo da atividade de trabalho do professor deve ser a criação de “um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (Machado, 2009, p. 51). Essa percepção se relaciona com um importante conceito para esta pesquisa. Trata-se da noção de transposição didática, elemento que se desenvolve dentro dos três níveis da atividade educacional (sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático). Essa expressão, fundada no quadro da Didática Francesa de Disciplinas diz respeito a

um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes (Machado, 2009, p. 52).

Segundo Machado (2009), ainda com base no conceito apresentado por pesquisadores da Didática Francesa de Disciplina (Verret, 1975; Chevallard, 1985), o processo de transposição didática se desenvolve em três etapas. Na primeira delas, mais especificamente no nível do sistema educacional, delimitam-se diretrizes gerais para a atividade educacional. Esse nível abarca os *saberes científicos*, os quais sofrem um “processo de transformação para se constituírem em *conhecimentos a serem ensinados*, que são veiculados em diferentes textos de

prescrição (diretrizes oficiais de diferentes níveis, livros didáticos etc)” (Machado, 2009, p. 53, grifos nossos), como no caso do nosso mais recente documento orientador educacional: BNCC (Brasil, 2018). Na segunda etapa do processo de transposição, os *conhecimentos a serem ensinados* sofrem um processo de transformação que se constituem em *conhecimentos efetivamente ensinados*. As características desses conhecimentos variam conforme o modo de ensinar de cada profissional (organização da aula, trabalhos em grupo, debates, exercícios etc) (Machado, 2009, grifos nossos). Finalmente, na terceira etapa da transposição, os conhecimentos se transformam em *conhecimentos efetivamente aprendidos pelos alunos* (Machado, 2009, grifos nossos).

A conceitualização das etapas do processo de transposição didática nos parece relevante nesta tese especialmente pela abordagem teórica acerca do trabalho com produção textual na escola, traçada no capítulo anterior. A discussão apresentada ao longo do primeiro capítulo deste estudo mostrou, com base no trabalho desenvolvido por Lima (2021), que os professores têm consciência de que precisam trabalhar a escrita pela perspectiva do texto, porém apresentam dificuldades para, a partir dessa perspectiva teórica, didatizar essa prática de linguagem (Lima, 2021). Diante disso, podemos considerar que a consciência que o professor tem sobre a maneira como ele deve conduzir o ensino da escrita encontra-se no nível dos “saberes científicos”. Por sua vez, a dificuldade que o docente apresenta para materializar essa concepção no desenvolvimento do seu trabalho enquadra-se no nível dos “conhecimentos efetivamente ensinados”. Desses dois níveis resultam os “conhecimentos efetivamente aprendidos pelos alunos”. No trabalho com produção de textual nas aulas de Língua Portuguesa, podemos dizer que tais conhecimentos se manifestam nos textos produzidos pelos estudantes. Dito isso, é possível afirmar que há um longo processo entre o que o professor pretende ensinar (considerando todas as motivações, intenções e prescrições que envolvem o trabalho docente) e o que os alunos efetivamente aprendem, a partir do que o docente consegue mobilizar em sua prática.

A exposição dos princípios relacionados à profissionalidade docente é relevante, pois partimos do trabalho desenvolvido pelo professor para investigar o ensino da produção textual escrita. Como mencionado, esta pesquisa é guiada pelo princípio de que o ensino da escrita deve ser um processo assistido pelo professor (Pereira, 2001). No entanto, diante de todas as razões expostas no capítulo anterior, que evidenciam a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita na escola, entendemos que é necessário compreender quais estratégias o professor adota para mediar esse processo e criar um meio propício para a aprendizagem discente (Amigues, 2004; Machado, 2009). Para tanto, ao observar a prática do

professor, optamos por considerar alguns pontos que podem ser ilustrados no esquema que segue.

Figura 4 - Ações do professor consideradas na análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

A ilustração apresentada demonstra as ações do professor⁸ dentro do percurso do seu trabalho, as quais pretendemos considerar nesta tese para atingir nossos objetivos de pesquisa. Essas ações construídas/organizadas pelo docente ao “pilotar” uma prática de ensino que envolve o trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa serão observadas a partir da dimensão do “trabalho real” – uma das dimensões consideradas no modelo de análise do trabalho do professor proposto por Bronckart (2006). Contudo, antes de conceituar tais dimensões, julgamos necessário apresentar as características do trabalho docente. Conforme Machado e Bronckart (2009, p. 36, grifos dos autores), o trabalho do professor:

- a) é *pessoal* e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao interagir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;

⁸ Pretendemos retomar as ações do presente esquema nos capítulos de análise de dados. No entanto, antecipamos de antemão que, em nossas observações, os fatores considerados não seguem, necessariamente, um ciclo linear ou com etapas rigidamente pré-definidas pela pesquisadora antes da interlocução com o campo e os participantes da pesquisa.

- c) *é mediado por instrumentos* materiais e simbólicos;
- d) *é interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelos pelo sujeito;
- e) *é impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) *é transpessoal*, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

Com relação à atuação do professor, Machado (2007) afirma que, para que o trabalho seja desenvolvido de maneira plena e possa obter efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos [...];
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por *si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (Machado, 2007, p. 93).

Essas concepções são essenciais quando pensamos no ensino da produção textual escrita, pois desenvolver essa prática na escola exige que o professor tenha condições para planejar o percurso desse trabalho, considerando diferentes contextos de ensino. Isso quer dizer que, por mais que o professor apresente uma mesma proposta de produção textual escrita (com o mesmo gênero de texto e as mesmas atividades) para turmas distintas, por exemplo, esse percurso não seguirá a mesma linha ou forma de execução em sala de aula, pois os atores envolvidos são outros, bem como o contexto, o tempo e o espaço da ação didática. Assim, a partir da noção de “pilotagem” apreendida nesta pesquisa, entendemos que o professor precisa saber identificar, dentro de um cenário escolar elaborado com vistas à facilitação da aprendizagem de escrita discente – sem ignorar as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos estudantes (Machado, 2007) – situações que necessitam de uma nova reelaboração do percurso previamente construído.

Como podemos observar ao longo deste capítulo, há no cerne do ISD, especialmente em sua dimensão didática, um interesse pelo trabalho do professor. Para analisar esse trabalho, Bronckart (2006) considera três dimensões, quais sejam: *trabalho real*, *trabalho prescrito* e *trabalho representado*.

A primeira dimensão, esta que desperta nosso maior interesse investigativo, “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (Bronckart, 2006, p. 208). Ou seja: o *trabalho real* é caracterizado pela atividade desenvolvida pelos professores em sala de aula, as quais revelam os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (Bronckart, 2006, p. 216). Para Bronckart (2008, p. 167),

a análise das condutas verbais e não verbais dos actantes observados nos permite mostrar a complexidade das situações de trabalho e das interações que nelas se desenvolvem e, eventualmente, pode nos permitir identificar segmentos da atividade que mostram o poder que os actantes têm de intervir sobre (e de modificar) os processos em curso.

Quando se trata do trabalho real, essa dimensão do agir profissional apresenta abordagens conceituais distintas, uma vez que outros quadros teóricos, além do quadro interacionista sociodiscursivo, tomam o agir como base de análise nas ciências do trabalho. Para a Clínica da Atividade – subárea dos estudos maiores da Ergonomia da Atividade de Linha Francesa –, por exemplo, o termo “trabalho real” compreende as atividades realizadas e as não realizadas pelo trabalhador. Com relação a isso, é importante destacar que optamos por utilizar o termo “real/concretizado”, pois acreditamos que a definição desse termo dialoga melhor com os objetivos desta pesquisa. Segundo Drey (2011, p. 55) “o acesso a este trabalho concretizado se faz pela análise das interações nele ocorridas, pois é nestas que a ação docente se constitui. Isso quer dizer que o trabalho efetivamente realizado/concretizado só pode ser acessado por meio da(s) análise(s) das interações”. Diante disso, a escolha pelo termo “real/concretizado” se justifica pelo recorte de dados apresentado nesta tese (que emergem das interações de sala de aula, as quais tivemos acesso e puderam ser registradas), tendo em vista nossas intenções investigativas. A partir da dimensão do trabalho real, nosso foco recai especificamente sobre as ações do professor frente às tarefas efetivamente desenvolvidas em sala de aula no processo de ensino da produção textual escrita. Além disso, acessar as ações do professor concretizadas em sala de aula nos possibilita refletir sobre “a importância das interações verbais professor-aluno na configuração/reconfiguração dos objetos de ensino de quando desenvolvendo seu agir” (Guimarães; Drey; Carnin, 2011, p. 157).

Por sua vez, o *trabalho prescrito*, segunda dimensão considerada neste ponto, é abordada “com base na análise de *documentos prefigurativos* oriundos das instituições ou empresas, que visam a planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar” (Bronckart, 2006, p. 216, grifos do autor). Segundo Bronckart (2006, p. 208, grifos do autor),

“constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva”. A exemplo disso, podemos citar os documentos educacionais oficiais e as orientações/prescrições escolares que direcionam o agir docente. Dessa forma, podemos dizer que o trabalho prescrito tem influência sobre o trabalho que efetivamente se concretiza em sala de aula. No entanto, o trabalho real/concretizado não é apenas a manifestação concreta do trabalho prescrito, pois há outras questões envolvidas que entram em jogo (como já mencionamos) quando pensamos sobre a prática docente desenvolvida em sala de aula. Isso revela novamente a importância da pilotagem do professor para negociar com todos os fatores internos e externos que podem refletir no trabalho real/concretizado.

A terceira dimensão se refere ao *trabalho representado*, sendo esta subdividida entre trabalho interpretado pelos actantes e trabalho interpretado por observadores externos. O primeiro aspecto é abordado no quadro da análise das entrevistas anteriores e das posteriores à realização das tarefas desenvolvidas pelo professor. Por sua vez, o segundo aspecto é abordado mediante a análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelo pesquisador.

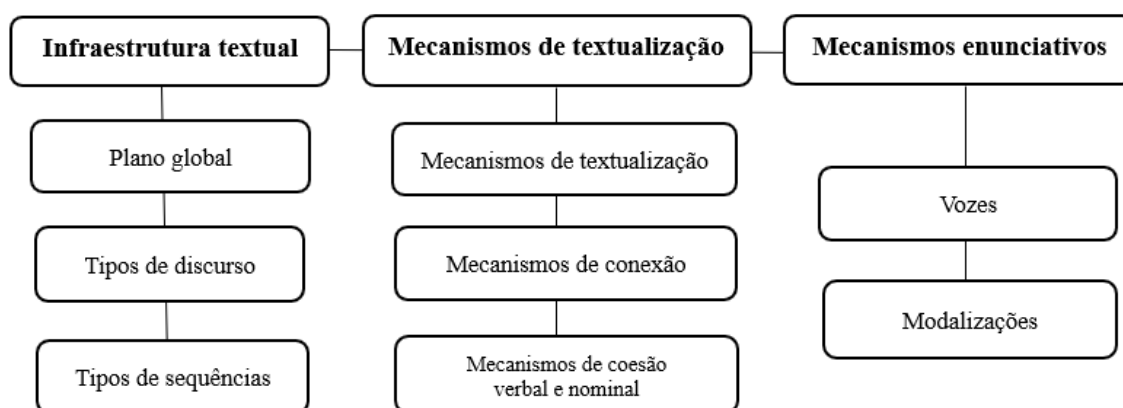
Para apreender as dimensões do trabalho docente, é necessário efetuar a análise de textos-discursos construídos no quadro de cada dimensão de trabalho, pois essa análise possibilita uma compreensão maior sobre as relações existentes entre linguagem e trabalho (Bronckart; Machado, 2004). Bronckart e Machado (2004) enfatizam a importância de se analisar textos orais e escritos ou a rede discursiva construída na e sobre determinada atividade de trabalho para que se possa compreender a “natureza e as ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha” (Bronckart; Machado, 2004, p. 136). Nessa perspectiva, recorreremos à “arquitetura textual” proposta pelo ISD (Bronckart, 1999) como um conjunto referencial para o desenvolvimento de uma análise que visa a contemplar elementos textuais e discursivos nas manifestações verbais do agir linguageiro, conforme apresentamos a seguir.

2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL PROPOSTA POR BRONCKART

A arquitetura textual compreende “a organização de um texto como um folhado textual constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*” (Bronckart, 1999, p. 119, grifo do autor). Neste ponto, cabe esclarecer um registro importante que diz respeito a nossas escolhas investigativas. Recorreremos ao modelo de análise de textos do ISD (arquitetura textual) aplicando-o aos textos relativos ao trabalho do professor, pois objetivamos encontrar possíveis pistas que permitam

analisar as reverberações do trabalho do professor na (aprendizagem da) escrita de seus estudantes. Para isso, consideraremos especificamente verbalizações que revelam as ações apresentadas na Figura 4 (instruções prévias à produção escrita, por exemplo), na tentativa de compreender como essas verbalizações podem ser apreendidas, interpretativamente, nas produções discentes. Para tanto, apresentamos os níveis que constituem a arquitetura textual, conforme figura a seguir.

Figura 5 – Níveis da arquitetura textual



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999).

2.2.1 Infraestrutura textual

O primeiro nível, considerado o mais profundo, refere-se à infraestrutura do texto. Esse nível é definido pelas características do planejamento do conteúdo temático, pelos tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação e pelos tipos de sequência (Bronckart, 2006). Conforme Bronckart (2006), o conteúdo temático (aquilo que é dito) é de ordem cognitiva ou que não parece indicar uma reformatação semiótica particular. Por sua vez, os tipos de discurso são definidos pelo autor como “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (Bronckart, 2006, p. 148). Não se tratam, portanto, do texto em si, uma vez que são definidos como segmentos que o texto comporta, caracterizados pela “mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos e que revelam a construção de determinado mundo discursivo” (Bronckart, 2008, p. 89).

Os mundos discursivos são constituídos como quadros em que se desenvolve, no curso da produção ou recepção textual, a interface entre representações individuais e representações coletivas (Bronckart, 2008). Esses mundos são construídos por meio de duas operações

subjacentes aos tipos de discurso: a ordem do *narrar*, quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado se distanciam da situação de produção do agente, e a ordem do *expor*, quando essas coordenadas não são distanciadas da situação de produção do agente (Bronckart, 2006). Na ordem do *narrar* e do *expor*, as instâncias de agentividade verbalizadas podem ou não ser colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem, levando, portanto, à implicação ou à autonomia (Bronckart, 2006). O cruzamento dessas operações produz, segundo Bronckart (2006), quatro mundos discursivos: *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado* e *expor autônomo*. Desses mundos discursivos, quatro tipos de discurso podem ser identificados. Conforme ilustrado na figura a seguir, eles se referem a: *discurso interativo*, *relato interativo*, *discurso teórico* e *narração*.

Figura 6 – Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (1999, p. 157).

Os tipos de discurso se constituem como formatos obrigatórios que colocam em interface representações individuais e coletivas (Bronckart, 2006). Conforme Bronckart (2006), para que o agente (re)produza um tipo de discurso, ele deve proceder “ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolavelmente mentais e linguageiros” (Bronckart, 2006, p. 155). Tais processos são denominados raciocínios, podendo ser subdivididos em: raciocínios práticos (implicados nas interações dialogais), raciocínios causais/cronológicos (implicados nos relatos e nas narrações) e raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica (implicados nos discursos teóricos) (Bronckart, 2006, p. 155).

O discurso interativo, no domínio do *expor*, é marcado por formas verbais e pronomes que demarcam a implicação dos agentes da interação em um “espaço-tempo comum” (Bronckart, 1999). Enquanto isso, no discurso teórico, não há qualquer unidade linguística que faça referência ao agente-produtor, havendo uma relação de independência ou de indiferença em relação a esse agente.

No domínio do narrar, o relato interativo é demarcado pela implicação dos parâmetros da interação verbal posta em cena. Nesse caso, as unidades linguísticas fazem referência aos agentes da interação, e outras unidades explicitam a relação existente entre o espaço-temporal dos fatos narrados e o da interação verbal em cena (Bronckart, 1999). Ou seja: esse tipo de discurso faz referência a acontecimentos temporalmente distantes da situação de produção. Por sua vez, a narração acontece de modo autônomo, sem qualquer unidade linguística que faça referência direta ao agente-produtor. É possível identificar os personagens postos em cena, e nenhuma unidade remete ao espaço-tempo da produção. Dessa forma, sua interpretação não exige conhecimento sobre esse espaço-tempo (Bronckart, 1999).

Diante dessa caracterização, podemos inferir que a análise dos tipos de discurso, enquanto segmentos de um texto compostos por unidades linguísticas (Bronckart, 1999; 2006), possibilitam a compreensão sobre as relações que o produtor do texto estabelece entre suas representações de uma determinada situação de produção e as representações sociais e coletivas dessa mesma situação (Cordeiro, 2007).

O primeiro nível da arquitetura textual compreende ainda os tipos de sequência textual que, dentre outras, podem ser caracterizadas como narrativas, explicativas e argumentativas. Esses tipos de sequências “configuram modos particulares de planificação do conteúdo temático e junto com os tipos de discurso contribuem para a organização da infraestrutura de um texto” (Striquer, 2014). Salientamos, contudo, que os tipos de sequências não serão considerados nesta tese. Passamos, a seguir, ao segundo nível da arquitetura textual.

2.2.2 Mecanismos de textualização

O segundo nível da arquitetura textual, considerado intermediário, corresponde aos mecanismos de textualização, que contribuem para a coerência linear e/ou temática do texto. Esse nível compreende os mecanismos de conexão, os mecanismos de coesão e os mecanismos de coesão verbal (Bronckart, 1999).

Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática, por meio dos organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto e às transições entre tipos de discurso e entre frases. A título de exemplo, Bronckart (1999) destaca como organizadores textuais conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Os mecanismos de coesão nominal se apresentam com duas funções no texto: introduzir temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua substituição no

desenvolvimento do texto (Bronckart, 1999). Essa construção se dá por meio de unidades intituladas anáforas: pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e alguns sintagmas nominais.

Finalmente, os mecanismos de coesão verbal contribuem para a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados textualmente. Esses processos são realizados pelos tempos verbais, que podem surgir em interação com outras unidades com valor temporal: advérbios e organizadores textuais (Bronckart, 1999). Passamos, na sequência, ao último nível da arquitetura textual.

2.2.3 Mecanismos enunciativos

O terceiro nível da arquitetura textual corresponde aos mecanismos de responsabilização enunciativa, que demarcam, por meio das vozes e das modalizações, o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto (Bronckart, 1999; 2006). Nesse nível, os mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, de modo a esclarecer os posicionamentos enunciativos diante do que é dito: instâncias assumidas no enunciado do texto, vozes expressadas e avaliações (julgamentos, opiniões e sentimentos) sobre determinados aspectos do conteúdo temático. Essas vozes são definidas como entidades que assumem responsabilidade perante o enunciado (Bronckart, 2003), podendo ser organizadas em três subconjuntos: *voz do autor empírico* (voz de quem produz o texto), *vozes sociais* (vozes de pessoas ou instituições humana externas ao conteúdo temático do texto) e *vozes de personagens* (vozes de pessoas ou instituições implicadas diretamente no percurso temático).

Por sua vez, as modalizações também revelam responsabilidade enunciativa na análise textual discursiva, à medida que explicitam avaliações sobre o conteúdo temático. Realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas, essas modalizações podem ser diferenciadas, conforme Bronckart (1999), pelas seguintes caracterizações: *modalizações lógicas* (julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc); *modalizações deônticas* (avaliações do enunciado à luz dos valores sociais – o que é permitido, proibido, necessário, desejável etc); *modalizações apreciativas* (traduzem um julgamento mais subjetivo na instância de quem avalia – fatos enunciados como bons, maus, estranhos etc); *modalizações pragmáticas* (“introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em

relação ao processo de que é agente” – o poder fazer, o querer fazer e o dever fazer (Bronckart, 1999, p. 132).

Compreendemos que o olhar destinado às vozes e às modalizações na análise de textos-discursos construídos no quadro da dimensão do trabalho real/concretizado do professor é relevante nesta tese, tendo em vista nosso objetivo de encontrar possíveis pistas sobre as reverberações do trabalho do professor na (aprendizagem da) escrita discente. Em outras palavras, esse enfoque analítico nos permite identificar o nível de responsabilização e engajamento enunciativo dos professores participantes desta pesquisa, diante de suas escolhas verbais e metodológicas nas interações de sala de aula.

Considerando ainda a nossa intenção de focalizar o agir do professor a fim de correlacionar pistas sobre o trabalho docente, em sua dimensão didática, ao desenvolvimento de escrita dos estudantes, recorreremos à noção de gestos didáticos (GD), a ser apresentada a seguir.

2.3 SOBRE OS GESTOS DIDÁTICOS

A noção de gestos didáticos tem origem nos gestos profissionais que, segundo entrevista de Dolz concedida a Silva e Silva (2012, p. 19), caracterizam “as funções e as tarefas do professor independentemente da matéria de ensino”. Eles se referem aos “gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino” (Messias; Dolz, 2015, p. 52). Conforme Aeby-Daghé e Dolz (2007), esses gestos são descritos como:

- a) *apelo à memória e antecipação didática*: consiste em trazer à tona trabalho(s) anterior(es) ou vindouro(s), este(s) último(s) sob a forma de antecipação, sobre um dado objeto, a fim de estabelecer coerência entre o trabalho a desenvolver naquela aula e o todo da sequência;
- b) *formulação de tarefas*: consiste na causa e na entrada em um dispositivo didático; sendo a tarefa o instrumento que institui o objeto de ensino e cria as condições que permitem ao professor presentificá-lo em sala de aula e ao aluno apropriar-se dele;
- c) *emprego de dispositivos didáticos*: consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino (suporte material, instruções e modos de trabalho) para mostrar as diferentes dimensões do objeto, no interior dos processos de presentificação e de elementarização/topicalização;
- d) *regulação e avaliação*: consiste ora em “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, no curso ou no fim de um ciclo de aprendizagem” (Aeby-Daghé; Dolz, 2007, p. 2), sendo esta a regulação interna, e ora em conduzir a própria construção do objeto, operando no interior das atividades escolares e favorecendo uma troca com o aluno, sendo esta a regulação local. A avaliação é um tipo particular de regulação;
- e) *institucionalização*: consiste em explicitar e convencionar o *status* de um saber a ser aprendido e utilizado pelo aluno e exigido pelo professor, caso ele o queira (cf.

Sensevy, 2001 apud Aeby-Daghé; Dolz, 2007). Em outras palavras, consiste em estabelecer conceito a um saber, atribuindo-lhe uma generalização que pode ser mobilizada em contextos outros, diferentes do contexto no qual o objeto foi presentificado e elementarizado/topicalizado (Gomes-Santos, 2010, p. 450).

Os gestos didáticos elencados se referem ao que Schneuwly (2009), ao considerar o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), intitula como gestos fundamentais ou fundadores. São gestos que, segundo Nascimento (2011), visam à aprendizagem discente, pois é por meio deles que o “professor apresenta o objeto de ensino” (Perobelli, 2019, p. 567). Para Barros e Gonçalves (2017, p. 958) “os gestos didáticos fundadores são o suporte do agir que configura genericamente o trabalho docente, independentemente de qualquer situação contextual. Por isso, eles podem ser vistos como o quadro geral do agir docente”.

Tal conceitualização é importante, pois para o ISD os gestos englobam ainda uma segunda categoria, qual seja: os gestos específicos. Para Barros (2012, p. 5), esses gestos “moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os gestos didáticos do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem”. São “aqueles relacionados a cada situação do momento em sala de aula, ou seja, aqueles que surgem de acordo com as necessidades particulares de cada transposição didática interna” (Garcia-Reis; Castor, 2024. p. 6).

Segundo Garcia-Reis e Castor (2024, p. 5), “os gestos surgem ao longo do fazer pedagógico, nos momentos de interação com os discentes”. Dessa forma, pretendemos considerar a noção de gestos didáticos nesta pesquisa, pois nosso processo investigativo parte do trabalho do professor. Essa noção, de acordo com Perobelli (2018, p. 567),

emerge da necessidade de reconhecer o ato de ensinar como uma profissão e oferece aporte teórico-metodológico para observar os docentes em seu agir didático, pelo viés das interações linguageiras, em um cenário em que esses gestos atuam como instrumentos mediadores da atividade de ensino-aprendizagem.

Pensando especificamente no escopo desta pesquisa, a definição apresentada por Perobelli (2018) reitera uma perspectiva já apresentada ao longo deste texto. A partir dos pressupostos defendidos por Silva (2018), afirmamos que expor os alunos a atividades de produção textual escrita não necessariamente garante a aprendizagem discente, pois a mediação do professor é extremamente necessária para que haja um trabalho de ensino efetivamente sistemático e explícito. Além disso, essa perspectiva está diretamente vinculada à profissionalidade do professor, pois ao docente não cabe apenas “elaborar um projeto de ensino, mas também implementá-lo junto aos alunos” (Malabarba, 2016, p. 59). Essa implementação depende do modo como esse profissional constrói os instrumentos mediadores na “pilotagem”

do seu agir, tendo em vista que o ensino é uma atividade situada, e as especificidades ligadas à sala de aula são decisivas para a condução das ações do professor (Macedo; Alves; Ribeiro, 2020).

Conforme Nascimento (2012, p. 28, grifos da autora), os gestos didáticos

são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações do e no trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam estilos peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios.

A partir das definições apresentadas, aliamos-nos à noção de gestos didáticos fundadores para a construção da descrição analítica desta tese – considerando nossos objetivos –, pois por meio desses gestos é possível compreender “as ações que o professor utiliza para ensinar, provendo-lhes elementos da sistematização do trabalho docente” (Almeida *et al.*, 2020, p. 8).

O primeiro gesto didático fundador, intitulado *apelo à memória e antecipação didática* se refere às intervenções do professor para mobilizar conhecimentos ensinados em momentos anteriores. Pode-se dizer que a mobilização desse GD é uma estratégia docente para tornar o processo de ensino e aprendizagem coeso e coerente, de modo a permitir a constituição do objeto de ensino (Schneuwly, 2009; Perobelli, 2018). Considerando que os dois professores participantes desta pesquisa realizaram propostas didáticas organizadas por uma sequência de aulas, é possível dizer que esse gesto didático pode ser observado a partir do modo como os docentes recuperam/retomam com os estudantes atividades e/ou aulas previamente desenvolvidas, especialmente porque compreendemos o trabalho com produção textual escrita como um exercício processual.

O GD de *formulação de tarefas* é construído por meio de comandos de trabalho, por meio dos quais o professor presentifica o objeto de ensino. Nessa pesquisa, esse GD, compreendido por Barros (2012) como a porta de entrada dos dispositivos didáticos, corresponde aos modos como os professores abordam, por exemplo, dimensões específicas da escrita nos textos produzidos.

Por sua vez, o GD de *emprego de dispositivos didáticos* diz respeito ao “conjunto de movimentos empreendidos pelo professor para apresentar o objeto de ensino” (Perobelli, 2018, p. 569). Refere-se aos instrumentos materiais e/ou linguageiros mobilizados pelo docente para apresentar esse objeto aos estudantes e assegurar a interação entre eles (Perobelli, 2018). Esse

nível, nesta pesquisa, pode ser representado pelas etapas de escrita e atividades intermediárias desenvolvidas pelo professor no processo de ensino.

O GD de *regulação e avaliação*, penúltimo gesto didático aqui apresentado, refere-se às intervenções feitas pelo professor para colher informações sobre os efeitos da implementação do dispositivo didático no processo de transposição didática interna do objeto” (Perobelli, 2018, p. 569). Esse nível “envolve a criação de meios, pelo professor, para identificar os obstáculos – ou as apropriações – dos alunos no processo de construção do objeto”. Neste estudo, um exemplo dessa dimensão corresponde ao modo como o professor apresenta à turma a proposta de escrita para a primeira versão do texto⁹.

Finalmente, o GD de *institucionalização* é definido por Schneuwly (2009), a partir de Brousseau (1998). Para o autor, esse GD resulta de um conhecimento duplo, uma vez que o professor precisa reconhecer a aprendizagem do aluno, e esse aluno reconhecer o objeto de conhecimento (Schneuwly, 2009). Trata-se de uma generalização que envolve a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e que coloca em evidência os novos aspectos desse objeto que os estudantes devem aprender (Perobelli, 2018, p. 570). Nesta pesquisa, podemos citar como exemplo dessa dimensão momentos da interação verbal construída em sala de aula, em que os professores sistematizam conceitos a fim de tornar explícito aos estudantes determinados aspectos de um objeto de ensino.

À medida que assumimos o ensino da escrita como um processo – princípio basilar nesta pesquisa – (Pereira, 2001), assumimos também, como previamente mencionado, que precisamos compreender como esse processo é operacionalizado pelo professor. Portanto, observar os meios construídos pelo docente, a partir da noção de gestos didático, pode nos ajudar a compreender como o trabalho com produção textual escrita é construído e regulado pelo professor, considerando as inúmeras negociações que esse professor precisa realizar na condução do processo de ensino. Para Gomes-Santos (2016, p. 13),

o professor utiliza-se de um atalho: cria situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na sala de aula, ganhe uma forma que permita seu manejo, por ele próprio e pelos alunos. Mediando o acesso a esse conhecimento, o trabalho do professor vai promovendo desafios para que o aluno vá se aproximando do conhecimento e dele vá se apropriando (Gomes-Santos, 2016, p. 13).

⁹ Esta tarefa não se refere à produção inicial como uma proposta que antecipa as produções final e reescrita, conforme o modelo desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), tendo em vista que os professores participantes desta pesquisa não realizaram a produção de texto em três versões, como veremos na seção de análise de dados.

Diante disso, entendemos, pelo conjunto de pesquisas apresentado na revisão de literatura desta tese, que o ensino da produção textual escrita na Educação Básica ainda necessita de desenvolvimento aprofundado e sistemático por meio de uma investigação descritiva e analítica do trabalho docente, centrado nos modos de trabalho do professor. Buscamos, portanto, enfocar os “movimentos observáveis nas aulas no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem” (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 83). Esses movimentos são constituídos por ações verbais ou não verbais. Ou seja: movimentos linguageiros e posturas (Nascimento, 2011). No entanto, haja vista os objetivos deste estudo, optamos por considerar apenas os movimentos didáticos/linguageiros do professor, pois pretendemos compreender essas ações como “uma dimensão simbólica e interpretativa” (Nascimento, 2012, p. 6) que, dentro do trabalho do professor, se constitui como um conjunto de saberes, modos de pensamento e de agir que colaboram para o processo de aprendizagem discente (Messias; Dolz, 2015). Em relação a isso, Amigues (2004, p. 50, grifos do autor), afirma que

o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Essa atividade tem como meta o *objeto de horizonte* que é a aprendizagem dos alunos (Amigues, 2004, p. 50, grifos do autor).

Entendemos, dessa forma, que os gestos didáticos nos ajudam a compreender a articulação possível entre a criação de meios propícios à aprendizagem (Machado, 2004) e as ferramentas que o professor utiliza para conduzir a sua aula e fazer com que os alunos desenvolvam determinadas ações (ações que devem ser mediadas e orientadas pelo professor) (Amigues, 2004). Isso porque cada professor faz escolhas pelas quais estabelece uma relação com os estudantes a partir de um meio de trabalho (Amigues, 2007).

Em síntese, o olhar destinado aos gestos didáticos pode contribuir para a caracterização e interpretação do trabalho do professor (Macedo; Alves; Ribeiro, 2020) e, consequentemente, para a compreensão sobre o significado que esse trabalho pode ter na aprendizagem da prática de produção textual escrita de estudantes da Educação Básica.

O próximo capítulo destina-se à apresentação do percurso metodológico desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia de pesquisa adotada nesta tese, além de descrever o contexto explorado, enquanto campo de pesquisa, e apresentar os procedimentos metodológicos que servem de base para atingir os objetivos propostos.

O presente estudo, de natureza aplicada, tem caráter qualitativo e viés interpretativista, uma vez que nossa investigação está inserida no campo da pesquisa social, no âmbito da Linguística Aplicada. Segundo Hammersley (2013), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma forma de investigação social orientada por dados não estruturados e com ênfase no papel da subjetividade no processo de pesquisa. Ou seja: um processo investigativo que tende a estudar detalhadamente um pequeno número de casos que ocorre naturalmente (Hammersley, 2013), podendo os métodos utilizados sustentarem um entendimento mais aprofundado sobre os fenômenos sociais (Silverman, 2000). Para Creswell (2007), nessa metodologia de pesquisa, o investigador faz alegações de conhecimento a partir de perspectivas construtivistas ou reivindicatórias/emancipatórias. São estudos baseados em teorias ou teorias baseadas na realidade como uma estratégia investigativa que tem como objetivo central o desenvolvimento de temas a partir de dados gerados.

Considerando ainda nossas intenções investigativas e o tratamento concedido ao nosso conjunto de dados, assumimos esta pesquisa como interpretativista, cuja visão “é o fator qualitativo ou particular que interessa” (Moita Lopes, 1994 p. 332). Nela, os múltiplos significados que constituem a realidade só são passíveis de interpretação” e o acesso ao fato estudado deve ser feito indiretamente por meio da interpretação dos vários significados que o constituem (Moita Lopes, 1994, p. 331). É importante registrar que, ao longo desta pesquisa, houve a necessidade de não apenas adotar categorizações já existentes na literatura especializada e aplicá-las ao nosso conjunto de dados. Foi necessário produzir categorias que fossem conciliáveis com o nosso referencial teórico-metodológico e contribuíssem com as pretensões da pesquisa quanto à interpretação que produzimos dos dados analisados, buscando retratar de modo mais saliente os achados que resultam de nossa investigação, conforme veremos no decorrer do processo analítico empreendido.

As seções deste capítulo apresentam respectivamente a descrição do contexto de pesquisa, a contextualização da instituição de ensino investigada, os cuidados éticos adotados, o processo de geração de dados, o perfil dos professores participantes e das turmas observadas e o tratamento analítico dos dados. Antes, apresentamos um quadro que sintetiza o presente trabalho.

Quadro 1- Perguntas de pesquisa, descrição dos objetivos e geração de dados

Perguntas de Pesquisa		
a) Como o trabalho do professor, em sala de aula, durante atividades voltadas às práticas de produção textual, age no desenvolvimento da escrita de seus estudantes? b) De que maneira a interação em sala de aula e os modos de organização didática pelo professor durante suas propostas de ensino reverberam nos resultados observados nas produções escritas dos discentes, considerando-se as dimensões de genericidade e textualidade? c) Como a relação entre tais variáveis pode ser empiricamente evidenciada a partir da análise do uso da linguagem em sala de aula e das produções discentes?		
Objetivo geral		
Compreender como a atuação de dois professores (de turmas distintas) e os procedimentos didáticos por eles utilizados nas atividades com produção textual podem reverberar no processo de desenvolvimento de escrita de estudantes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública.		
Objetivos específicos	Procedimento metodológico	Dados gerados
a) Descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.	Registro de atividades com foco no ensino da produção textual escrita desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa.	- Gravações das aulas em áudio e vídeo; - Registro das atividades desenvolvidas em sala de aula.
b) Identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos.	Observação das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores participantes da pesquisa nas turmas indicadas durante o primeiro semestre de 2023.	- Gravação das aulas em áudio e vídeo; - Registros em diários de campo; - Atividades didáticas desenvolvidas que façam parte do processo da produção textual escrita.
c) Analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade.	Análise de textos produzidos pelos estudantes correlacionados à análise de gravações que registram o agir dos professores em sala de aula.	- Gravação das aulas em áudio e vídeo; - Tarefas de escrita e textos produzidos pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

3. 1 SOBRE O CONTEXTO DE PESQUISA

Como citado previamente, esta tese se situa em uma pesquisa maior¹⁰, intitulada “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica” (Carnin, 2019), vinculada ao grupo LID, sob coordenação do professor Dr. Anderson Carnin. Trata-se de um projeto – vigente no período de 2020 a 2023 – construído a partir da parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a Prefeitura de Novo Hamburgo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Essa parceria era formalizada por meio de termo de cooperação firmado entre as duas instituições. O convênio teve por objetivo desenvolver pesquisas aplicadas no campo do ensino de língua materna e, por meio destas, qualificar a formação de professores de Língua Portuguesa com vistas à ampliação/ressignificação de aprendizagens ligadas às práticas de linguagem, tendo primeiramente por base os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Guimarães; Kersch, 2012) e, em segundo lugar, as competências exigidas pela BNCC (Bach; Guasseli, 2020).

A Secretaria de Educação parceira promove programas de formações para todos os profissionais vinculados às instituições da rede de ensino. Portanto, o projeto de formação continuada desenvolvido pelo grupo LID, cuja proposta visava ao desenvolvimento profissional dos professores e aos possíveis efeitos formativos na atuação docente e na aprendizagem discente, fez, por mais de uma década, parte dessa proposta formativa macro proporcionada pelo município (Bach; Guasselli, 2020; Matias, 2023). A formação continuada era destinada a um grupo de professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O processo formativo foi construído sob a lógica de desenvolvimento profissional, por meio de encontros mensais em que professores e pesquisadores, com participação voluntária, produziam e ressignificavam os saberes envolvidos na prática docente.

Embora a formação estivesse ligada ao contexto universitário, esse processo não era desenvolvido sob a ótica de cursos de extensão ou de atualização profissional, pois os encontros eram “cogerenciados pelos participantes e seus papéis eram negociados com vistas ao fortalecimento do senso de coletividade e de trabalho conjunto” (Pereira; Carnin; Mira, 2022, p. 21). Nessa perspectiva, o processo formativo era construído coletivamente e refletia em todos

¹⁰ Projeto de pesquisa registrado junto à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer CAAE 32111019.4.0000.5344.

os envolvidos: professoras da Educação Básica e pesquisadores/professores universitários (Guimarães; Carnin, 2020).

A descrição desse contexto é necessária, pois é a partir do cenário apresentado que desenvolvemos a presente pesquisa. Contudo, vale lembrar que nosso enfoque analítico não recai sobre o processo formativo promovido pelo grupo LID, mas tem a rede de ensino como parceira, pois este estudo é desenvolvido em uma escola do município (Novo Hamburgo), com dois professores de Língua Portuguesa que fazem parte da referida rede. Em síntese, nossas escolhas com relação à temática e ao contexto do estudo se justificam pelos seguintes aspectos:

- a) convênio entre universidade e Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo: a escolha por investigar uma escola situada nesse município se deve pela parceria construída entre os pesquisadores do grupo LID (grupo do qual fiz parte desde o ingresso no Mestrado, em 2019, até julho de 2023 – período que demarca o encerramento das atividades do grupo pela decisão institucional da Unisinos de encerrar o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) e a rede de ensino supracitada;
- b) motivação pessoal: a partir da minha experiência profissional como professora de Anos Iniciais no Ensino Fundamental e de Língua Portuguesa no Ensino Médio (de 2014 a 2021), pretendo compreender analiticamente a reverberação do trabalho docente no desenvolvimento das práticas com produção textual por alunos de sexto e sétimos anos do Ensino Fundamental, de modo a qualificar a minha atuação profissional;
- c) motivação acadêmica: ao buscar por estudos já desenvolvidos acerca do ensino de escrita na Educação Básica, especialmente com o trabalho com produção textual em língua materna no contexto brasileiro, observamos que as pesquisas focalizam etapas específicas de ensino (um determinado ano de escolaridade, uma determinada metodologia, material ou proposta didática), o que parece ser uma limitação, indicando a necessidade de acompanhamento, descrição e análise crítica sobre o trabalho com a produção de texto;
- d) contribuições ao campo de pesquisa: pretendemos colaborar com estudos já desenvolvidos (Souza, J., 2018; Souza, A., 2018; Silva, 2019; Rosa, 2019; Smaniotto, 2020; Oliveira, 2022; Kanitz, 2024) e cooperar com a pesquisa científica no campo da Linguística Aplicada educacional voltada ao cenário escolar gaúcho, que ainda carece de desenvolvimento sistemático e aprofundado no que concerne ao trabalho de ensinar a escrita e seus (possíveis) significados no desenvolvimento dos

estudantes de uma escola pública de Novo Hamburgo/RS (em especial, mas não somente), fortalecendo o campo de pesquisa ao adensar a produção acadêmica da área. Esperamos contribuir especialmente com o campo de pesquisa ao produzir conhecimento novo, embasado no arcabouço teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e com ênfase em uma descrição linguístico-discursiva sobre o significado do trabalho docente na aprendizagem da escrita em contexto de escolarização formal;

- e) contribuições com o contexto educacional: a partir dos resultados alcançados pelo estudo, pretendemos cooperar com o desenvolvimento de propostas de formação (inicial e/ou continuada) de professores assentadas em evidências científicas, que (res)signifiquem o desenvolvimento de propostas de ensino da escrita de uma escola pública gaúcha e da rede de ensino, com a qual se instituiu uma parceria de pesquisa, possibilitando aos participantes envolvidos (pesquisadores do grupo LID e professores da rede) a construção conjunta de conhecimentos e experiências de aprendizagem. Acreditamos que este trabalho tem efeito positivo uma vez que levamos em conta as dificuldades que estudantes e docentes têm para lidar com a prática da produção textual escrita na escola – problemática esta que não é específica da rede de ensino pesquisada, conforme índices revelados por avaliações em larga escala (Inaf, 2018; Ong Todos pela Educação, 2022) e pesquisa acadêmicas (Souza, J., 2018; Souza, A., 2018; Silva, 2019; Rosa; 2019; Cardoso *et al.*, 2019; Pereira, 2021; Oliveira, 2022).

Na sequência, passamos à seção que descreve a instituição de ensino participante deste estudo.

3. 2 SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A definição pela instituição de ensino participante desta pesquisa se deu por indicação da assessora pedagógica da área de Linguagens/Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – à época, profissional responsável pela formação continuada de professores dessa rede de ensino. Essa indicação foi motivada porque havia no corpo docente da referida instituição professores de Língua Portuguesa recém-ingressantes na docência – critério de inclusão metodológico considerado em nosso estudo, conforme será explicitado na próxima seção.

O primeiro contato com a escola foi mediado pela assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Naquele momento, conversei com a coordenadora de ensino da instituição, a fim de apresentar a proposta de pesquisa, explicar os procedimentos de geração de dados e tratar das questões éticas da pesquisa. Nessa conversa, também fui apresentada aos professores indicados pela representante da SMED para explicar a eles os objetivos investigativos do estudo. Após serem informados sobre as implicações éticas e os procedimentos metodológicos envolvidos, os dois professores (os quais chamaremos de Daiane e César)¹¹ aceitaram fazer parte da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao projeto a que esta tese está vinculada: “Formação continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica” (Carnin, 2019).

A escolha por desenvolver a pesquisa com dois professores se justifica da seguinte forma: o olhar investigativo destinado a dois profissionais de duas turmas distintas (sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental) permite a expansão do *corpus* do estudo e, conseqüentemente, a ampliação do escopo das discussões. Com isso, nossa intenção não é comparar o trabalho desenvolvido pelos dois professores, mas sim evitar os potenciais riscos ligados à realização de um estudo de doutoramento circunscrito a uma situação singular e ligada ao estilo individual de um único docente, o que tornaria a discussão pouco extensível a outros contextos, limitando o avanço do conhecimento científico e também a realização de ações voltadas ao coletivo docente.

Em conversa com os professores, eles descreveram o perfil de suas turmas e falaram sobre suas pretensões com relação ao trabalho com produção textual escrita previsto para o segundo trimestre do ano letivo de 2023, mais especificamente entre os meses de abril a julho – período marcado para ocorrer o processo de geração de dados desta pesquisa. As turmas indicadas pelos docentes foram turmas de sexto e sétimo anos, conforme justificativas a serem apresentadas no decorrer deste capítulo.

Em relação à escola e aos professores participantes, cabe um registro importante. No segundo semestre letivo de 2022, iniciamos o processo de geração de dados em outra instituição de ensino da rede parceira, também seguindo a indicação da assessora pedagógica da SMED. No período correspondente a dois meses (setembro e outubro/2022), observamos e gravamos as aulas de uma professora de Língua Portuguesa, em turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de acompanharmos o trabalho com produção textual escrita – foco desta

¹¹ Nomes fictícios para preservar a identidade dos integrantes desta pesquisa.

investigação – desenvolvido pela docente participante na turma supracitada. No entanto, no decorrer do processo, a participante deixou de atuar como docente para assumir a função de coordenadora pedagógica na rede de ensino, inviabilizando, dessa forma, que déssemos sequência ao processo de geração de dados. Quando esse fato ocorreu, o encerramento do ano letivo se aproximava. Por isso, optamos por retomar o processo de geração de dados no primeiro semestre letivo de 2023, conforme descreveremos na sequência.

A atual escola parceira faz parte do conjunto de 52 escolas¹² de Ensino Fundamental do município. Desse conjunto, 20 instituições possuem Anos Finais, sendo que apenas nove ofertam turmas até o nono ano. No período de desenvolvimento da pesquisa, Novo Hamburgo tinha aproximadamente 29 mil alunos matriculados e contava com cerca de 1,6 mil professores, conforme informações obtidas no censo escolar (Inep, 2022).

A instituição participante está localizada em um bairro de zona urbana da cidade e oferece turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Na época em que a geração de dados foi empreendida, a escola contava com 706 estudantes matriculados e 43 professores, sendo quatro de Língua Portuguesa. A escola possui ampla infraestrutura física, com salas de aula distribuídas nos dois andares do prédio. Conta com laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, refeitório, quadra de esportes, sala dos professores, sala de planejamento e biblioteca – embora não haja um profissional para atender os estudantes no último espaço citado. Dessa forma, fica a cargo de cada professor, por motivação própria, organizar o empréstimo e a troca de livros com os alunos.

Antes de apresentarmos os professores participantes desta pesquisa, abordamos nas seções seguintes os cuidados éticos adotados e o processo de geração de dados.

3.3 CUIDADOS ÉTICOS

Esta tese, assim como qualquer pesquisa científica, exige uma série de cuidados éticos. Neste caso, nossa responsabilidade ética para com este estudo se dá especialmente porque lidamos com dados que envolvem professores e estudantes em contexto de ensino da Educação Básica.

Como brevemente mencionado, os dois professores aceitaram participar da pesquisa proposta, após terem ciência de todos os procedimentos metodológicos e implicações éticas envolvidas na realização desta pesquisa. O registro dessa participação foi formalizado mediante

¹² O município contempla ainda 32 escolas de Educação Infantil.

assinatura de TCLE referente ao projeto maior do qual este estudo faz parte, conforme indicado anteriormente.

Para o processo de gravação das aulas, é importante mencionar que os participantes (professores e estudantes) foram informados de que as filmagens ficariam sob tutela da pesquisadora e seriam utilizadas somente para os fins da pesquisa. Para o desenvolvimento desse processo, utilizamos uma filmadora e um tripé – equipamentos que ficaram posicionados no fundo da sala a fim de assegurar que a nossa presença ao observar as aulas interferisse o menos possível na organização da sala de aula. Para minimizar essa interferência, investimos em um período de adaptação dos participantes à presença dos recursos para gravação em sala de aula. Ou seja: no primeiro dia em que acompanhamos as turmas, as aulas foram apenas observadas, sem uso dos equipamentos de filmagens. No segundo dia, utilizamos a filmadora, mas a gravação foi desconsiderada no processo de análise. Com isso, a nossa intenção foi a de fazer com que professores e estudantes se acostumassem com a presença da pesquisadora e dos equipamentos de gravação dispostos em sala de aula e, assim, minimizar possíveis mudanças de comportamento dos participantes causadas pela gravação.

Para preservar a identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios para os professores, editamos as imagens com a finalidade de impossibilitar a identificação dos envolvidos e ocultamos os dados da instituição de ensino e dos estudantes em todos os materiais pedagógicos coletados e analisados neste trabalho. Foi assegurado também o direito dos participantes de se retirarem da pesquisa a qualquer tempo, se assim desejassem. Além disso, garantimos a oferta de apoio especializado em caso de desconforto originado da participação na pesquisa.

Como meios de devolutiva e contribuição aos participantes por sua colaboração neste trabalho, destacamos a produção e publicação conjunta de material didático e texto de divulgação científica sobre a experiência vivida ao longo do projeto de ensino implementado pela professora Daiane e registrado nesta tese¹³. Apesar disso, entendemos que uma forma de retorno mais imediato aos participantes seria por meio de ações de formação continuada desenvolvidas pelo grupo LID, com foco nos resultados da investigação sobre o trabalho com produção textual escrita. Todavia, tendo em vista a descontinuidade do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e, em decorrência disso, o encerramento da parceria entre a Universidade e a Rede de Ensino de Novo Hamburgo/RS, tal retorno não será

¹³ Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-linguagem-na-educacao-basica-desenvolvendo-competencias-a-partir-da-bncc/>.

possível. Diante disso, ressaltamos a importância de investir em ações de formação continuada que possam ser ampliadas a redes de ensino e/ou a professores da Educação Básica que tenham interesse no tema sobre ensino da produção textual escrita.

3.4 SOBRE O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados que sustentam esta investigação e nos dão subsídio para buscarmos respostas às perguntas que norteiam nossa pesquisa foram gerados por meio do acompanhamento de um conjunto de aulas de Língua Portuguesa, desenvolvidas por dois professores em duas turmas distintas: sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, conforme mencionamos anteriormente.

Como instrumentos de geração e registro de dados, contamos com gravações das aulas em áudio e vídeo, observações registradas em diário de campo e coleta de todos os materiais produzidos pelos discentes. Analisar as atividades de escrita que fazem parte do processo de ensino da produção textual nos permite compreender como essas atividades podem (ou não) reverberar na aprendizagem da prática escrita dos alunos. Com a gravação das aulas e os registros em diário de campo, pudemos ter acesso a pistas linguístico-discursivas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita. Foi durante a análise dessas pistas que surgiu a necessidade da exploração teórico-analítica do conceito de reverberação e também da produção de categorias analíticas que discricionem os modos como podemos observar pistas linguísticas da reverberação do trabalho docente na aprendizagem/produção textual discente.

Os dados foram gerados entre abril e julho de 2023, totalizando aproximadamente 40 horas de gravações. O *corpus* está sob nossa tutela e será destruído após cinco anos da defesa desta tese.

A transcrição das gravações foi feita com base nas convenções de transcrição de texto oral propostas por Mira (2016) e Mira e Carnin (2017). Optamos por não registrar na transcrição marcas comuns da oralidade, como pausas, prolongamentos e entonações, pois entendemos que a ausência desses aspectos não interfere nas análises realizadas nesta pesquisa.

3.5 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como previamente sinalizado, esta pesquisa é desenvolvida com dois professores de Língua Portuguesa (Daiane e César) da escola participante do estudo. A definição dos participantes teve como critérios de inclusão e exclusão professores com formação inicial

específica em Licenciatura em Letras, que atuassem na rede de ensino parceira há menos de três anos e que aceitassem participar da pesquisa mediante autorização do TCLE, conforme registrado na seção que trata sobre os cuidados éticos da pesquisa.

Para definir o perfil dos participantes, partimos de resultados apresentados no estudo de Rosa (2019). A tese proposta pelo autor mostrou que as noções teórico-metodológicas apreendidas por professores ao longo da formação inicial podem orientar e constituir práticas de trabalho com produção de textos escritos, quando esses profissionais entram em atuação na escola. Desse modo, optamos por professores recém-formados, ingressantes na docência e que estivessem em exercício no período máximo de três anos.¹⁴ Huberman (2000), ao apresentar os ciclos de vida profissional na carreira docente, caracteriza os três primeiros anos como uma fase intitulada “entrada na carreira”. Essa fase, segundo o autor, é marcada por dois estágios vividos em paralelo: sobrevivência e descoberta. O estágio de sobrevivência traduz o que Huberman (2000, p. 39) considera como:

[...] “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica, e à transmissão¹⁵ de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático etc.

Por sua vez, o estágio de descoberta se caracteriza como o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (Huberman, 2000, p. 39).

A definição apresentada é necessária para este estudo, pois, além de nos ajudar a compreender melhor o perfil dos participantes da pesquisa, os aspectos que caracterizam a entrada na carreira do professor parecem encontrar equivalência no que conclui o estudo de Lima (2021), quando pensamos especificamente no trabalho com produção textual escrita que o profissional de Língua Portuguesa, ao exercer suas funções, desenvolve na escola. Nessa relação possível, destacamos especificamente o “choque real” e a “distância entre os ideais e as

¹⁴ Após definir o perfil docente a ser considerado nesta pesquisa, contamos com a assessora pedagógica da SMED para indicar os professores, conforme explicitado.

¹⁵ Optamos por manter a citação original do texto *O ciclo de vida profissional dos professores* – tradução da obra *La vie des enseignants: Évolution et Bilan d’une profession* (1989). No entanto, não concordamos com a expressão “transmissão de conhecimentos” para se referir à prática docente, pois aliarmo-nos ao princípio de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou para a sua construção”. (Freire, 1998, p. 25).

realidades cotidianas” (Huberman, 2000, p. 38) do docente. Isso porque, para Lima (2021), os professores conhecem os princípios teórico-metodológicos que devem seguir ao desenvolver o seu trabalho, mas, em diversos casos, não dispõem de condições favoráveis para conduzir a sua prática. Ou seja: as noções teórico-metodológicas apreendidas pelo professor em sua formação inicial (Rosa, 2019) podem ser repensadas (ou até mesmo deixadas de lado), conforme o tempo de docência, mas também quando o professor percebe que pode haver uma distância entre seus ideais – geralmente construídos ao longo do processo de formação inicial – e a realidade de trabalho (Huberman, 2000). Em outras palavras: existe uma distância entre as intenções do professor e o que ele consegue concretizar em seu trabalho.

Nas próximas subseções, apresentamos o perfil dos professores participantes, a descrição dos contextos investigados e uma síntese dos dados gerados com as turmas de cada docente.

3. 5. 1 Perfil da professora Daiane e contexto da turma

Daiane é licenciada em Letras – Português/Inglês, desde 2020, por uma universidade confessional situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Além dessa formação, a professora possui Especialização em Aprendizagem, Ensino e Tecnologia. Sua atuação na escola parceira teve início em julho de 2022 como professora de Língua Portuguesa e de Ensino Religioso, em turmas de sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, mediante aprovação e nomeação em concurso público promovido pelo município. Antes disso, ela atuou por sete anos como monitora educacional em outra instituição escolar. No período em que os dados foram gerados, a carga horária de trabalho de Daiane correspondia a 40 horas semanais, distribuídas igualmente entre a rede parceira do estudo e uma escola pertencente a outro município situado na região metropolitana de Porto Alegre.

A turma indicada por Daiane para realização da pesquisa foi uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. Essa indicação também ocorreu quando tivemos uma primeira conversa para tratar do estudo. Segundo a professora, essa era a turma que apresentava maiores necessidades de aprendizagem com relação ao trabalho com a prática da produção textual escrita. Nesse sentido, sua indicação se deu porque a docente acreditava que a presença da pesquisadora (ainda que não tivéssemos a pretensão de intervir diretamente nas aulas) poderia contribuir com essa realidade. Ao apresentar o perfil dos alunos, Daiane mencionou que a referida turma (entre as turmas de sétimos anos) “era a mais defasada da escola”, visto que ela foi formada no início do ano letivo de 2023 por alunos que foram alfabetizados somente no

sexto ano do Ensino Fundamental. Desse modo, podemos considerar que os discentes tiveram a consolidação da alfabetização em período tardio, se comparado ao período (idealmente) esperado para a consolidação desse processo. Ou seja: até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Além das necessidades de aprendizagem, os estudantes, conforme descrição da professora em conversa com a pesquisadora, eram “ativos, participativos e bastante criativos”. No entanto, “precisavam de várias explicações para que conseguissem assimilar o que estava sendo explicado”. Daiane também apontou que os estudantes eram “desunidos e possuíam diversos conflitos internos”.

A carga horária das aulas de Língua Portuguesa nessa turma correspondia a três períodos semanais, distribuídos em dois dias da semana. Dessa forma, entre os meses de maio a julho de 2023, acompanhamos um conjunto de 15 aulas, totalizando aproximadamente 30 horas de gravações. Nesse período, Daiane trabalhou uma sequência de atividades em torno do gênero de texto conto de encantamento, visando à produção escrita desse texto, conforme detalhamento a ser apresentado no decorrer desta pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos dados gerados na turma de Daiane. Posteriormente, passamos à seção 3.5.2, a fim de apresentar o perfil do professor César e o contexto de sua turma.

Quadro 2 - Síntese do *corpus* gerado com a turma da professora Daiane

Dados gerados/coletados nas aulas da professora Daiane	
Gravações das aulas em vídeo e/ou áudio	Aproximadamente 30 horas de gravações.
Diários de campo	Registro com anotações sobre a organização da aula, atividades desenvolvidas, principais momentos, intervenções da professora.
Material didático coletado	Todas as atividades de escrita produzidas durante as aulas observadas (especificamente aquelas que fazem parte do processo de produção textual) foram coletadas e registradas mediante fotografia. São elas: • atividade no recurso <i>Jamboard</i> “Quem sou” visando à descrição dos personagens; • construção do projeto de texto; • construção dos personagens do conto de encantamento;

	• construção do cenário do conto de encantamento; • atividade no recurso <i>Wordwall</i> com excertos extraídos dos textos dos alunos para trabalhar aspectos de concordância nominal e verbal; • grade de avaliação para a reescrita do texto; • atividade para revisão ortográfica a partir dos textos dos alunos; • produção textual do conto de encantamento: versão inicial e reescrita.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5.2 Perfil do professor César e contexto da turma

César é licenciado em Letras – Português/Inglês, desde 2019, por uma universidade confessional situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Atua na escola parceira desde novembro de 2022 como professor de Língua Portuguesa e Articulação de Saberes¹⁶ em turmas de sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental. Seu ingresso na escola ocorreu mediante aprovação e nomeação em concurso público promovido pelo município. Antes disso, sua experiência docente em Língua Portuguesa se limitou aos estágios obrigatórios da graduação. Anteriormente, o professor atuava no ramo da eletrônica e também como professor de curso preparatório para a redação do Enem. No período de geração de dados, a carga horária do professor na referida escola correspondia a 20 horas semanais. Além disso, César ministrava aulas no curso de redação e atuava como professor em curso privado de Língua Inglesa.

Como previamente sinalizado, a turma indicada por César foi uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental. Essa indicação ocorreu quando tivemos o primeiro contato para tratar da pesquisa¹⁷. Essa turma foi escolhida, pois quando o processo de geração de dados foi iniciado, em abril de 2023, o professor também dava início a uma proposta de trabalho com produção textual escrita, que culminaria na produção do gênero de texto *fanfic*.

¹⁶ Componente curricular por meio do qual se desenvolve a construção coletiva de projetos de pesquisa científica. Nos Anos Finais, há um professor específico para esse componente curricular, sendo ele responsável por “articular os saberes” entre os demais componentes. Tal proposta visa à organização de vivências com troca de conhecimentos, a fim de que o estudante assuma uma posição de protagonista de sua própria aprendizagem (Novo Hamburgo, 2020).

¹⁷ Ver seção 3.2.

A turma era composta por 35 estudantes regularmente matriculados, os quais foram descritos como “tranquilos” e “empolgados” pelo professor César. Segundo ele, em conversa preliminar à nossa entrada em sala de aula para geração dos dados da pesquisa, não havia na turma estudantes em processo de consolidação da alfabetização, como observamos em outros contextos da mesma rede (durante o desenvolvimento de nossa proposta formativa) e as dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa correspondiam a questões de “ortografia” e “repetições de palavras”. Além disso, César afirmou, em conversa com a pesquisadora, que os alunos apresentavam “vocabulário curto”.

As aulas de Língua Portuguesa correspondiam a três períodos semanais, distribuídos em dois dias da semana. No entanto, a pedido do professor, observamos apenas as aulas com dois períodos corridos, de modo a respeitar a organização do trabalho dele e também porque o desenvolvimento de atividades voltadas à produção da *fanfic* ocorria mais especificamente nessas aulas. Nesse sentido, acompanhamos aproximadamente 12 horas-aula, bem como coletamos as produções textuais dos alunos e todas as atividades que correspondiam à prática escrita realizadas neste período. Na sequência, apresentamos um quadro que sintetiza os dados gerados na turma de César e, em seguida, passamos à seção que trata sobre o processo de geração de dados.

Quadro 3 - Síntese do *corpus* gerado com a turma do professor César

Dados gerados/coletados nas aulas do professor César	
Gravações das aulas em vídeo e/ou áudio	Aproximadamente 12 horas de gravações.
Diários de campo	Registro com anotações sobre a organização da aula, atividades desenvolvidas, principais momentos, intervenções do professor.
Material didático coletado	Todas as atividades de escrita produzidas durante as aulas observadas (especificamente aquelas que fazem parte do processo de produção textual) foram coletadas e registradas mediante fotografia. São elas: • construção dos personagens da <i>fanfic</i>; • construção do projeto de texto; • produção textual da <i>fanfic</i>: versão inicial e reescrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 SOBRE O TRATAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS

O percurso analítico desta tese será organizado em dois capítulos: um destinado à análise do conjunto de dados gerados nas aulas da professora Daiane e o outro destinado ao conjunto de dados gerados nas aulas do professor César. Os objetivos dos dois capítulos são idênticos, mas são independentes. Ou seja: os dois capítulos terão seções iguais, mas que serão desenvolvidas separada e individualmente, sem desencadear um efeito de comparação nas ações dos professores. Para melhor situar nossos leitores, apresentamos o quadro a seguir, que ilustra de maneira sintetizada a organização dos capítulos dedicados à análise proposta.

Quadro 4 – Organização da análise de dados

Objetivo específico	Movimentos analíticos	Dimensões de análise	Crítérios de análise
a) Descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.	Descrição geral do percurso de trabalho desenvolvido pelos professores.	Contexto enunciativo e didático.	- Situação de produção. - Síntese da proposta de ensino. - Objetivos de aprendizagem expressos ou inferidos.
b) Identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos.	Descrição e análise de verbalizações provenientes de interações de sala de aula em momentos que tratam especificamente do trabalho com produção textual escrita.	Níveis da arquitetura textual (Bronckart, 1999).	1º Nível da Arquitetura Textual: Infraestrutura Geral do Texto: tipos de discurso. 3º Nível da Arquitetura Textual: Mecanismos de Responsabilização Enunciativa: vozes e modalizações.
		Gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010; Dolz; Messias, 2015).	- Apelo à memória e antecipação didática. - Formulação de tarefas. - Emprego de dispositivos didáticos. - Regulação e avaliação.

			- Institucionalização.
c) Analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade.	Apresentação e análise dos textos produzidos pelos estudantes ao longo da proposta didática desenvolvida.	CrITÉRIOS de textualidade e pistas linguísticas que evidenciem reverberação do agir docente no texto discente.	- Situacionalidade. - Intencionalidade. - Informatividade. - Intertextualidade. - Coerência. - Coesão.

Fonte: Elaborado pela autora.

O conjunto de dados apresentado nesta tese seguiu uma série de critérios de inclusão e exclusão, de modo a observar o que foi definido nos objetivos deste estudo e as orientações éticas da pesquisa em Linguística Aplicada. Fizemos um recorte de excertos para análise porque se referem a momentos das aulas gravadas que queremos colocar em destaque, especialmente por sua relação com os objetivos específicos desta pesquisa. Nesse sentido, selecionamos verbalizações extraídas de interações verbais em que os professores participantes apresentaram instruções às turmas para a realização de atividades com foco na produção textual escrita. Essas atividades foram desenvolvidas nas aulas indicadas em destaque nos quadros 9 e 12 desta tese. Para a análise das verbalizações, optamos por considerar os gestos didáticos fundadores e dois níveis, em específico, da arquitetura textual: nível da infraestrutura geral dos textos e nível dos mecanismos enunciativos.

Contamos com a noção dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010 Dolz; Messias, 2015;) como categorias de análise, uma vez que eles emergem no fazer pedagógico, na interação professor-aluno (Garcia-Reis; Castor, 2024). Dessa forma, entendemos que os gestos didáticos podem contribuir para a descrição analítica das ações mobilizadas pelo professor no trabalho com produção textual escrita. Observamos, na sequência, um quadro-síntese que ilustra os movimentos didáticos/languageiros observados nos gestos didáticos.

Quadro 5 - Aspectos considerados na análise das verbalizações de sala de aula a partir dos gestos didáticos

Gestos Didáticos	Movimentos didáticos/languageiros observados
Apelo à memória e antecipação didática	Ações verbais mobilizadas pelo professor, para recuperar/retomar trabalhos anteriores, a fim de antecipar um determinado objeto de ensino.
Formulação de tarefas	Ações verbais mobilizadas pelo professor para presentificar o objeto de ensino.
Emprego de dispositivos didáticos	Ações verbais mobilizadas pelo professor para mostrar as diferentes dimensões do objeto de ensino, a partir do investimento de instrumentos (suporte material, instruções e modos de trabalho).
Regulação e avaliação	Ações verbais mobilizadas pelo professor para obter informações sobre o estado de conhecimento dos estudantes e, assim, situar-se diante de um ciclo de aprendizagem.
Institucionalização	Ações verbais mobilizadas pelo professor para explicitar um saber a ser aprendido e utilizado pelo estudante e exigido pelo professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para análise das verbalizações, contamos também com dois níveis da arquitetura textual (Bronckart, 1999). Ao considerar o nível de infraestrutura geral dos textos, podemos observar, nos tipos de discursos presentes nas verbalizações dos professores, a organização discursiva desses profissionais ao conduzirem ações em sala de aula durante o processo de ensino da produção de textos escritos. Da mesma forma, a análise pelo nível dos mecanismos enunciativos permite observar o engajamento enunciativo quanto à responsabilização dos participantes com relação às escolhas feitas na condução das propostas de ensino. As categorias consideradas para a análise linguístico-discursiva são apresentadas no quadro-síntese a seguir.

Quadro 6 – Aspectos considerados na análise das verbalizações de sala de aula a partir dos níveis da arquitetura textual

1º Nível da Arquitetura Textual: Infraestrutura Geral do Texto		
Tipos de Discurso		Marcas linguísticas observadas
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso Interativo	- Pronomes de primeira pessoa singular/plural; - Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; - Verbos no presente e no futuro perifrástico; - Dêiticos temporais.
		- Pronomes de primeira pessoa;

	Relato Interativo	- Formais verbais de primeira pessoa; - Verbos no pretérito perfeito e imperfeito; - Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso Teórico	- Ausência de marcas que remetam aos participantes da interação; - Presença de um presente e do pronome “você” genérico.
	Narração	- Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação; - Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.
3º Nível da Arquitetura Textual: Mecanismos de Responsabilização Enunciativa		
Vozes		Marcas linguísticas observadas
Vozes presentes nas verbalizações	Voz do autor empírico do texto - voz da pessoa que produz o enunciado	- Pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural.
	Vozes de personagens – vozes de seres humanos ou entidades humanizadas trazidas para o discurso na qualidade de agente	- Pronomes pessoais ou desinências verbais de terceira pessoa do singular ou plural.
	Vozes sociais - outros personagens, grupos ou instituições que não atuam	- O nome normalmente é citado.
Modalizações presentes nas verbalizações	Lógicas	- Julgamento sobre valor de verdade das proposições, consideradas como certas, óbvias possíveis, improváveis etc.
	Deônticas	- Avaliações elaboradas com base nos valores sociais. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso - aquilo que é permitido, necessário, proibido etc.

	Apreciativas	– Julgamentos subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.
	Pragmáticas	- Avaliações e julgamentos concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999).

Para a seleção das atividades escritas coletadas em sala de aula, consideramos para fins de análise o material produzido por estudantes que realizaram todas as tarefas relacionadas às produções textuais dos gêneros de texto indicados nas propostas didáticas¹⁸. Com relação a essas atividades, apresentamos um conjunto de tarefas realizadas por dois estudantes vinculados à turma de Daiane, os quais chamaremos ficticiamente de Alisson e Sophia, e dois estudantes pertencentes à turma de César: Lucas e Camila (nomes igualmente fictícios). A escolha pelo material desses alunos, em específico, se justifica pelas seguintes razões: os alunos selecionados participaram de toda a sequência de trabalho proposta pelos professores e suas tarefas ilustram pistas textuais, linguísticas e discursivas que pretendemos discutir no processo analítico desta tese e que são representativas do conjunto de textos discentes. Além disso, optamos por produções de alunos que receberam os mesmos conceitos avaliativos¹⁹. Isso nos permite observar a representatividade desses conceitos para os professores no processo de avaliação dos textos. Para analisar esse conjunto de atividades, optamos por considerar os critérios de textualidade (situacionalidade, intencionalidade, coesão, coerência, informatividade e intertextualidade) (Marcuschi, 2008, Koch; Elias, 2018), pois são critérios que contribuem para a construção do sentido do texto que, por sua vez, depende da mobilização de uma série de estratégias de escrita. Ademais, a construção da textualidade é um objeto de conhecimento previsto pela BNCC (BRASIL, 2018) nas etapas de ensino investigadas nesta pesquisa, estando essas escolhas, portanto, alinhadas às orientações do documento. Além disso, utilizamos

¹⁸ Intitulamos o trabalho desenvolvido pelos professores como “proposta didática”, pois eles não desenvolveram projetos de ensino, no sentido de Hernandez e Ventura (1998), mas sim sequências de atividades que culminaram nas produções dos gêneros de texto *fanfic* e conto de encantamento. Tampouco foi possível assegurar que suas propostas didáticas estivessem alinhadas a um projeto de letramento (Kleiman, 2000), a uma sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004) ou mesmo a um projeto didático de gênero (Guimarães; Kersch, 2012), embora apresentassem traços desses diferentes dispositivos didáticos.

¹⁹ A saber, os conceitos avaliativos adotados pela instituição de ensino participante da pesquisa se referem a: A (atingiu); AP (atingiu parcialmente); EP (em processo); NA (não atingiu).

categorias ligadas ao conceito de reverberação, cuja formulação não foi definida *a priori*, mas é fruto da articulação do referencial teórico, dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados que será apresentada nos próximos capítulos desta tese.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os critérios de textualidade considerados na análise das produções textuais dos estudantes.

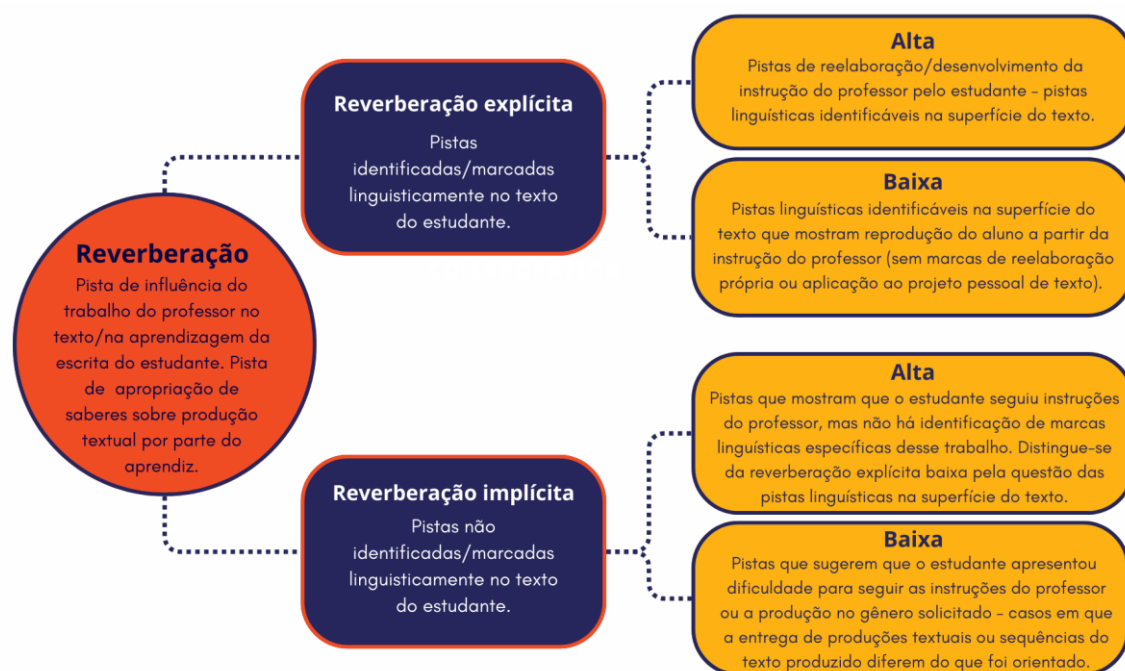
Quadro 7 – Aspectos considerados na análise das produções textuais dos estudantes a partir da construção da textualidade

Crítérios de textualidade	Aspectos observados no texto
Situacionalidade	Adequação do texto ao contexto de produção, conforme explicitação do professor.
Intencionalidade	Adequação ao gênero.
Informatividade	Apresentação do conteúdo temático.
Intertextualidade	Relação do texto produzido com outras obras. Ex. Canto de encantamento : relação entre o texto produzido e o conto original; Fanfic : relação entre o texto produzido e a obra original sobre a qual foi feita a <i>fanfic</i> .
Coerência	Organização da sequência textual; estruturação do projeto de texto; relação de sentido entre as partes do texto.
Coesão	Construção da referência; adequação aos tempos verbais; estratégias para situar o leitor em relação ao tempo e espaço da narrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 7, por fim, apresenta os modos como a análise da reverberação, por meio de pistas linguísticas observadas nos textos dos alunos, será considerada nesta pesquisa.

Quadro 8 – Descrição dos tipos de reverberação observados nas análises dos textos dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo a seguir inicia o processo de análise de dados desta tese, a partir do desenho metodológico apresentado nesta seção.

4 TRABALHO DOCENTE E AS EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DISCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CONTOS DE ENCANTAMENTO: ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de elucidarmos a investigação proposta, apresentamos neste capítulo a análise de um conjunto de dados gerados a partir do acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Daiane. Para tanto, organizamos o capítulo de modo que cada seção seja guiada por um de nossos objetivos específicos, conforme pode ser visto na sequência. No capítulo seguinte, apresentamos a análise de dados gerados no contexto de trabalho do professor César. Optamos por essa organização por dois motivos: (i) porque acreditamos que, dessa forma, possibilitamos uma leitura global do conjunto de dados de cada professor em contexto de ensino; (ii) porque buscamos, desse modo, evitar possíveis comparações diretas entre o trabalho desenvolvido pelos dois professores, já que este não é um objetivo da pesquisa.

4.1 ANÁLISE DO TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA DAIANE

A presente seção busca responder ao primeiro objetivo proposto nesta pesquisa: *descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS*. Para isso, damos início à descrição analítica da proposta didática desenvolvida pela professora Daiane.

4.1.1 Análise da Proposta Didática Desenvolvida pela Professora Daiane

Quadro 9 – Síntese das aulas desenvolvidas pela professora Daiane

Organização das aulas desenvolvidas pela professora Daiane ²⁰	
Aula 1 – 02/05/23	• leitura do texto “Conto de fadas da mulher moderna”; • organização do conto em parágrafos embaralhados.
Aula 2 – 19/04/23	• interpretação textual a partir do texto “Conto de fadas da mulher moderna”;

²⁰ As aulas 10, 11, 12 e 14, respectivamente, e grifadas em amarelo no quadro acima, serão objeto de nossa análise neste capítulo. A seleção das aulas seguiu os critérios de inclusão explicitados no capítulo metodológico desta tese.

	- leitura avaliativa; - produção textual escrita da versão original do conto “A Princesa e o Sapo”.
Aula 3 – 09/05/23	• jogo “Fato ou <i>fake</i>” com palavras escritas “erradas”, extraídas dos textos produzidos na aula anterior; • contextualização sobre contos de encantamento: diferença entre contos originais e obras cinematográficas da <i>Disney</i>; • atividades a partir do conto “A Princesa e o Sapo”: - atividade de pré-leitura: “jogo da força”²¹ visando à descoberta do título; - organização do texto em parágrafos; - questões de interpretação textual oral.
Aula 4 – 11/05/23	• identificação dos elementos da narrativa no conto “A Princesa e o Sapo”: personagens, tempo, espaço, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. • produção de um “resumo”: “esqueleto do texto”.
Aula 5 – 16/05/23	• correção da atividade desenvolvida na aula anterior; • indicação oral de desfechos alternativos para o conto “A Princesa e o Sapo”; • descrição oral das personagens do conto “A Princesa e o Sapo”.
Aula 6 – 23/05/23	• “minigincana”²² visando ao desenvolvimento de atividades em torno dos seguintes contos: “Polegarzinho”, “Rapunzel”, “Patinho Feio”; “A Bela Adormecida”, “A Pequena Sereia”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas”, “Branca de Neve”, “A Gata Borralheira”; • tarefas em grupo: - organização do texto em parágrafos embaralhados; - descrição das personagens e de suas características; - identificação e coloração no texto dos elementos da narrativa.
Aula 7 – 25/05/23	• continuação da “minigincana”: - resumo dos elementos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. - produção de “palítoches” para representar as personagens dos textos.
Aula 8 – 30/05/23	• jogo “Cara a cara com o personagem misterioso”;

²¹ Nome dado tipicamente ao jogo em que o usuário precisa adivinhar a palavra proposta, tendo como dica o número de letras.

²² Atividade de competição em grande grupo, composta por uma sequência de desafios realizada em um curto espaço de tempo em torno de um conjunto de textos indicados pela professora.

	• atividade “Quem sou?”: autodescrição.
Aula 9 – 01/06/23	• apresentação da atividade “Quem sou?” no recurso <i>Jamboard</i>.
Aula 10 – 06/06/23	• produção escrita colaborativa: descrição de cenário; • tarefa em duplas avaliativa: - descrição de cenário a ser considerado na produção do conto; - descrição de personagem a ser considerado na produção do conto.
Aula 11 - 13/06/23	• construção do projeto de texto: personagem, lugar/tempo, situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
Aula 12 - 15/06/23	• apresentação de exemplos para elaboração do projeto de texto; • apresentação de um exemplo de conto criado pela ferramenta <i>ChatGPT</i>²³; • apresentação da grade de avaliação; • produção textual escrita do conto (instruções para a produção inicial).
Aula 13 – 04/07/23	• desafio ortográfico; • jogo “Palavra ausente” no recurso “<i>WordWall</i>”: concordância verbal e nominal.
Aula 14 – 06/07/23	• produção textual escrita do conto (instruções para a versão reescrita).
Aula 15 – 11/07/23	• visita à biblioteca e indicação da produção do <i>e-book</i> para circulação dos textos produzidos; • ditado;
Aula 16 – 18/07/23	• digitação dos textos para montagem do <i>e-book</i>.

Fonte: Elaborado pela autora.

O desenvolvimento da proposta didática organizada pela professora Daiane ocorreu entre maio e julho de 2023. Com essa proposta, Daiane visou à produção escrita de contos de encantamento. A escolha por esse gênero de texto se deu, segundo ela, por três razões. A primeira se deve ao fato de que a professora decidiu trabalhar com narrativas no primeiro trimestre do ano em que desenvolvemos o processo de geração de dados, visto que no ano anterior, em 2022, ela identificou que os estudantes apresentaram dificuldades quanto à apropriação desses textos ao explorá-los apenas no final do período letivo. O segundo motivo apontado pela professora tem relação com um projeto maior proposto pela instituição de ensino. Segundo Daiane, anualmente a escola se envolve na produção de um *e-book* de contos. Nele, são publicados apenas os “melhores” textos produzidos pelos alunos. Por isso, além de

²³ Ferramenta baseada em sistema de Inteligência Artificial para processamento de linguagem natural, que responde a perguntas sobre temáticas variadas.

participar desse projeto, a professora decidiu produzir um *e-book* específico da turma para que os textos de todos os estudantes pudessem ser contemplados. Por fim, a professora mencionou que a escolha pelo gênero teve como objetivo a exploração da valorização da diversidade sociocultural do Brasil. Seu intuito era que a turma pudesse ler e ampliar o repertório de textos conhecidos popularmente como “contos de fadas”, tendo em vista as tradições e valores culturais da época em que essas histórias foram produzidas. Tal objetivo está alinhado à primeira competência específica da Área de Linguagens na BNCC (Brasil, 2018), que estabelece que os estudantes devem “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65).

Os objetivos expostos com relação à escolha do gênero permitem inferir que, além das intenções pedagógicas da professora ao explorar narrativas com a turma, ela buscou conectar as ações da sua prática de ensino aos aspectos relacionados à dimensão social do gênero de texto. Da mesma forma, observamos que houve, por parte da docente, engajamento explícito em um projeto escolar, o qual guiou sua escolha de trabalho com produção textual, culminando na construção de um *e-book* que visou à publicação de textos dos estudantes.

O conto, segundo Ferreira (2019), é considerado uma das formas literárias mais antigas, sendo reconhecido como expressão de uma tradição narrativa de todas as culturas que fazem uso da linguagem oral ou escrita. Pertencente ao campo de atuação artístico-literário (Brasil, 2018), o conto de encantamento é uma narrativa organizada em torno de um enredo ficcional, marcado pela presença de um tempo indeterminado e de personagens e elementos mágicos. Sua estrutura composicional conta com um conflito geralmente relacionado a aspectos que envolvem o “bem e o mal” (Coelho, 2003).

Para dar início à sequência de atividades, a professora Daiane apresentou à turma o texto “Conto de Fadas da Mulher Moderna” (Veríssimo, s.d). A abordagem do texto se deu a partir do seu título por meio da questão motivadora “o que se espera de um conto de fadas?”. Em seguida, os estudantes receberam o texto com os parágrafos embaralhados para que pudessem reorganizá-los corretamente. No quadro 8, que apresenta a proposta didática desenvolvida por Daiane, é possível observar que essa atividade se repetiu em outros momentos, pois, segundo a professora, os discentes apresentavam dificuldades quanto à organização textual, e esse tipo de tarefa poderia ajudá-los com relação a isso. Na sequência, a partir de uma leitura avaliativa do texto, os alunos responderam a questões de interpretação, que enfocaram fatores como características dos contos de fadas, personagens e espaço da história. Além disso, ela solicitou

que a turma pesquisasse sobre a história original – “A Princesa e o Sapo” – e escrevessem sobre ela.

Na aula seguinte, a professora deu continuidade a essas atividades e propôs uma primeira tarefa de produção textual escrita, ao passo que solicitou aos discentes que reescrevessem a versão original do conto. As produções foram recolhidas pela professora, que selecionou uma lista de palavras com erros ortográficos. A partir disso, na aula seguinte, Daiane desenvolveu a atividade intitulada “Fato ou *Fake*” – uma espécie de ditado para que os discentes percebessem os erros de ortografia cometidos nos textos produzidos. Ainda nesta aula, a professora abordou oralmente com os estudantes questões relacionadas às diferenças entre contos de fadas originais e filmes da *Disney*, visto que ela observou que a referência dos alunos com relação a essas histórias era oriunda de obras cinematográficas. Posteriormente, os alunos tiveram contato com o texto “A Princesa e o Sapo”, sendo este o primeiro texto de referência utilizado na proposta didática. Para apresentá-lo à turma, a professora realizou no quadro o “jogo da forca”, a fim de que os estudantes desvendassem o título da narrativa.

Em seguida, os alunos receberam o texto com os parágrafos embaralhados para que pudessem reorganizá-los conforme a ordem do texto. Essa atividade foi corrigida oralmente no quadro. Para tanto, Daiane indicou as expressões iniciais de cada parágrafo com o intuito de mostrar aos estudantes que determinadas palavras auxiliam na construção da sequência textual. Por fim, ela fez perguntas orais focadas nas características físicas e psicológicas dos personagens e na identificação de expressões que marcam tempo e espaço na história. O enfoque em torno dos elementos da narrativa teve sequência na aula seguinte, quando Daiane propôs a tarefa intitulada “esqueleto do texto”. Nessa atividade, os estudantes receberam uma tabela a ser preenchida de maneira sintetizada com informações acerca dos seguintes elementos: personagens, tempo, espaço, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Essas informações foram previamente destacadas no texto a partir de uma legenda de cores indicada pela professora. Posteriormente, Daiane fez a correção da atividade e instigou os discentes a manifestarem oralmente ideias a respeito de desfechos alternativos para o conto “A Princesa e o Sapo”.

As duas aulas seguintes foram dedicadas ao desenvolvimento de um trabalho que envolveu uma série de tarefas realizadas em pequenos grupos. Esse trabalho, intitulado “minigincana”, foi organizado em duas partes, tendo como base textos de referência, conforme indicado na “aula 6” do quadro 8. A turma foi agrupada segundo os títulos dos textos, a partir de um jogo de quebra-cabeça. Desse modo, cada grupo ficou responsável por realizar um conjunto de tarefas em torno de um texto específico.

No primeiro momento da minigincana, as atividades envolveram a organização do texto em parágrafos, a descrição dos personagens e a identificação das partes do texto. Para essa identificação, Daiane propôs uma legenda de cores para que os estudantes colorissem cada parte do texto, conforme a nomenclatura indicada por ela no quadro: “amarelo – começo²⁴; laranja – problema; vermelho – tenso; verde – término”. No segundo momento da gincana, os alunos trabalharam novamente com o “esqueleto do conto”. Dessa vez, a professora apresentou as nomenclaturas de cada elemento da narrativa e solicitou aos estudantes o preenchimento de um quadro a partir de um “resumo” que indicasse personagens, tempo e espaço, situação inicial, conflito, clímax, desfecho e informações adicionais da história. Por fim, os estudantes produziram “palitoches”²⁵ utilizando recortes de revistas para a construção dos personagens de cada texto de referência. A partir disso, cada grupo fez a encenação da sua história para que os demais alunos tivessem conhecimento de todos os textos e pudessem, posteriormente, escolher uma narrativa para ter de base e, assim, produzir uma releitura.

As duas aulas seguintes foram dedicadas ao desenvolvimento de atividades com foco na descrição dos personagens do texto. Para tanto, Daiane realizou no grande grupo o jogo “cara a cara”, para que a turma percebesse a importância dos adjetivos na composição de características físicas e psicológicas de um personagem. Após, como tarefa de casa, os alunos produziram uma autodescrição com foco em características físicas como cor da pele, cor dos olhos e estilo do cabelo, por exemplo. Posteriormente, essas produções foram dispostas no recurso *Jamboard* para que os estudantes associassem cada descrição a um colega da turma. Com essas tarefas, Daiane teve por objetivo provocar nos discentes a consciência de que uma descrição escrita detalhada pode contribuir para que o leitor construa uma imagem mental nítida de personagens de uma história.

A décima aula da proposta didática contou com tarefas que também tiveram como enfoque central a escrita de personagens de um conto de encantamento. Além disso, a professora abordou mais especificamente a descrição de um cenário. Para tanto, Daiane fez uso de uma apresentação no recurso *Power Point* para mostrar à turma diferentes imagens com a representação de cenários e personagens com características típicas de contos de fadas. Dentre elas, a professora apresentou figuras coloridas permeadas por detalhes e figuras construídas com contornos e linhas simples. Com essa demonstração, o objetivo era ilustrar aos discentes que uma imagem com cores, texturas e profundidade equivale a um retrato vívido. Da mesma

²⁴ Nomenclaturas utilizadas pela professora para se referir, respectivamente, a: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

²⁵ Fantoches construídos com palitos de churrasco.

forma, pensando mais especificamente no gênero de texto em questão, a descrição detalhada de um cenário e/ou de personagens gera um efeito positivo na construção de sentido do leitor. Após essa ilustração, a professora produziu de modo colaborativo a descrição de uma das imagens apresentadas aos alunos. Em seguida, propôs que, organizados em duplas, os estudantes descrevessem uma segunda imagem. Além disso, Daiane apresentou uma série de personalidades de contos de fadas a fim de que os estudantes refletissem sobre possibilidades de personagens a serem utilizados em suas produções textuais, como personagens com estereótipos brasileiros. Assim, as duplas foram convidadas a descreverem um/uma dos/as personagens da apresentação, podendo essa descrição ser utilizada posteriormente na escrita da narrativa. Essas atividades serão analisadas de modo mais aprofundado na próxima seção, uma vez que são tarefas que compõem o processo de escrita dos estudantes e, portanto, fazem parte do nosso objeto analítico.

Outra etapa que diz respeito ao processo de escrita dos estudantes é o projeto de texto. Nessa tarefa, que ocorreu em momento posterior à aula sobre cenário e personagens, os alunos projetaram suas narrativas de maneira individual, indicando de modo sintetizado cada etapa que comporia o conto, como personagens, lugar/tempo, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Tal atividade foi desenvolvida no caderno para que os estudantes pudessem consultá-la posteriormente durante a escrita das narrativas.

Na aula subsequente, Daiane apresentou à turma um exemplo de texto elaborado pela ferramenta *ChatGpt*. No entanto, antes de explorar a ferramenta, a professora retomou com os alunos quais informações eram esperadas em cada etapa do planejamento textual, tendo em vista que na aula anterior a indicação foi de que esse projeto apresentasse informações resumidas. Para isso, Daiane apresentou à turma a versão original do texto “Rapunzel” e um exemplo de como, a partir dessa história, ela produziu uma versão adaptada. Em um primeiro momento, a professora mostrou a versão do seu conto organizado de maneira simplificada dentro de um projeto textual e, em seguida, apresentou aos discentes um exemplo de texto produzido na íntegra pelo *ChatGpt*. Na sequência, a professora lançou mão de uma grade de avaliação contendo um conjunto de critérios avaliativos estipulados por ela para serem considerados na correção das produções textuais. Abordaremos esse ponto com mais profundidade nas próximas seções, pois compreendemos a grade de avaliação como um instrumento capaz de organizar e embasar o processo avaliativo da escrita (Almeida, 2020), sendo, portanto, um instrumento importante a ser considerado em nosso conjunto de análises. Por fim, a turma recebeu orientações para produzir a primeira versão textual da narrativa.

Durante o processo de avaliação das primeiras versões dos textos produzidos, Daiane realizou o mapeamento das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos a fim de planejar atividades focadas no fortalecimento das aprendizagens necessárias e pertinentes ao gênero de texto produzido. Além de a professora identificar equívocos de concordância verbal e nominal, percebemos que havia por parte dela uma preocupação especial com a ortografia dos estudantes.

Neste ponto, é relevante sinalizar que a atuação da professora em relação ao estudo da pontuação e da ortografia é justificável, até porque o tema é um dos problemas linguísticos que deve, segundo Marcuschi (2008), ser explorado por meio dos textos. Além disso, entendemos que qualquer proposta de produção textual escrita deve oferecer subsídios que permitam ao estudante tomar consciência sobre a grafia correta das palavras em seu texto (Dolz; Gagnon; Decândio, 2011). Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 135), “o conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade”. Trata-se de uma progressão de conhecimentos que considera regularidades e irregularidades da língua, desde seus usos mais frequentes e simples até os menos habituais e complexos (Brasil, 2018). No entanto, por mais que a revisão ortográfica seja importante na escrita e reescrita de qualquer texto, queremos dar destaque ao fato de que a ortografia parece ser uma das dimensões que pode ser mais facilmente observada e, conseqüentemente, avaliada pelo professor. Isso significa que as primeiras versões de texto apresentaram, de modo geral, outras lacunas de escrita, como as voltadas à construção da textualidade. Essas questões, todavia, foram pouco exploradas durante as atividades desenvolvidas na prática pedagógica, tal qual veremos nas próximas seções de análise. Com isso, não queremos dizer que a professora deveria ter ignorado a revisão ortográfica na proposta didática. Efetivamente, a reflexão que queremos construir é a de que, dentro da hierarquização de problemas de escrita (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010) observados em um texto, é papel do professor ter um olhar diagnóstico e entender que é necessário priorizar determinadas necessidades de aprendizagem. Essas escolhas, além da avaliação das produções iniciais, podem ser definidas com o auxílio de um trabalho de modelização didática (De Pietro; Schneuwly, 2014) posterior à delimitação do gênero de texto. Entendemos que o investimento em um trabalho de modelização didática pode auxiliar o professor a definir de maneira mais consciente os objetos de ensino a serem explorados, para além das questões notacionais do texto.

Dessa forma, o que destacamos quanto à realização de atividades com foco nas dificuldades dos estudantes, promovidas pela professora a partir da avaliação das produções iniciais, são duas tarefas. A primeira delas foi desenvolvida mediante o uso do recurso

WordWall. Para tanto, a professora inseriu na ferramenta uma série de excertos extraídos das primeiras produções dos estudantes que apresentavam inadequações de concordância verbal e/ou nominal de acordo com a norma culta, para que os alunos refletissem sobre os equívocos cometidos, completando informações ocultas dos excertos selecionados. Em relação a essa tarefa, também é importante mencionar que o uso do recurso *WordWall*, assim como outros utilizados durante o percurso de atividades, como no caso do *Jamboard*, sugeriu que a professora buscou investir em tarefas alinhadas à perspectiva dos multiletramentos²⁶, ao fazer uso de novas mídias e suportes, além das de escrita manual, como caneta, papel, quadro e giz (Rojo, 2012). São tarefas mobilizadas a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem que, centradas na multimodalidade, articulam o uso de plataformas *online* de trabalho a propostas de produção textual escrita na escola.

A segunda atividade desenvolvida a partir da avaliação das primeiras versões do texto teve como foco a revisão ortográfica, mediante a elaboração de uma tabela individualizada para cada estudante. Essa tabela continha um conjunto de palavras para que os discentes fizessem a correção da grafia e, posteriormente, a considerassem no momento de reescrita das narrativas.

As duas aulas seguintes da proposta didática foram dedicadas, respectivamente, ao processo de reescrita e de digitação dos textos para composição do *e-book*. Em relação a isso, o que chamou a nossa atenção foi o fato de que a situação de circulação das produções somente foi divulgada à turma após a reescrita das narrativas. Esse ponto é importante à medida que contraria o princípio de que o ensino da escrita deve se dar em um contexto de produção situado. Ou seja: o acesso prévio ao contexto de produção permite que os estudantes façam escolhas conforme suas intenções enquanto produtores do texto, considerando, sobretudo, os interlocutores previstos. Assim, é possível dizer que a ausência dessa informação que idealmente deve ser exposta antes da primeira versão do texto pode ter interferido nos propósitos de escrita dos estudantes ao terem a professora como interlocutora e avaliadora das produções.

Passemos, na sequência, à análise das verbalizações de sala de aula que constituem o trabalho real/concretizado de Daiane.

²⁶ Caracteriza-se como “um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados ou desvalorizados”. Esse trabalho pode ou não envolver o uso de novas tecnologias. (Rojo; Moura, 2012, p. 08).

4.2 ANÁLISE DAS VERBALIZAÇÕES DE SALA DE AULA DA PROFESSORA DAIANE

As análises construídas na presente seção buscam responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa: *identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos*. Para tanto, apresentamos um conjunto de verbalizações capturadas em momentos diversos das aulas ministradas pela professora. Tendo em vista nosso escopo de pesquisa, os excertos apresentados tratam especificamente de instruções de tarefas com foco na prática de produção textual escrita do gênero de texto conto de encantamento. Antecipamos de antemão que, devido à extensão do *corpus* gerado durante o acompanhamento das aulas de Daiane, optamos por segmentar os excertos selecionados para análise, a fim de apresentar uma análise minuciosa e facilitar a leitura e a compreensão de nossos leitores com relação aos movimentos analíticos empreendidos nesta tese. Na sequência, apresentamos um quadro que sintetiza os excertos selecionados para análise.

Quadro 10 - Organização da seção 4.2

Subseção	Excerto	Assunto abordado	Data da gravação	Tempo da interação
4.2.1	Excerto 1	Instrução para a etapa de construção do cenário do conto de encantamento (parte 1)	06/06/23	32 segundos
4.2.1	Excerto 2	Instrução para a etapa de construção do cenário do conto de encantamento (parte 2)	06/06/23	1 minuto e 24 segundos
4.2.1	Excerto 3	Instrução para a etapa de construção do cenário do conto de encantamento (parte 3)	06/06/23	22 segundos
4.2.1	Excerto 4	Instrução para a etapa de construção do cenário do conto de encantamento (parte 4)	06/06/23	11 segundos
4.2.1	Excerto 5	Instrução para a etapa de construção do cenário do conto de encantamento (parte 5)	06/06/23	4 minutos e 35 segundos

4.2.1	Excerto 6	Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 1)	06/06/23	45 segundos
4.2.1	Excerto 7	Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 2)	06/06/23	31 segundos
4.2.1	Excerto 8	Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 3)	06/06/23	2 minutos e 21 segundos
4.2.1	Excerto 9	Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 4)	06/06/23	1 minuto e 30 segundos
4.2.2	Excerto 10	Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 1)	13/06/23	2 minutos e 24 segundos
4.2.2	Excerto 11	Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 2)	13/06/23	7 minutos e 17 segundos
4.2.2	Excerto 12	Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 3)	13/06/23	17 minutos e 38 segundos
4.2.3	Excerto 13	Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 1)	15/06/23	2 minutos
4.2.3	Excerto 14	Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 2)	15/06/23	28 segundos
4.2.3	Excerto 15	Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 3)	15/06/23	5 minutos e 6 segundos
4.2.3	Excerto 16	Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 3)	15/06/23	5 minutos e 13 segundos
4.2.4	Excerto 17	Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento (parte 1)	06/07/23	2 minutos e 33 segundos

4.2.4	Excerto 18	Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento (parte 2)	06/07/23	1 minuto e 58 segundos
4.2.4	Excerto 19	Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento (parte 3)	06/07/23	1 minuto e 32 segundos

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro imediatamente anterior tem por objetivo situar nossos leitores quanto ao recorte de excertos realizado para análise nesta tese, considerando o conjunto de dados gerados. Conforme mencionado no capítulo metodológico, selecionamos, para fins de análise, excertos cuja captura interacional registrou momentos em que os professores participantes da pesquisa apresentaram instruções às turmas para a realização de atividades com foco na produção textual escrita. Neste caso, essas atividades se referem à construção de cenário e de personagens e à construção do projeto de texto, à produção inicial escrita e à produção reescrita. Para dar início ao processo analítico deste trabalho, apresentamos a seguir a seção de análise da etapa das construções de cenário e de personagens do conto de encantamento – tarefas desenvolvidas nas aulas da professora Daiane.

4.2.1 Análise da etapa de construção de cenário e de personagem do conto de encantamento

O primeiro excerto a ser analisado emergiu da aula desenvolvida pela professora Daiane no dia seis de junho de 2023, que teve por objetivo fazer com que os estudantes produzissem a escrita descritiva do cenário e dos personagens do conto de encantamento, como uma tarefa intermediária a ser considerada no processo de escrita do texto. A professora deu início ao seu turno de fala recapitulando com a turma atividades desenvolvidas anteriormente, conforme podemos observar na transcrição que segue.

Excerto 1 - Instrução para a atividade de construção do cenário do conto de encantamento (parte 1)

01	Professora: o que que nós fizemos na semana passada a gente foi
02	pra informática e treinou a escrita descritiva alguém consegue
03	me dizer bem rápido o que que é descrever

04	Aluno A: dizer se é loira alguma coisa sora
05	Aluno B: descrever nós
06	Professora: isso é como se fosse pegar uma imagem e passar isso
07	para escrito
08	Aluno C: seria as características de cada um da imagem
09	Professora: isso atenção alguém aluno C tu pode me dizer não fala
10	fala
11	Aluno D: tu não tinha passado aquele negócio que a gente tinha
12	que escrever no quadrinho sora sobre a gente
13	Professora: isso isto é o que a descrição de vocês vocês são
14	peessoas que foram descritas [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Como previamente contextualizado, a professora deu início à verbalização recuperando com os estudantes uma atividade desenvolvida em aula, como uma tentativa de demonstrar a eles que a proposta subsequente teria relação com essa tarefa já realizada. Para tanto, Daiane mobilizou o GD de apelo à memória, como é possível observar no recorte “*o que que nós fizemos na semana passada a gente foi pra informática e treinou a escrita descritiva*” *alguém consegue me dizer bem rápido o que que é descrever*” (linhas 1 a 3). A presente estratégia utilizada por Daiane sugere que ela tentou atenuar a atividade a ser realizada na aula em questão. Ou seja: a expectativa docente apresentada à turma era a de que a tarefa de descrição de cenário e personagem a ser produzida seria bem-sucedida, tendo em vista que a turma já havia “treinado” a escrita descritiva anteriormente. No referido recorte, o uso do dêitico com valor de pronome de primeira pessoa marcado pelo “*a gente*” e dos verbos no pretérito perfeito do modo indicativo “*foi*” e “*treinou*” nos chamou a atenção para um ponto previamente discutido nesta tese. A pesquisa desenvolvida por Rosa (2019) nos levou à reflexão de que as ações mobilizadas pelo professor quando se trata de ensinar a escrever na escola podem ser orientadas pelo entendimento que o docente tem sobre essa prática de linguagem e pelas noções teórico-metodológicas apreendidas durante seu processo de formação. Com isso, queremos salientar que a verbalização de Daiane nos revela uma pista importante com relação aos modos de trabalho da professora. O ensino da produção textual escrita em espaço escolar ainda parece estar associado, consoante à verbalização da professora, ao treinamento da escrita, como se o desenvolvimento de tarefas com essa finalidade por si só pudesse levar os discentes a experiências de aprendizagem significativas no trabalho com textos.

Ao dar sequência à análise, observamos que no mesmo excerto é possível identificar a mobilização do GD de regulação e avaliação, quando Daiane solicitou que os alunos caracterizassem a escrita descritiva. Com isso, ela pareceu tentar “obter informações sobre o estado de conhecimento dos discentes” (Aeby-Daghé, 2007, p. 2) acerca do texto descritivo. A esse respeito, entendemos que situar-se sobre o processo de aprendizagem dos educandos é um passo extremamente importante na condução da pilotagem do trabalho do professor, uma vez que faz parte desse trabalho identificar situações em sala de aula que exijam uma nova reelaboração do percurso de ensino construído (Machado, 2007). Da mesma forma, também entendemos que caracterizar/conceituar a escrita descritiva não é necessariamente uma garantia de que os alunos conseguiriam construir uma descrição de cenário e de personagens que respondesse aos objetivos de ensino da professora. No entanto, a captura da interação verbal professor-aluno nos permite a seguinte observação: o registro verbal feito pelos estudantes, conforme evidenciado nos recortes – “*dizer se é loira alguma coisa sora*” (linha 4), “*descrever nós*” (linha 5) e “*seria as características de cada um da imagem*” (linha 8), – como respostas à indagação da professora, pareceu ter levado Daiane à suposta confirmação de que a turma havia compreendido a noção de texto descritivo. Isso pode ser evidenciado pela mobilização do GD de institucionalização, quando a professora sistematizou as hipóteses apresentadas pelos estudantes, a partir da seguinte resposta de um aluno: “*aquele negócio que a gente tinha que escrever no quadrinho sora sobre a gente*” (linhas 11 e 12). No presente recorte, observamos que o aluno associou o conceito de descrição a uma tarefa realizada anteriormente. Diante disso, a professora faz a validação de um saber escolarizado, ao legitimar o exemplo utilizado pelo estudante: “*isso isto é o que a descrição de vocês vocês são pessoas que foram descritas [...]*” (linhas 13 e 14). Esse recorte nos concede pistas de que a professora pareceu compreender que poderia dar sequência à proposta da aula, considerando a compreensão dos estudantes quanto ao texto descritivo exposta durante a interação. Essa captura revela a importância da análise das interações construídas em sala de aula, uma vez que elas nos permitem refletir sobre como os objetos de ensino se configuram/reconfiguram no quadro das ações do professor (Guimarães; Drey; Carnin, 2011). É a análise sobre a rede discursiva construída na e sobre determinada atividade de trabalho que permite a compreensão sobre as ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem desempenha nesse enquadre discursivo (Bronckart; Machado, 2004).

A sequência da aula se deu a partir da indicação de inadequações textuais observadas pela docente na tarefa realizada na aula anterior, cujo objetivo era de que cada estudante

construísse a autodescrição por meio do recurso *Jamboard*. Tais inadequações foram tematizadas na sequência da interação, conforme o excerto a seguir.

Excerto 2 - Instrução para a atividade de construção do cenário do conto de encantamento (parte 2)

15	Professora: [...] ã que que então vocês vão fazer hoje nós vamos
16	conversar e vamos analisar um pouco melhor porque semana passada
17	alguns dos erros frequentes foram eu tenho cabelos assim tenho
18	olhos assado tenho não sei o quê
19	Aluno C: repetição do ter mais tenho
20	professora: isso foi usado muito o tenho né ou não usou vírgula
21	quando que eu uso vírgula qual é a regrinha que a gente mais ou
22	menos falou
23	Aluno C: ah eu vou ditar uma lista daí eu vou no mercado comprei
24	banana maçã e
25	Professora: vírgula isso e com as características do corpo nosso
26	agora aluno C se eu quero descrever o aluno E vamos lá aluno F
27	me ajuda vamos descrever o aluno E [...]o aluno E é um menino
28	de cabelos crespos vírgula olhos castanhos que que vai
29	Aluna G: vírgula
30	Professora: isso vírgula [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

No excerto acima destacado, a professora apresentou aos estudantes ações a serem desenvolvidas na aula em questão. Isso foi evidenciado pela presença do discurso interativo e pelo uso de verbos no futuro perifrástico “*vamos conversar*” (linha 15) e “*vamos analisar*” (linha 16), no recorte: “*nós vamos conversar e vamos analisar um pouco melhor porque semana passada alguns dos erros frequentes foram eu tenho cabelos assim tenho olhos assado tenho não sei o quê*” (linhas 15 a 18). Nesse excerto, o uso da expressão “*pouco melhor*”, configurando uma modalização apreciativa da professora sugere que a sua avaliação sobre a tarefa de autodescrição indicou a necessidade de aprimorar a escrita dos estudantes.

A identificação do tipo de discurso no segmento em análise e o uso do dêitico de primeira pessoa do plural “*nós*”, indicando a implicação docente na verbalização, também nos permitiu compreender o reconhecimento da professora com relação ao seu papel enquanto mediadora do processo de ensino. Ou seja: sua implicação no discurso sinaliza que ela tinha o

entendimento de que os alunos precisariam do seu auxílio para reconhecer “*erros*” cometidos. Essa discussão é relevante à medida que compreendemos as atividades intermediárias de escrita como tarefas facilitadoras do processo de aprendizagem discente. Quanto a isso, corroboramos a percepção de Cardoso *et al.* (2019) de que essas tarefas oportunizam aos estudantes a construção do conhecimento sobre a produção de textos. Salientamos que essas atividades auxiliam no direcionamento do trabalho do professor, visto que podem sinalizar os passos percorridos pelos discentes e suas necessidades no processo de aprendizagem da escrita. A esse respeito, observamos que a professora destacou dois “*erros*” cometidos pelos discentes: a repetição do verbo “*ter*” na construção da autodescrição, conforme apontado por um dos alunos, e a ausência da vírgula.

Quando consideramos a complexidade que envolve o ensino da produção textual escrita na escola, entendemos que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são superadas durante uma única tarefa de produção textual. Isso sugere que, além da seleção das dimensões ensináveis do texto, conforme as especificidades do gênero, o professor precisa ser capaz de elencar prioridades de ensino, dentro do conjunto de necessidades de aprendizagem identificadas, levando em conta, sobretudo, as reações, os interesses e as motivações discentes (Machado, 2009). Nessa discussão, queremos dar destaque ao fato de que Daiane pareceu identificar a construção da coesão textual como uma fragilidade nas produções dos alunos, mas acabou por direcionar a abordagem da aula para o uso inadequado da vírgula. Essa percepção é possível pelo conjunto de interações de sala de aula às quais tivemos acesso, considerando as observações sobre o trabalho efetivamente realizado/concretizado pela professora.

Por mais que não tenhamos como confirmar o que levou a professora a fazer determinadas escolhas durante o fluxo interacional desenvolvido em sala de aula e capturado por esta pesquisa, podemos considerar que a ausência de um trabalho de modelização didática prévio à construção da proposta de ensino pode ter refletido nessas escolhas. Ao mencionar esses pontos, não queremos julgar negativamente a estratégia da professora ao abordar o uso da vírgula, mas sim destacar que um trabalho focado na modelização didática pode direcionar de maneira mais satisfatória o planejamento da aula, visto que essa ferramenta de trabalho do professor ajuda a definir e a explorar o objeto de ensino (De Pietro; Schneuwly, 2014). Em outras palavras, compreendemos que, além do uso da vírgula, outros sinais de pontuação como recurso sintático e de construção de sentidos (entre outras dimensões da textualidade) que são necessários na construção da narrativa podem ser explorados, como a pontuação utilizada na demarcação do discurso direto – recurso importante para registrar, por exemplo, diálogos de personagens.

Em relação a isso, observamos ainda que Daiane solicitou aos alunos que explicassem a regra considerada para a utilização desse sinal gráfico. A presença do discurso interativo, marcado pela expressão dêitica com valor de pronome de primeira pessoa “*a gente*”, sugere a implicação de Daiane na verbalização, indicando que ela já havia trabalhado a “regra” de uso da vírgula. Consequentemente, seu entendimento pareceu ser o de que a turma tinha subsídios para conceituar essa regra oralmente, como podemos ver no recorte: “*quando que eu uso vírgula qual é a regrinha que a gente mais ou menos falou*” (linhas 21 e 22). Além disso, a presença do diminutivo “*regrinha*”, configurando uma modalização apreciativa, indicou a possível tentativa por parte de Daiane de atenuar a ideia de regra à turma, uma vez que a noção de regra poderia ser compreendida pelos discentes como uma imposição. Esse registro revela uma presumível tendência com relação ao modo de trabalho da professora, especialmente no que diz respeito à mobilização do GD de regulação e avaliação. Ou seja: a verbalização de determinados conceitos e/ou regras de uso da linguagem por parte dos alunos – como no caso em que foram convidados a conceituar a escrita descritiva – pareceu revelar à professora indícios da aprendizagem discente, como uma espécie de checagem realizada por ela. Contudo, como previamente discutido, verbalizar uma “regra” oralmente não garante a aplicação dessa regra quando pensamos na construção de um texto, principalmente quando não há uma atividade efetiva de reflexão sobre os usos da língua. A exemplo disso, recuperamos a resposta de um aluno, a partir do seguinte recorte: “*ah eu vou ditar uma lista daí eu vou no mercado comprei banana maçã e*” (linhas 23 e 24). No presente caso, queremos chamar a atenção para o fato de que o aluno associou a “regra” de uso da vírgula a um elemento para separar os termos de determinado enunciado. No entanto, este caso não é exclusivo, uma vez que o referido sinal gráfico age de diferentes maneiras no texto.

Após abordar com os estudantes as inadequações observadas em suas produções escritas, Daiane deu sequência à aula. Para presentificar o objeto de ensino (produção da escrita descritiva do cenário e dos personagens da narrativa), ela lançou mão de um conjunto de ilustrações para exemplificar a tarefa, conforme podemos ver a seguir.

Excerto 3²⁷ - Instrução para a atividade de construção do cenário do conto de encantamento (parte 3)

31	Professora: tá vamos lá	
32	então conseguem ver bem essa	
33	imagem olhem só a descrição	
34	funciona para pessoas que	
35	por exemplo se eu fosse cega	
36	e não conseguisse ver essa	
37	imagem vamos descrever ela	
38	vamos ver se a gente consegue	
39	pegar bem como ela é	
40	Aluno C: posso ler	
41	Professora: adoraria	

CENÁRIO

Era uma vez, uma floresta encantada. Os raios de sol atravessavam a densa copa das árvores iluminando um prado repleto de flores mágicas. Ao lado de um rio de águas cristalinas, ergue-se um majestoso castelo de pedra. No ar, paira um clima de mistério.



Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para exemplificar a tarefa aos estudantes, a professora projetou a ilustração de um cenário com características típicas dos contos de encantamento, mobilizando, dessa forma, o GD de emprego de dispositivos didáticos com o intuito de presentificar o objeto de ensino: “a descrição funciona para pessoas que por exemplo se eu fosse cega e não conseguisse ver essa imagem vamos descrever ela vamos ver se a gente consegue pegar bem como ela é” (linhas 33 a 41). Na sequência, após um dos estudantes realizar a leitura do texto descritivo da referida imagem, a interação teve como foco a exploração dos significados de expressões utilizadas no exemplo, como “densa”, “prado”, “cristalinas” e “majestoso”. Em seguida, Daiane apresentou uma segunda ilustração, como podemos observar na sequência

Excerto 4 - Instrução para a atividade de construção do cenário do conto de encantamento (parte 4)

42	Professora: agora vejam só
43	Aluno C: era uma vez uma
44	floresta encantada que tinha
45	um castelo no meio
46	Professora: qual é a cor do
47	castelo como que é a

²⁷ A partir deste ponto, apresentaremos o material visual utilizado pela professora durante o projeto de ensino ao lado da transcrição da aula, uma vez que tivemos acesso aos slides projetados por Daiane.

48	vegetação ao redor vocês	CENÁRIO Era uma vez, uma floresta encantada que tinha um castelo no meio. 
49	percebem [...]	

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A segunda imagem projetada por Daiane era composta por traços simples e descrição breve. Com essa estratégia de exemplificação, foi possível observar a intenção da professora de comparar as duas ilustrações, fazendo alusão à escrita textual para mostrar aos discentes a importância do detalhamento e da escolha de palavras na construção da descrição dos cenários que viriam a compor as narrativas.

Para finalizar essa etapa de exemplificação, Daiane ainda construiu de maneira colaborativa a descrição de um cenário para, finalmente, apresentar a tarefa proposta à turma. Vejamos o excerto a seguir.

Excerto 5 - Instrução para a atividade de construção do cenário do conto de encantamento (parte 5)

50	Professora: vamos pegar os cadernos e em duplas [...] atenção
51	eu vou dar pra vocês uma folha e [...] um por dupla atenção
52	colocar nome dos dois a turma isso aqui tudo eu vou guardar
53	valendo as notas pro trimestre pra vocês então caprichem [...]
54	Aluno C: é pra botar um título
55	Professora: não gente gente amada do meu coração vocês não vão
56	escrever uma história
57	Aluno C: é pra descrever
58	Professora: exato viram o que a gente fez aqui vocês em dupla
59	vão fazer agora com essa imagem vocês vão escrever juntos ou
60	seja aquilo que o aluno C fez aquilo que o aluno B e o aluno J
61	fizeram que um começou a frase e o outro foi terminando vocês
62	foram se ajudando é isso que em dupla vocês vão fazer vão olhar
63	a imagem e descrever ela do jeitinho de vocês

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Antes de dar início à instrução da tarefa, Daiane orientou os estudantes quanto à entrega da atividade, que deveria ser realizada em duplas. Nesse ponto, chamou a nossa atenção o fato de que a professora sinalizou à turma que a atividade comporia as notas do trimestre, conforme o recorte a seguir: “*isso aqui tudo eu vou guardar valendo as notas pro trimestre pra vocês então caprichem [...]*” (linhas 52 e 53). A presença do discurso interativo, marcado pelo pronome de primeira pessoa “*eu*”, sugere a implicação de Daiane na verbalização, que se assumiu novamente como interlocutora dos estudantes. Além disso, o segmento em análise nos permite observar a demarcação explícita dos papéis assumidos e atribuídos na interação professor/aluno: a professora colocou-se como avaliadora dos textos e, aos estudantes, atribuiu a incumbência de realizar a atividade “*com capricho*” para que, assim, pudessem atingir a nota esperada.

Nessa discussão, é importante mencionar que entendemos que a atribuição de notas a tarefas desenvolvidas em sala de aula é, por vezes, uma estratégia do professor para que os alunos realizem as atividades. No entanto, observamos que a professora não explicou aos estudantes que essa atividade fazia parte da construção do seu projeto de texto. Conforme Lima (2021), uma prática mais bem-sucedida no ensino da produção textual ocorre quando o professor, dentre outros fatores, oportuniza aos discentes a escrita em diferentes etapas e esclarece a eles as condições de produção de um texto. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento de tarefas específicas de descrição de cenário, assim como a que foi proposta por Daiane, são relevantes no processo de produção do gênero de texto em questão, especialmente porque esses são elementos constituintes de textos narrativos. Porém, como mencionado, não identificamos nas verbalizações da professora indicação explícita de que essas atividades seriam consideradas pelos alunos na etapa de produção textual, não havendo, portanto, uma contextualização mais efetiva sobre a situação de produção. Além disso, os discentes descreveram a figura de um cenário aleatório, o que nos leva à interpretação de que essa atividade, que tinha o aparente objetivo de contribuir para o processo de escrita, acabou sendo reduzida a um exercício de treino escolar e, aparentemente, isolada do processo de escrita do texto. Quanto a isso, é importante retomarmos a discussão de Silva (2018), quando a autora afirma que expor o aluno a atividades de escrita não é suficiente. É preciso que haja um ensino explícito no decorrer dessa exposição que o leve a refletir sobre a linguagem.

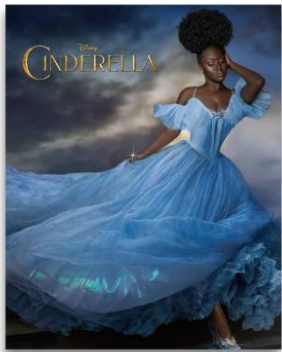
Dessa forma, salientamos que, durante o acompanhamento das aulas, não identificamos um trabalho focado na construção da reflexão dos estudantes que os levassem a entender por que estavam sendo expostos a essas tarefas, além do dever de realizar o trabalho para alcançar uma nota do trimestre conforme foi indicado pela professora. Ademais, a ausência de uma

explicação mais explícita sobre a relação existente entre a tarefa de descrição de cenário e a produção da narrativa pareceu ter refletido na compreensão de alguns dos estudantes, que associaram a referida atividade ao conto em si. Essa percepção foi construída ao observarmos o questionamento de um dos alunos: *“é pra botar um título”* (linha 54). Para responder a essa pergunta, a professora retomou a instrução da atividade, enfatizando a forma como ela deveria ser desenvolvida. Para tanto, ela mobilizou o GD de formulação de tarefas, como podemos perceber no seguinte recorte: *“o que a gente fez aqui vocês em dupla vão fazer agora com essa imagem vocês vão escrever juntos ou seja aquilo que o aluno C fez aquilo que o aluno B e o aluno J fizeram que um começou a frase e o outro foi terminando vocês foram se ajudando é isso que em dupla vocês vão fazer vão olhar a imagem e descrever ela do jeitinho de vocês”* (linhas 58 a 63). A presença do discurso interativo, marcado pelo uso da expressão dêitica com valor de pronome de primeira pessoa *“a gente”*, sugere que Daiane indicou que a tarefa a ser produzida deveria seguir o exemplo construído por ela com a colaboração dos estudantes. Esse apontamento foi registrado por meio do dêitico de lugar *“aqui”*, quando a professora fez referência ao exemplo descrito no quadro. A solicitação da tarefa em si se deu por meio do uso de verbos no futuro perifrástico remetendo a ações imediatas dos estudantes na ocorrência *“vão olhar e “descrever”* (linhas 62 e 63). Nesse recorte, chamou a atenção o uso da modalização apreciativa *“do jeitinho de vocês”* (linha 63). A escolha pelo diminutivo utilizado pela professora pareceu ter sido uma tentativa de suavizar a instrução da atividade, revelando aos estudantes que ela compreendia as dificuldades de escrita de cada um, mas o jeito como entregariam a tarefa seria valorizado no processo de avaliação.

Após os alunos produzirem em duplas a descrição do cenário, Daiane deu seguimento à aula, propondo, dessa vez, a tarefa de descrição de um personagem. A organização da proposta se deu de maneira semelhante à anterior: com a projeção de *slides* contendo ilustrações e exemplos, conforme veremos a seguir.

Excerto 6 - Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 1)

64	Professora: agora é os
65	personagens os personagens
66	são o quem vamos olhar para
67	essa imagem ela tá um pouco
68	escura [...] essa personagem
69	é uma releitura da Cinderela

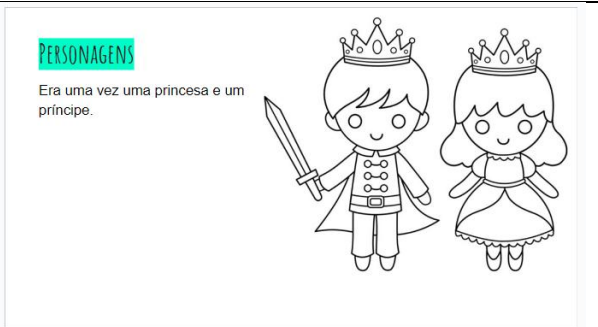
70	[...] uma fotógrafa	PERSONAGENS Era uma vez uma princesa de pele cor de ébano, cujos olhos brilhavam como estrelas no céu noturno. Seus cabelos eram uma coroa de cachos negros de beleza única. Ela vestia um magnífico vestido azul de seda e sapatos de cristal. 
71	americana negra resolveu	
72	pegar as imagens das capas	
73	das princesas e tirou fotos	
74	com elas [...] vamos ver	
75	essa princesa aqui quem	
76	gostaria de ler [...]	
77	Aluno A: eu	
78	Professora: tu já leu vai lá	
79	Aluna B	

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A mobilização do GD de formulação de tarefas marcou o início da verbalização de Daiane, ao anunciar o objeto de ensino: “*agora é os personagens*” (linhas 64 e 65). Em seguida, assim como ocorreu no momento destinado à descrição do cenário, a professora apresentou aos alunos uma figura e um exemplo de texto. A partir disso, ela explicou à turma que as imagens utilizadas na apresentação eram releituras produzidas por uma fotógrafa americana. Em seguida, similar à maneira como a atividade de descrição do cenário foi conduzida, ela mobilizou o GD de emprego de dispositivos didáticos, lançando mão de dois exemplos de textos descritivos. O primeiro deles contendo uma imagem nítida e colorida, e o segundo contendo uma imagem neutra com traços simples e sem cor, conforme o excerto a seguir.

Excerto 7 - Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 2)

80	Professora: agora olha essa
81	princesa aqui Aluno A: era
82	uma vez uma princesa e um
83	príncipe acabou
84	Professora: acabou não tem
85	nem cor dos olhos deles
86	aqui [...] então assim isso
87	aqui é o que eu não vou
88	querer na história de vocês
89	tá bom [...] a gente vai
90	pensar no universo dos

91	contos de fadas nos nossos	
92	personagens por isso eu	
93	coloquei essa imagenzinha	
94	fofa para vocês começarem a	
95	entrar no clima [...]	

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Ao projetar a segunda imagem e sua respectiva descrição, a professora fez uso do discurso interativo – marcado pelo dêitico de primeira pessoa “*eu*” e verbos no futuro perifrástico “*vou querer*” para fazer o seguinte apelo aos alunos: *isso aqui é o que eu não vou querer na história de vocês tá bom* (linhas 86 a 89). O uso do dêitico “*isso aqui*”, fez referência ao segundo exemplo projetado, cuja descrição não contou com o investimento de qualquer detalhe. Também neste recorte, o uso da voz do autor empírico marcado pelo pronome de primeira pessoa “*eu*” revelou às expectativas da professora enquanto avaliadora dos textos. Ou seja: para garantir uma produção satisfatória, os discentes deveriam tomar como “modelo” o primeiro exemplo apresentado.

Conforme Machado (2009), cabe ao professor estabelecer um meio facilitador da aprendizagem. Em relação a isso, destacamos um recorte diretamente ligado à profissionalidade docente, visto que a professora justificou aos estudantes por que ela escolheu utilizar determinados instrumentos na aula: “*a gente vai pensar no universo dos contos de fadas nos nossos personagens por isso eu coloquei essa imagenzinha fofa para vocês começarem a entrar no clima*” (linhas 89 a 95). A voz do autor empírico marcado pelo uso do dêitico (pronome de primeira pessoa) e do verbo no pretérito perfeito do modo indicativo, em “*eu coloquei*”, somado ao uso da modalização apreciativa “*imagenzinha fofa*” sugerem que a professora considerou que o uso das ilustrações poderia vir a contribuir com a escrita dos discentes, ao lançar mão de um instrumento material visual favorável à aprendizagem discente. No entanto, a expressão “*entrar no clima*” pareceu caracterizar a tarefa como um exercício com viés motivacional e/ou de treino prévio à atividade subsequente. Isso porque a professora não indicou aos alunos que o personagem construído nesta atividade deveria ser considerado na produção da narrativa, não havendo, portanto, a definição prévia de um contexto de produção situado.

No decorrer da interação verbal com os alunos, a professora apresentou uma série de outras imagens que representavam releituras produzidas a partir de príncipes e princesas característicos do universo dos contos de fadas clássicos. Várias dessas releituras foram baseadas em personalidades da literatura folclórica brasileira, o que levou uma das estudantes a fazer um questionamento importante a ser destacado em nosso processo analítico. Vejamos o próximo excerto.

Excerto 8 - Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 3)

96	Professora: eu trouxe uma outra releitura que é a princesa Iara
97	essa é a princesa Iara e esta seria então a Pequena Sereia que
98	diferente dos cabelos ruivos e pele clara tem cabelos de dread
99	e pele escura
100	Aluna C: tá mas a Pequena Sereia não tem cabelos de dread
101	Professora: mas é isso que eu quero dizer a história de vocês
102	não precisa ser da Disney [...] o que é importante todo mundo
103	presta atenção que é a parte que eu mais vou prestar atenção na
104	história de vocês [...] a história que vocês vão fazer vai ser
105	uma releitura que que é uma releitura vocês estão saturados de
106	Disney vocês me trouxeram contos de fadas baseados no que a
107	Disney contou pra vocês [...] vocês vão pegar o original vão
108	colocar uma personagem real brasileira com a cara de vocês então
109	ela vai ser parda ela vai ser
110	Aluno A: Iara
111	Professora: ela vai ser como vocês são
112	Aluno A: a Pequena Iara
113	Professora: ela não vai ser loira a personagem de vocês não vai
114	ser loira não vai ser coisa que vocês não são [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

O questionamento, *“tá mas a Pequena Sereia não tem cabelos de dread”* (linha 100), feito por uma das alunas sugere que a proposta de escrita ainda não havia sido totalmente compreendida. A partir disso, a professora mobilizou novamente o GD de formulação de tarefas a fim de dar continuidade à instrução da atividade: *“mas é isso que eu quero dizer a história de vocês não precisa ser da Disney [...] o que é importante todo mundo presta atenção que é a*

parte que eu mais vou prestar atenção na história de vocês [...] a história que vocês vão fazer vai ser uma releitura” (linhas 101 a 105).

A predominância da voz do autor empírico nas ocorrências “*eu quero dizer*” e “*eu mais vou prestar atenção*” revelou as expectativas de Daiane com relação à produção dos alunos. Além disso, por meio das marcas do discurso observadas, a professora pareceu assumir-se como leitora exclusiva e avaliadora dos textos, ao sugerir que ela daria especial atenção à capacidade dos estudantes de reconstruir as histórias da *Disney*. Isso pode ser interpretado dessa forma, especialmente porque até aquele momento os alunos ainda não haviam sido expostos a uma situação de comunicação para a escrita, que lhes desse subsídios para atender ao critério de situacionalidade do texto. Segundo o que discutimos nesta tese, a exposição do aluno à situação de produção é indispensável quando se fala sobre ensino da produção textual escrita na escola, pois entendemos que há uma relação de interdependência entre os textos e os contextos de produção (Bronckart, 1999).

Na sequência, após Daiane apresentar uma série de motivos para que os alunos produzissem histórias originais, baseadas nas próprias características físicas de modo a valorizar os estereótipos brasileiros e desconsiderar as versões dos personagens produzidos pela *Disney*, ela deu seguimento à instrução da tarefa de escrita: “*vocês vão pegar o original vão colocar uma personagem real brasileira com a cara de vocês então ela vai ser parda ela vai ser*” (linhas 107 a 109). A presença do discurso interativo e a recorrência dos verbos no futuro perifrástico “*vocês vão pegar*” e “*vão colocar*” indicou uma sequência de ações imediatas a serem desenvolvidas pelos alunos, como uma espécie de passo a passo que eles deveriam seguir para alcançar os objetivos esperados pela docente.

A partir dessa verbalização, um aluno fez alusão à personagem Iara, oriunda do folclore brasileiro (uma das figuras apresentadas no material disponibilizado pela professora), sugerindo, supostamente, uma possível releitura do conto “A Pequena Sereia: “*Iara [...] a Pequena Iara*” (linha 110). Tal comentário do estudante levou a professora a reforçar o que ela esperava dos textos: “*a personagem de vocês não vai ser loira não vai ser coisa que vocês não são [...]*” (linhas 113 e 114). O uso da modalização deôntica “*não vai ser*” (com sentido de obrigação) antecipou à turma aquilo que eles, obrigatoriamente, não poderiam considerar em seus textos. Em relação a isso, podemos dizer que essa orientação parece colidir com uma perspectiva de escrita assumida como prática social. Isso porque a ausência de uma situação de comunicação definida, que desse aos alunos “razões para dizer o que dizer” (Geraldi, 1996), fez com que a discussão proposta fosse compreendida como uma mera orientação de tarefa escolar, com uma série de exigências que deveriam ser correspondidas pelos alunos para atingir

as expectativas daquela que é responsável pela avaliação. Ou seja: a professora não explicou à turma por que a valorização das suas identidades era importante atualmente e como essa valorização, mobilizada por meio da produção das releituras, poderia alcançar leitores diversos que viriam a se identificar com as histórias produzidas. Neste caso, os interlocutores previstos que devem ser indicados na situação de comunicação. Assim, entendemos que promover a discussão destacando esses aspectos poderia situar os alunos perante a escrita, levando-os a fazer escolhas diferentes enquanto produtores dos próprios textos.

Ao dar sequência à instrução para produção escrita de um personagem, a professora apresentou aos discentes um quadro contendo diversas imagens recriadas a partir de personalidades de obras cinematográficas da *Disney*, como podemos observar na sequência.

Excerto 9 - Instrução para a atividade de construção dos personagens do conto de encantamento (parte 3)

115	Professora: agora eu	
116	quero que vocês escolham	
117	uma personagem daqui	
118	[...] olhem quantas	DESCRIÇÃO NO CADERNO
119	características e roupas	Escolha uma personagem do próximo slide para descrever no
120	atuais as nossas	seu caderno.
121	princesas podem ter por	
122	que que a princesa de	
123	vocês pensem bem a	
124	princesa de vocês pode	
125	usar cropped que é uma	
126	coisa que vocês usam pode	
127	ter cabelos cacheados que	
128	é uma coisa que vocês	
129	vivem usando também tá	
130	[...] então escolham um	
131	príncipe ou princesa e em	
132	dupla escrevam vamos lá	
133	escolham um príncipe ou	
134	princesa para descrever	
135	valendo [...]	



Conforme percebemos no excerto imediatamente anterior, Daiane mobilizou o GD de formulação de tarefas e indicou uma série de opções que os estudantes poderiam considerar na descrição do personagem – tarefa a ser desenvolvida em duplas: “*olhem quantas características e roupas atuais as nossas princesas podem ter por que que a princesa de vocês pensem bem a princesa de vocês pode usar cropped que é uma coisa que vocês usam pode ter cabelos cacheados que é uma coisa que vocês vivem usando também tá [...] então escolham um príncipe ou princesa e em dupla escrevam vamos lá escolham um príncipe ou princesa para descrever valendo*” (linhas 118 a 135). A possibilidade de escolha apresentada à turma foi evidenciada pela modalização pragmática marcada pelo uso do verbo “*poder*” (com sentido de permissão, de indicação daquilo que era possível descrever).

A professora reforçou que os estudantes poderiam criar personagens com características similares às deles (os estudantes), como roupas e estilo de cabelo semelhantes, demonstrando ter conhecimento sobre os gostos e a realidade dos alunos: “*pode ter cabelos cacheados que é uma coisa que vocês vivem usando*” (linhas 126 a 129). Em relação a isso, vale ressaltar que a nossa compreensão é a de que os personagens de um conto não são elementos isolados do texto. Eles compõem o enredo da narrativa, devendo, portanto, ter relação com a proposta desse enredo. Ou seja: fora de um contexto específico, é improvável compreender os sentidos atribuídos a um personagem que usa *cropped* e/ou cabelo cacheado, por exemplo. Assim, corroboramos a noção de que “a produção de textos pertencentes a um ou outro gênero de texto está relacionada às condições sociais pertinentes a determinado uso, condições essas que nos levam a escolhas muito dependentes do contexto” (Magalhães; Garcia-Reis, 2017, p. 209). Considerando os aspectos envolvidos na construção textual, entendemos que a escolha dos personagens e de suas características deveria estar alinhada ao conteúdo temático e à proposta de texto – algo que os alunos ainda não tinham definido, uma vez que o projeto textual foi realizado posteriormente à referida tarefa e a professora ainda não havia definido uma situação de produção.

O próximo excerto a ser analisado emergiu da aula cujo foco era a produção do projeto de texto do conto de encantamento.

4.2.2 Análise da etapa de construção do projeto de texto do conto de encantamento

O próximo excerto a ser analisado emergiu da aula desenvolvida pela professora Daiane no dia treze de junho de 2023. O objetivo da aula era fazer com que os estudantes produzissem o projeto de texto do conto de encantamento, como uma tarefa intermediária a ser considerada

no processo de escrita do texto. A professora lançou a proposta de atividade aos alunos, conforme transcrição a seguir.

Excerto 10 - Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 1)

01	Professora: então meus anjos o que que vocês vão fazer hoje
02	prestem atenção vocês lembram das etapas da história a
03	personagem
04	Aluno A: o personagem características roupa
05	Professora: é que é a característica da personagem o que que
06	mais
07	Aluno A: onde quando
08	Professora: isso o lugar né e o tempo que é o onde e quando e
09	aí começava como a história que a gente fazia de amarelo né que
10	era o quê
11	Aluno B: a parte do cenário e personagem
12	Professora: isso que a situação inicial né
13	Aluno A: depois vem o laranja que é a parte que vai
14	Professora: como é que é o nome será que começa a esquentar a
15	história
16	Aluno A: e o vermelho
17	Aluno B: a parte vermelha
18	Aluno A: que é clímax
19	Professora: isso clímax
20	Aluno A: e o verde é a parte que mais
21	Aluno C: é a parte boa
22	Aluno A: é a parte final a parte
23	Aluno C: desfecho
24	Professora: é o final da história [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

A referida aula foi destinada à produção do projeto de texto das narrativas. A fim de contextualizarmos nossos leitores acerca do recorte interacional acima, é importante mencionar que Daiane deu início à aula descrevendo aos alunos suas impressões quanto à correção da atividade realizada em aula anterior, quando a turma produziu a descrição de um cenário e de um personagem. No momento em questão, ela elogiou as produções discentes e enfatizou a dedicação e o esforço dos estudantes durante a realização da atividade.

Para dar início à instrução da tarefa, a professora se dirigiu aos alunos a fim de expor a eles a atividade a ser desenvolvida, qual seja: a construção do projeto de texto. Para isso, Daiane fez uso do discurso interativo, calcado no uso de futuro perifrástico, como pode ser observado no excerto “*então meus anjos o que que vocês vão fazer hoje prestem atenção*” (linhas 1 e 2). Em seguida, ela mobilizou o GD de apelo à memória com o intuito de retomar com a turma cada elemento da narrativa, visto que esses elementos viriam a compor o projeto textual: “*vocês lembram das etapas da história*” (linha 2). Naquele momento, foi possível observar explicitamente o engajamento dos alunos para responder à professora, mesmo que eles tenham demonstrado dificuldade para nomear cada elemento. Como podemos perceber no seguinte recorte (linhas 7 a 10), observamos que na interação vários discentes construíram suas hipóteses com base em uma tarefa realizada anteriormente – momento em que tinham que identificar os elementos da narrativa no texto “A Princesa e o Sapo” a partir de uma legenda de cores: “*Aluno A: onde quando/ Professora: isso o lugar né e o tempo que é o onde e quando e aí começava como a história que a gente fazia de amarelo né que era o quê [...]*” (linhas 7 a 10).

A relação construída pelos alunos entre a legenda de cores e a atividade anterior nos permitiu capturar, nesse registro da interação de sala de aula, a mobilização do GD de regulação e avaliação, à medida que a professora permitiu que os alunos apresentassem hipóteses para, posteriormente, legitimá-las e apresentar as nomenclaturas corretas, por meio da mobilização do GD de institucionalização – GD que ocorre progressivamente no decorrer da interação. Podemos destacar a tentativa de Daiane de conduzir as respostas discentes para obter pistas sobre o processo de aprendizagem dos alunos com relação aos elementos da narrativa e, posteriormente, validar o entendimento exposto por esses estudantes, visto que, em momentos distintos da proposta didática, os elementos da narrativa já haviam sido abordados, como nas aulas 4, 6 e 7, conforme o quadro 8 desta tese. A título de exemplo, destacamos o registro em que um aluno apontou o “*onde e quando*” (linha 7) – termos utilizados por Daiane na apresentação sobre cenário e personagens – e a professora fez a confirmação da resposta, mas associou os termos utilizados pelo estudante ao “*lugar e tempo*” da história: “*isso o lugar né e o tempo que é o onde e quando*” (linha 8).

Após a etapa descrita, Daiane chamou novamente a atenção da turma com o intuito de expor a atividade a ser produzida. Para dar seguimento à análise, apresentamos um segundo excerto.

Excerto 11 - Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 2)

25	Professora: então que que vocês vão fazer olha só [...] eu pensei
26	nós estudamos alguns contos de fadas nós estudamos a Branca de
27	Neve a Gata Borralheira que era a Cinderela a Bela Adormecida a
28	Rapunzel a Chapeuzinho Vermelho O Gato de Botas O Patinho Feio A
29	Pequena Sereia O pequeno Polegar
30	Aluno A: Joãozinho e Mariazinha
31	Professora: Joãozinho e Mariazinha muito bem atenção em cada
32	história lembra da tarefa que eu acho que foi [...] naquela
33	tarefa vocês tiveram que pintar os textos de vocês lembra a
34	gincana nos grupos de três vocês tiveram que pintar os textos de
35	vocês nas cores que representavam isso aqui depois da pintura
36	vocês pegaram em uma frase e simplificaram fizeram como se fosse
37	um mini resuminho de cada pedacinho né quem lembra disso [...]
38	então que que nós vamos fazer vocês já entenderam já pegaram cada
39	uma dessas partes das histórias de vocês que vocês estudaram né
40	[...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para dar sequência à instrução da tarefa, a professora dirigiu-se aos interlocutores fazendo novamente uso do discurso interativo e do emprego de futuro perifrástico “*então que que vocês vão fazer*” (linhas 25 a 26). Em seguida, Daiane mobilizou o GD de apelo à memória para retomar com a turma textos de referência trabalhados no decorrer de sua proposta didática. Nesse momento, observamos o uso da voz do autor empírico, indicando que Daiane estava implicada na sua verbalização e assumiu a responsabilidade enunciativa ao retomar com os estudantes essas atividades anteriormente planejadas e respectivamente desenvolvidas, como podemos perceber pelo uso dos dêiticos de primeira pessoa nas ocorrências “*eu pensei*” e “*nós estudamos*” (linhas 25 a 26): “*eu pensei nós estudamos alguns contos de fadas nós estudamos a Branca de Neve a Gata Borralheira que era a Cinderela a Bela Adormecida a Rapunzel a Chapeuzinho Vermelho O Gato de Botas O Patinho Feio A Pequena Sereia O pequeno Polegar*” (linhas 26 a 29).

Na sequência, houve novamente a mobilização do GD de apelo à memória, quando a professora retomou uma atividade realizada durante o desenvolvimento da minigincana: “*lembra da tarefa que eu acho que foi [...] naquela tarefa vocês tiveram que pintar os textos de vocês lembra a gincana nos grupos de três vocês tiveram que pintar os textos de vocês nas*

cores que representavam isso aqui depois da pintura vocês pegaram em uma frase e simplificaram fizeram como se fosse um mini resuminho de cada pedacinho né quem lembra disso [...]” (linhas 32 a 37). No presente registro, a mobilização do GD de apelo à memória ficou explicitamente marcada pelas ocorrências “*lembra da tarefa*”, “*lembra a gincana*” e “*quem lembra disso*”. Da mesma forma, destacamos no excerto a predominância do relato interativo como uma estratégia para facilitar a compreensão dos estudantes com relação à próxima atividade. Daiane pareceu tentar demonstrar à turma que a produção do projeto de texto era semelhante a tarefas desenvolvidas anteriormente, uma vez que, para essa atividade, a solicitação foi a de que os estudantes simplificassem, no projeto textual, ideias a serem desenvolvidas em cada parte da narrativa.

No decorrer da interação, destacamos que a professora pareceu fazer uma avaliação individual com relação à compreensão dos estudantes sobre os elementos da narrativa: “*vocês já entenderam já pegaram cada uma dessas partes das histórias de vocês que vocês estudaram né*” (linhas 38 a 40). Essa avaliação pareceu ser uma interpretação pessoal da professora, baseada nas respostas dos estudantes, a partir da mobilização do GD de regulação e avaliação, que deu subsídios a ela para avaliar o conhecimento dos discentes com relação aos referidos elementos. A avaliação acerca da aprendizagem dos estudantes está diretamente ligada a um dos aspectos da profissionalidade docente, que diz respeito à capacidade do professor em perceber e aproveitar as contribuições dos alunos para conduzir o projeto de ensino (Almeida, 2016). Ou seja: a interação dos discentes pareceu ter levado Daiane à compreensão de que eles haviam entendido as “partes da história” e, portanto, ela poderia dar sequência à instrução da tarefa prevista.

Para dar seguimento à análise, passamos para o próximo excerto.

Excerto 12 - Instrução para a atividade de construção do projeto de texto (parte 3)

41	Professora: que que vocês vão fazer agora então vocês vão
42	escolher a história que vocês vão querer se basear [...] então
43	vão escolher a história de vocês [...] a única coisa que eu quero
44	que vocês façam atenção que a história de vocês tenha uma
45	personagem bem explicadinha [...] um lugar e um tempo bem
46	desenhadinho eu posso devolver as folhas de vocês porque os
47	espaços que vocês descreveram ficaram muito bons as personagens
48	que vocês descreveram tavam bem legais também vocês podem
49	aproveitar essa escrita [...] todo mundo então vai pegar o seu

50	texto vai pensar o como que vai ser a sua personagem o seu reino
51	encantado ou o seu espaço o que que vai acontecer no início e
52	vai escrever em uma linha
53	Aluno A: uma só
54	Professora: sim porque aqui é o esqueleto lembra que nem era
55	naquela atividade que a gente fez tu só vai escrever um pedacinho
56	tu só vai me dizer o que tu vai fazer por que que eu vou fazer
57	isso porque às vezes vocês começam a escrever direto e vocês se
58	perdem aqui não sabem pra onde tem que ir a história [...]
59	Aluno A: ah tá entendi a história dá pra gente escrever como a
60	gente quiser
61	Professora: sim só que tu vai fazer em uma linha pra eu saber
62	[...] na semana que vem quando tiver as interséries eu levarei
63	esse texto que vai ser a nota do trimestre então só lembrando
64	que quem não tá prestando atenção tá deixando de ganhar nota
65	[...] só por favor na hora depois de fazer a personagem lembrem
66	de personagens mais como nós e menos como os europeus valendo
67	[...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Daiane deu continuidade às orientações relacionadas à apresentação do objeto de ensino, ao passo que indicou aos estudantes que escolhessem um dos contos lidos para ter de base. Para tanto, ela fez uso do discurso interativo, remetendo a uma ação dos discentes por meio do uso do futuro perifrástico marcado nas ocorrências “*vão escolher*” (linha 42) e mobilizou o GD de formulação de tarefas, aparentemente, como uma nova tentativa de presentificar o objeto de ensino – foco da interação. Isso ficou marcado pelo uso do futuro perifrástico associado ao dêitico de segunda pessoa e pela modalização pragmática (no sentido de intenção), evidenciada pelos verbos “*escolher*” e “*querer*” no recorte “*vocês vão escolher a história que vocês vão querer se basear*” (linhas 41 e 42). No mesmo recorte, observamos a presença da voz do autor empírico, o que indica alto nível de responsabilização enunciativa da professora ao expor suas expectativas com relação à realização da atividade por parte dos alunos, conforme podemos perceber pelo uso do dêitico de primeira pessoa e pela presença de uma modalização pragmática marcada pelo verbo “*querer*” na ocorrência: “*eu quero*” (linha 43): “*a única coisa que eu quero que vocês façam atenção que a história de vocês tenha uma personagem bem explicadinha [...] um lugar e um tempo bem desenhadinho*” (linhas 43 a 46).

O uso do diminutivo, configurando modalizações apreciativas nas ocorrências *“bem explicadinha”* e *“bem desenhadinho”*, nos concede pistas de que a professora esperava que a indicação do cenário e dos personagens como elementos da narrativa no projeto textual apresentassem detalhes. Essa observação se deve ao fato de que, em aula anterior, mais especificamente durante a apresentação sobre cenário e personagens (aula 10), Daiane tentou abordar a importância de uma descrição detalhada no conto de encantamento, apresentando imagens à turma a fim de compará-las à escrita. Essa tarefa foi, inclusive, mencionada por ela na sequência, ao fazer uso do relato interativo verbalizando sobre ações desenvolvidas pelos estudantes, que estavam temporalmente distantes do momento da interação, conforme observado pelo uso do dêitico de primeira pessoa *“eu”* e do verbo no pretérito perfeito do indicativo *“descreveram”*, marcado em duas ocorrências: *“eu posso devolver as folhas de vocês porque os espaços que vocês descreveram ficaram muito bons as personagens que vocês descreveram tavam bem legais também vocês podem aproveitar essa escrita”* (linhas 46 a 49). No mesmo excerto, damos destaque à presença de modalizações apreciativas marcadas pelas ocorrências *“muito bons”* e *“bem legais”* quando a professora fez referência à tarefa de descrição de personagem e cenário, sugerindo aos estudantes que aproveitassem essa atividade para construção do projeto textual.

A devolutiva da tarefa de descrição dos personagens e do cenário é um ponto importante de destaque nesta análise, especialmente porque entendemos que atividades intermediárias de escrita contribuem para o processo de produção textual. Ao mesmo tempo, entendemos que, para que essas atividades possam favorecer a produção de textos, elas não podem ocorrer de modo isolado na proposta didática, mas sim permitir que os alunos percebam as conexões possíveis entre essas tarefas e o processo de construção textual. No entanto, não identificamos em nossas observações a realização de um trabalho sistemático focado em mostrar aos estudantes a relação entre as tarefas realizadas dentro do processo de escrita.

No decorrer da verbalização, a professora mobilizou o GD de formulação de tarefas, ao passo que instruiu os alunos sobre o que deveriam realizar. Para isso, ela fez uso do discurso interativo, com base em uso do futuro perifrástico, remetendo a ações imediatas dos estudantes, como podemos perceber nas ocorrências *“vai pegar”*, *“vai pensar”* e *“vai escrever”*: *“todo mundo então vai pegar o seu texto vai pensar o como que vai ser a sua personagem o seu reino encantado ou o seu espaço o que que vai acontecer no início e vai escrever em uma linha”* (linhas 49 a 52). A instrução de Daiane acerca da tarefa a ser produzida pareceu causar um estranhamento para a turma, especialmente pela quantidade de linhas indicadas para a escrita

de cada elemento da narrativa. A título de exemplo, temos o questionamento de um aluno, como podemos ver no recorte *“uma só”* (linha 53).

Ainda que não tenhamos como acessar a intenção do estudante ao questionar Daiane, temos pistas de que a pergunta se deve ao fato de que, anteriormente, a professora mencionou que a descrição dos elementos da narrativa deveria ser *“bem desenhadinha”* e *“bem explicadinha”*. Desse modo, a nova orientação pareceu ir de encontro à indicação anterior que, aparentemente, exigia a inserção de detalhes na escrita do cenário e dos personagens, por exemplo. Em resposta ao aluno, a professora pareceu justificar suas escolhas metodológicas com relação à proposta de atividade. Para tanto, ela mobilizou o GD de apelo à memória e fez uso do relato interativo, marcado pelo verbo no pretérito na ocorrência *“a gente fez”*, a fim de retomar com os estudantes uma atividade realizada em situação temporalmente distante da interação: *“sim porque aqui é o esqueleto lembra que nem era naquela atividade que a gente fez”* (linhas 54 a 55). Em seguida, no mesmo recorte, destacamos o uso do futuro perifrástico, remetendo a ações imediatas dos estudantes para realização do projeto de texto: *“tu só vai escrever um pedacinho tu só vai me dizer o que tu vai fazer”* (linhas 55 e 56). Além disso, o uso da voz do autor empírico, presente no recorte *“por que que eu vou fazer isso porque às vezes vocês começam a escrever direto e vocês se perdem aqui não sabem pra onde tem que ir a história”* (linhas 56 a 58), marca o nível de engajamento enunciativo da professora, ao justificar suas escolhas com relação ao planejamento da atividade. Trata-se, portanto, de ações ligadas à profissionalidade docente, tendo em vista que a justificativa de Daiane está diretamente relacionada a seus objetivos de ensino e ao seu papel enquanto organizadora do trabalho discente (Amigues, 2004).

Por fim, queremos dar destaque ao último recorte do excerto em análise, pois entendemos que a verbalização de Daiane representa uma aceção sobre o trabalho com produção textual escrita na escola já discutida nesta tese. Por mais que tenhamos pistas de que a professora buscou alinhar a sua proposta didática a um projeto de ensino escolar e considerar critérios como necessidades de aprendizagem discentes, por exemplo, o que podemos observar é que o ensino da produção textual escrita em contexto escolar ainda parece estar ligado a um trabalho meramente avaliativo. A exemplo disso, observamos o seguinte recorte: *“na semana que vem quando tiver as interséries eu levarei esse texto que vai ser a nota do trimestre então só lembrando que quem não tá prestando atenção tá deixando de ganhar nota* (linhas 62 a 64). A verbalização da professora parece se aproximar de um conceito de avaliação compreendido como um “instrumento punitivo”. Conforme Quevedo-Camargo e Damacena (2021, p. 1061), “ao optar por fazer uma avaliação punitiva, o professor perpetua a visão negativa da avaliação,

além de impactar diretamente no desenvolvimento dos alunos, já que podem se sentir desmotivados e ressentidos com o próprio processo de ensino-aprendizagem”. Em relação a isso, entendemos que faz parte do trabalho docente organizar instrumentos avaliativos e atribuir notas e/ou conceitos aos estudantes. Da mesma forma, compreendemos que os professores precisam cumprir prazos institucionais e que, por vezes, buscam por estratégias para que os alunos realizem as atividades, como, neste caso, associando o “prestar atenção na aula” à nota do trimestre. Portanto, a presente observação não se trata de uma crítica ao trabalho de Daiane, mas sim de um convite à reflexão de que tanto a proposta didática organizada por ela quanto o trabalho desenvolvido pela turma pareceram ter sido minimizados a uma nota. Isso ficou perceptível pelo uso da voz do autor empírico marcado na ocorrência “*eu levarei*”, indicando que Daiane estava implicada na verbalização ao afirmar que cabia a ela avaliar os textos produzidos pelos discentes.

Por fim, Daiane deu a seguinte instrução aos alunos: “*só por favor na hora depois de fazer a personagem lembrem de personagens mais como nós e menos como os europeus*” (linhas 65 a 67). Essa instrução, em síntese, pareceu estar relacionada à intenção da professora de promover a desconstrução de estereótipos dos contos de fadas clássicos, por meio da produção escrita de novos textos que valorizassem a cultura brasileira. Isso indica que pareceu haver por parte de Daiane um olhar destinado aos aspectos sociais do gênero em questão e, especialmente, da aprendizagem da produção textual como uma dinâmica socialmente engajada com a construção/reconstrução de significados da vida social e cultural.

No seguinte excerto, apresentamos um recorte, cujo objetivo era instruir os alunos para produção da primeira versão do texto.

4.2.3 Análise da etapa de produção textual escrita: primeira versão do conto de encantamento

O conjunto de excertos a seguir emergiu da aula desenvolvida pela professora Daiane, que teve por objetivo fazer com que os estudantes produzissem a primeira versão do conto de encantamento, conforme veremos na sequência.

Excerto 13 - Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento
(parte 1)

01	Professora: eu pedi para um auxiliar ã da inteligência e ele me
02	ajudou a escrever uma história olha só era uma vez em uma favela

03	[...] sim não usem o ChatGPT por que porque ele escreve muito
04	mal ele só ajuda pra dar ideia mas ele escreve mal pra dedéu ele
05	escreve certinho o português mas ele é brega sabe ele é meloso
06	ele é argh nada a ver [...] eu também confesso que eu nem li
07	essa história então vamos ver o que que ela fez era uma vez uma
08	favela [...] uma linda menina chamada Rapunzel seus longos
09	cabelos negros eram adornados por rastafaris que dançavam ritmos
10	em seu caminhar confiante vivendo em um mundo de cores vibrantes
11	e música pulsante Rapunzel aprendeu desde cedo a encarar a vida
12	com valentia entretanto após a trágica morte de seus pais ricos
13	ela foi entregue à guarda de sua tia uma mulher cruel e amarga
14	a vida de Rapunzel na favela era marcada pela falta e pela
15	dificuldade sua tia movida pela inveja e pela maldade mantinha
16	a menina aprisionada em um orfanato afastando-a do contato com
17	o mundo exterior mas Rapunzel em seu íntimo carregava a chama
18	da esperança e do desejo por algo melhor um dia enquanto Rapunzel
19	escutava sons alegres vindos da rua uma melodia de sonhos começou
20	a tocar em seu coração ela decidiu que era hora de romper as
21	correntes e desafiar as limitações impostas utilizando suas
22	tranças numa escada improvisada Rapunzel escalou os muros da
23	prisão que a aprisionava olha como tá mal escrito isso aqui
24	prisão que aprisionava e finalmente emergiu na favela diante de
25	sua liberdade recém encontrada Rapunzel se jogou de cabeça na
26	sua vida empreendedora tu vê que nem diz o que que ela faz ah
27	não tá aqui na sua loja de produtos naturais para estilização
28	de cabelos se tornou o ponto de encontro para as pessoas em
29	busca da autoestima enfim ficou ruim não gostei
30	Aluno A: mas tem mais ainda deixa eu ler
31	Professora: ah ficou ruim ruim pra dedéu não gostei

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

A referida aula, que teve como enfoque a produção textual da primeira versão do conto de encantamento, foi desenvolvida em 15 de junho de 2023. Na ocasião, a professora projetou um *slide* à turma e justificou que retomaria novamente a estrutura da narrativa para que todos “visualizassem” o que ela gostaria que fosse feito na aula em questão: a produção escrita da primeira versão da narrativa. Embora não conste no conjunto de dados devido à extensão dos

excertos transcritos, salientamos que Daiane retomou a definição de cada elemento da narrativa, exemplificando-os por meio do projeto de texto. Com isso, a intenção era a de que os discentes retomassem o projeto textual desenvolvido na aula anterior para, posteriormente, produzirem o texto em sua primeira versão.

A presentificação do objeto de ensino se deu mediante a mobilização do GD de emprego de dispositivos didáticos, a partir da apresentação de um exemplo de texto produzido por uma ferramenta de inteligência artificial (*ChatGpt*), conforme observamos no seguinte recorte: “*eu pedi para um auxiliar ã da inteligência e ele me ajudou a escrever uma história*” (linhas 1 e 2). A presença do relato interativo, marcado pelo uso do pronome de primeira pessoa “*eu*” e do verbo no pretérito “*pedi*”, situando uma ação temporalmente distante do momento de interação revelou uma pista importante com relação à organização do trabalho de Daiane. Recorrer a exemplos pessoais, com a tentativa de apresentar à turma um modelo a ser seguido, pareceu ser uma tendência nas aulas promovidas pela professora. A exemplificação é, de fato, um instrumento estratégico para mostrar de modos distintos as dimensões do objeto a ser ensinado. Todavia, neste caso em especial, Daiane apresentou o exemplo ao mesmo tempo em que instruiu que os estudantes não o seguissem: “*não usem o ChatGpt por que porque ele escreve muito mal ele só ajuda pra dar ideia mas ele escreve mal pra dedéu ele escreve certinho o português mas ele é brega sabe ele é meloso ele é argh nada a ver [...]*” (linhas 3 a 6).

Um dos aspectos ligados à profissionalidade docente diz respeito à capacidade do professor de negociar com fatores relacionados às reações, interesses e motivações dos alunos (Bronckart, 2006). Quanto a isso, queremos dizer que quando a professora mencionou o uso do *ChatGpt*, ela pareceu supor que a turma tinha conhecimento sobre essa ferramenta. No entanto, não identificamos qualquer reação dos alunos que pudesse confirmar tal hipótese. Pelo contrário: os discentes pareceram não ter entendimento sobre o que a professora estava apresentando, bem como não demonstraram interesse sobre o uso da ferramenta, inclusive porque nossas observações, gravações e registros em diário de campo mostraram que, ao menos em sala de aula, eles não dispunham de celulares que pudessem ser utilizados para a produção dos textos. Todavia, a presença de modalizações apreciativas marcadas nas ocorrências “*escreve muito mal*”, “*brega*” e “*meloso*” para caracterizar o *ChatGpt* evidenciou que Daiane tomou o texto produzido pela ferramenta como exemplo à turma, mesmo tendo feito uma apreciação negativa sobre ela.

Ainda com relação ao uso do *ChatGpt*, observamos outro ponto inerente à profissionalidade docente no decorrer da interação. Essa observação diz respeito à capacidade do professor em avaliar a aula e decidir se ele deve manter o curso previamente planejado ou

modificar a direção das ações. Daiane fez a leitura do texto produzido pelo *ChatGpt*, mas acabou por interromper essa leitura antes de concluí-la, conforme podemos observar no seguinte recorte: “*enfim ficou ruim não gostei*” (linha 29). Essa interrupção aconteceu mesmo após um dos alunos ter demonstrado interesse por ter acesso ao final do texto: “*mas tem mais ainda deixa eu ler*” (linha 30). O julgamento da professora, marcado pelo uso da modalização apreciativa “*não gostei*”, revelou-se como uma pista que registra a sua responsabilidade quanto às suas escolhas metodológicas. Assim, o que podemos supor é que Daiane percebeu que o exemplo escolhido para apresentar aos estudantes talvez não estivesse alinhado a seus objetivos de ensino, o que a levou a fazer uma adaptação do seu planejamento. Ou seja: uma iniciativa que se revela como um aspecto da atorialidade docente.

A adaptação feita pela professora no planejamento da aula fez com que não houvesse uma exploração mais aprofundada do texto apresentado no exemplo. Entretanto, ela aproveitou o momento em questão para abordar outros aspectos textuais, conforme veremos no próximo recorte.

Excerto 14 - Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 2)

32	Professora: [...] enfim vocês viram que lá tava separado por
33	parágrafos primeiro apresentou a personagem depois aí falava o
34	que que aconteceu com ela depois falou né que ela perdeu os pais
	e aí depois falou que ela conseguiu escapar usando as tranças e
35	no fim
36	Aluno A: clímax
37	Professora: exatamente
38	Aluno A: e o desfecho
39	Professora: e o desfecho diz o que daí que ela começou a vender
40	produtos
41	Aluno A: tá dividido em cinco parágrafos
42	Professora: isso é o que eu gostaria que vocês fizessem pelo
43	menos pelo menos cinco parágrafos
44	

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A partir do exemplo de texto construído pelo *ChatGpt*, a professora explorou com os discentes a organização textual e o uso dos parágrafos: “*vocês viram que lá tava separado por parágrafos primeiro apresentou a personagem depois aí falava o que que aconteceu com ela*

depois falou né que ela perdeu os pais e aí depois falou que ela conseguiu escapar usando as tranças e no fim” (linhas 32 a 36). O uso do discurso interativo remetendo aos alunos na ocorrência “*vocês viram*” e a presença do dêitico de lugar “*lá*”, em alusão ao exemplo do *ChatGpt*, sugeriram que a professora chamou novamente a atenção da turma para os elementos da narrativa. Esse registro nos leva à interpretação de que as ações de Daiane demonstraram uma especial preocupação com a estrutura composicional do texto, tendo em vista que os elementos da narrativa foram postos em destaque em diversos momentos da proposta didática. A escolha por esse enfoque em específico pode ter relação com diversos fatores. Primeiramente, podemos citar a ausência de um trabalho de modelização didática – conforme já mencionamos – que pode contribuir para a definição dos objetivos de ensino, considerando o gênero de texto estruturante e as dificuldades de escrita discentes. Em segundo lugar, podemos indicar uma possível tendência nos modos de organização do trabalho docente, quando falamos sobre produção textual escrita. Trata-se de uma tendência representada pelo modelo *explicação do professor – exercício/treino – avaliação*, que diz respeito especialmente à necessidade docente de “testar” os objetos de ensino previamente ensinados. Tal interpretação reitera o posicionamento de Silva e Suassuna (2017), visto que as autoras afirmam que, por vezes, o trabalho com textos serve como instrumento para o aluno demonstrar o aprendizado de determinadas estruturas ou regras de uso da língua. Dessa forma, podemos dizer que entendemos a estrutura composicional como um critério que merece atenção em qualquer gênero de texto. No entanto, por ser uma dimensão da genericidade que parece ser mais facilmente observada, ensinada e avaliada, outros níveis importantes na produção do texto acabam sendo deixados de lado, como a articulação entre o texto e o seu campo de atuação – instância organizadora no ensino da escrita. Entendemos que a produção do texto narrativo no campo de atuação artístico-literário pressupõe um sujeito que produz uma narrativa ficcional dentro de um contexto histórico e cultural específico. Isso exige do produtor do texto a mobilização de estratégias linguístico-discursivas que lhe permita construir um texto que esteja em diálogo com as convenções literárias dos gêneros narrativos e considere, sobretudo, os efeitos pretendidos no interlocutor. Em outras palavras, mais do que saber nomear e caracterizar, por exemplo, o “clímax” de um texto, o aluno precisa compreender os sentidos atribuídos a esse elemento e ter conhecimento para fazer uso de recursos da língua que são responsáveis por construí-lo textualmente em função dos propósitos interlocutivos do texto.

Ainda com relação à estrutura composicional do texto, no mesmo excerto, Daiane apresentou aos estudantes suas expectativas quanto ao número de parágrafos que deveria compor a narrativa do conto de encantamento. Essa ocorrência ficou marcada pelo uso da voz

do autor empírico, indicando que a professora estava implicada na verbalização ao expor o que ela esperava enquanto avaliadora das produções textuais, e pelo uso da modalização pragmática “gostaria” (com sentido de intenção): “*eu gostaria que vocês fizessem pelo menos pelo menos cinco parágrafos*” (linhas 43 e 44). Esse ponto tem especial relação com uma discussão apresentada nesta tese, que diz respeito ao fato de que a qualidade textual é, em diversos casos, associada pelo professor à dimensão do texto. Quanto a isso, é possível mencionar que a indicação do número de parágrafos não garante, necessariamente, uma escrita coesa, uma vez que a relação de sentido entre as partes do texto depende de outros fatores como a capacidade de selecionar, organizar e desenvolver ideias visando à garantia da progressão textual (Koch; Elias, 2008). Nesse caso, podemos dizer que o projeto de texto, como uma tarefa intermediária de escrita, pode ser o ponto de partida para abordar a construção dos parágrafos e a relação de sentido entre as partes do texto.

Quando falamos sobre o processo de ensino da escrita, um importante instrumento considerado nesse processo diz respeito à grade de avaliação. A definição de critérios para avaliar a produção textual está alinhada a uma perspectiva de avaliação formativa e mediadora (Suassuna; 2019; Almeida, 2020; Quevedo-Camargo; Damacena, 2021). Isso porque quando estão em consonância com os objetivos do professor e com os procedimentos didáticos considerados no processo de produção textual, esses critérios podem funcionar como um referencial de construção e reconstrução textual (Suassuna, 2019), permitindo um acompanhamento da evolução individual de cada aluno (Quevedo-Camargo, 2020). Desse modo, apresentamos no próximo recorte o excerto que trata sobre a grade de avaliação utilizada pela professora em sua proposta didática.

Excerto 15 – Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento (parte 3)

45	Professora: eu pensei que tal nós esquematizarmos isto pra que
46	vocês tenham é noção do que que deve ser feito pensamos então em
47	algumas coisas por exemplo o título vocês vão fazer por último
48	[...] mas aqui ele tá no primeiro item pra vocês não esquecerem
49	dele que ele tem que vir lá no início da história [...] nos
50	primeiros parágrafos então faz um ou dois parágrafos um
51	apresentando a personagem e espaço e o outro apresentando o que
52	que acontecia com ela no começo como é que começa essa história
53	de vocês então nos primeiros parágrafos então prestem atenção pra
54	fazer isso faz dois paragrafozinhos um contando dessa menina e

55	onde ela vive ou esse menino e onde ele vive ou enfim uma fada
56	[...]
57	Aluno B: eu vou fazer da Pequena Sereia
58	Professora: ou a Pequena Sereia [...] vamos manter a temática é
59	os contos de fadas [...] nos primeiros parágrafos apresento a
60	situação inicial no texto indicando o espaço onde a história se
61	passa e a personagem principal com detalhes para o leitor [...]
62	apresento um conflito para o meu texto ah a minha história como
63	é que ela começa depois eu apresento o conflito qual é o problema
64	que vai vir nessa história que vai mudar a situação dessa
65	personagem um problema que precisará ser resolvido depois tem um
66	outro parágrafo para escrever uma situação que gera um clímax de
67	tensão aquele momento mais tenso da história e por fim eu descrevo
68	opa eu apresento no texto uma resolução pro conflito ou seja eu
69	termino a minha história com um desfecho e mostro ao leitor que
70	a história foi finalizada tem que terminar a história [...] tem
71	que ter um final que termine seja feliz seja triste ou seja neutro
72	mas não pode terminar sem nada [...] e aí vocês vão olhar se
73	vocês organizaram o texto de vocês em parágrafos [...] então aqui
74	ó aqui vai tá todos esses itens [...] para vocês verificarem se
75	vocês lembraram de fazer isso ou não [...] lembrei de utilizar
76	letra maiúscula no início dos parágrafos e para indicar nomes
77	próprios [...] assim no início da frase sempre que fez um ponto
78	letra maiúscula e lembrar de usar os sinais de pontuação ao longo
79	do texto ó terminou a frase ponto final [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A grade de avaliação foi apresentada aos estudantes como uma espécie de “esquema” orientador do trabalho e das aprendizagens: “*eu pensei que tal nós esquematizarmos isto pra que vocês tenham é noção do que que deve ser feito*” (linhas 45 a 46). O uso do discurso interativo, indicando uma oscilação entre os dêiticos pessoais “*eu*”, “*nós*” e “*vocês*”, pareceram revelar o entendimento de Daiane sobre aquilo que, para ela, representa ser de sua responsabilidade enquanto profissional e aquilo que é de incumbência dos estudantes. Ou seja: a escolha pelo uso da grade de avaliação, bem como a definição dos critérios avaliativos pareceram, neste caso, ser uma competência docente: “*eu pensei que tal nós esquematizarmos*” (linha 45). Por outro lado, o uso da modalização deôntica marcado pela ocorrência “*deve ser*

feito” (linha 46) (com sentido de obrigação) sugere que, na visão de Daiane, seguir os critérios de acordo com as suas próprias exigências era uma responsabilidade dos estudantes. Esses recortes demonstram que os alunos não participaram da definição dos critérios avaliativos. Quanto a isso, é importante destacar que teóricos que se dedicam a discutir a avaliação em contexto escolar sugerem que o processo de aprendizagem tende a ser mais significativo quando o professor conta com a colaboração discente. Isso porque a construção colaborativa da grade de avaliação pode agir como um instrumento de sistematização do conhecimento, permitindo aos envolvidos nesse processo analisar e refletir sobre a própria aprendizagem (Almeida, 2020).

Na sequência da aula, Daiane abordou cada um dos critérios elencados na grade de avaliação. Observamos que, para a construção dessa grade, a professora enfocou quatro aspectos em especial, os quais abrangem tanto elementos ligados ao gênero e à construção do texto quanto às convenções da escrita: estrutura composicional do texto, uso da letra maiúscula, organização textual e uso dos sinais de pontuação. Ao discorrer sobre cada um dos critérios, alguns pontos chamaram a nossa atenção. Um deles diz respeito à organização textual. O uso do discurso interativo remetendo a uma ação imediata dos estudantes no recorte *“vocês vão olhar se vocês organizaram o texto de vocês em parágrafos”* (linhas 72 e 73), sinaliza o apelo da professora para que os estudantes atentassem para a organização textual. No entanto, essa orientação nos leva a questionar em que medida os estudantes dariam conta de avaliar a organização do próprio texto.

Uma segunda observação diz respeito ao critério de indicação para o uso de sinais de pontuação no texto. No recorte *“lembrar de usar os sinais de pontuação ao longo do texto ó terminou a frase ponto final”* (linhas 78 e 79), Daiane indicou novamente uma ação a ser imediatamente desenvolvida pelos estudantes. Essa indicação, contudo, abordou especificamente o uso do ponto final, ainda que em tarefas anteriores, a professora tenha explorado mais detidamente o uso da vírgula, como podemos observar nos dados analisados no decorrer desta tese. Além disso, o pedido da professora para que os alunos associassem o encerramento da estrutura frasal ao uso do ponto final nos levou a pensar sobre a ausência de um trabalho focado na relação que existe entre o uso dos sinais de pontuação e a construção dos sentidos textuais. Quanto a isso, Silva e Silveira (2020) afirmam que a escola deve apresentar os sinais de pontuação aos estudantes, de modo a fazê-los refletir sobre a carga comunicativa inerente a esses sinais gráficos. Para as autoras, três fatores em específico justificam o uso dos sinais de pontuação em um texto: aspectos sintáticos, rítmico-melódicos e enunciativo-discursivos. Tratam-se de aspectos que demarcam a expressão escrita, associam-se na construção dos enunciados e, conseqüentemente, na construção desses sentidos pelo leitor

(Silva; Silveira, 2020). Dessa forma, podemos dizer que a abordagem da professora em relação ao uso da vírgula, observada durante a tarefa de descrição de personagens, e em relação ao uso do ponto final, observada nesta aula em específico, pareceu ser superficial, o que nos levou a pensar sobre o quanto Daiane conseguiu alinhar seus objetivos de ensino às necessidades discentes. Tal percepção reitera o posicionamento de Lima (2021), quando a autora destaca que os professores compreendem a necessidade de trabalhar a escrita pela perspectiva do texto, mas ainda apresentam dificuldades para operar mudanças em suas práticas que, de fato, reverberem na aprendizagem discente de modo mais consistente.

Ao mesmo tempo, essa observação nos convida a refletir sobre como os cursos de formação inicial e continuada, bem como as condições de trabalho do professor, favorecem um fazer pedagógico diferente. Quanto a isso, corroboramos o pressuposto de que os cursos de formação de professores não podem considerar somente conhecimentos disciplinares (Magalhães; Garcia-Reis, 2022). É preciso partir de uma concepção formativa baseada no “diálogo e interseção com os conhecimentos pedagógicos e profissionais, constituídos pelos sujeitos que atuam nos sistemas de ensino” (Magalhães e Garcia-Reis, 2022, p. 4).

A formação inicial de professores “precisa oferecer uma formação profissional que dê condições mínimas e esteja coerente com as demandas de ensino” (Garcia-Reis, 2017, p. 46). Há ainda muito que se avançar, considerando-se os dados desta pesquisa, para que vejamos em sala de aula mudanças mais significativas na transformação ou desenvolvimento de práticas de ensino da produção textual mais sintonizadas com o desenvolvimento dos letramentos discentes e sua cidadania.

A instrução para a escrita da primeira versão do texto ocorreu na sequência, como o excerto 16 nos permite acompanhar.

Excerto 16 - Instrução para a produção da primeira versão do conto de encantamento
(parte 4)

80	Professora: quem já tem o carimbo da semana passada que já mostrou
81	o planejamento aguarda que eu vou devolver a folha do personagem
82	e vou dar uma folha pra vocês escrever [...] para ajudar vocês
83	ainda eu fiz um esqueminha que tem olha só início meio e fim olha
84	só quando vocês forem escrever essa parte tem palavras que podem
85	ajudar vocês [...] primeiro que que vocês vão fazer terminar de
86	fazer isso aqui terminou quem já terminou isso aqui vai olhar
87	para este papelzinho aqui e começar a escrever a sua história

88	respeitando o que tá nesse papel aqui como diz a primeira parte
89	qual é o personagem e não sei o que não sei o que lá isso vocês
90	vão utilizar a história que vocês já têm podem usar esse
91	personagem que ficou perfeito essa descrição de vocês olhem só
92	pra questão da gramática se alguém escreveu alguma palavra errada
93	mostra pro colega pra conferir tá [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A instrução para a escrita da primeira versão do conto, foco da aula em questão, ocorreu por meio da mobilização do GD de formulação de tarefas: *“quem já tem o carimbo da semana passada que já mostrou o planejamento aguarda que eu vou devolver a folha do personagem e vou dar uma folha pra vocês escrever”* (linhas 80 a 82). O uso do discurso interativo, marcado pelo dêitico de primeira pessoa *“eu”* e verbos no futuro perifrástico *“vou devolver”* e no infinitivo *“escrever”* indicando uma ação imediata, revelou o papel da professora como organizadora da aula, responsável por direcionar a sequência de ações a ser desenvolvida pelos estudantes: concluir o planejamento, receber a validação docente, receber a tarefa de descrição dos personagens e escrever o conto.

No entanto, a professora apresentou a sequência de ações à turma, sem, contudo, explicar a relação entre as duas tarefas intermediárias e a escrita do texto. Em seguida, Daiane distribuiu aos estudantes uma lista de organizadores textuais. Para apresentá-la, ela utilizou o diminutivo *“esqueminha”*, configurando uma modalização apreciativa, dado que se subentende que o esquema é fácil, de baixa complexidade segundo sua percepção. Com isso, Daiane pareceu tentar mostrar aos estudantes que a listagem de organizadores textuais era algo simples, mas com potencial para ajudá-los com a escrita: *“para ajudar vocês ainda eu fiz um esqueminha que tem olha só início meio e fim olha só quando vocês forem escrever essa parte tem palavras que podem ajudar”* (linhas 82 a 85).

O uso da voz do autor empírico, marcado pelo dêitico de primeira pessoa e pelo uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo em *“eu fiz”*, revela, mais uma vez, um aspecto ligado à profissionalidade docente ao passo que Daiane explicitou suas escolhas metodológicas com relação a tarefas e exemplos que ela selecionou para utilizar em sala de aula. Além disso, embora não tenhamos observado na proposta didática o investimento de uma tarefa de escrita com potencial diagnóstico, o uso recorrente do verbo *“ajudar”* na verbalização sugere que Daiane antecipou possíveis dificuldades que os alunos viriam a apresentar em seus textos, especialmente com relação à organização textual e ao uso dos conectores textuais. Entretanto,

essa pareceu ser uma avaliação pessoal da professora, visto que ela não investiu em uma produção escrita diagnóstica que pudesse levar a um mapeamento mais explícito sobre as dificuldades dos alunos. Ou seja: a referida produção era a primeira versão do texto dos estudantes, sendo por meio dessa tarefa que a professora poderia observar as dificuldades discentes de maneira mais profunda e, assim, refletir sobre o direcionamento de suas ações.

Além disso, na sequência da verbalização, a professora pareceu ter o entendimento de que a distribuição da lista de organizadores textuais, por si só, contribuiria para a qualificação do texto em termos de coesão e progressão textuais. Em outras palavras, podemos inferir que, novamente, Daiane mobilizou o GD de emprego de dispositivos didáticos ao investir em um suporte material com o aparente potencial de “modelo a ser seguido”: *“quem já terminou isso aqui vai olhar para este papelzinho aqui e começar a escrever a sua história respeitando o que tá nesse papel aqui”* (linhas 86 a 88). Nesse recorte, cabe o registro de que o uso dos dêiticos espaciais fazem referência respectivamente à lista de organizadores textuais (*“papelzinho aqui”*) e à grade de avaliação (*“papel aqui”*). Ademais, a verbalização de Daiane pareceu definir as ações de sala de aula, delimitando aquilo que é de sua competência, enquanto profissional que direciona a execução de tarefas, e aquilo que é de incumbência dos estudantes, como sujeitos que devem seguir as instruções. Isso pode ser observado pelo uso do discurso interativo e pela recorrência de verbos no futuro perifrástico para indicar uma sequência de ações: *“vai olhar”* e *“começar a escrever”*.

Por fim, Daiane sinalizou que devolveria aos alunos a tarefa de descrição de personagem e cenário: *“vocês vão utilizar a história que vocês já têm podem usar esse personagem que ficou perfeito essa descrição de vocês olhem só pra questão da gramática se alguém escreveu alguma palavra errada mostra pro colega pra conferir”* (linhas 89 a 93). O uso da modalização apreciativa *“perfeito”* revela a aprovação da professora com relação à escrita dos estudantes, indicando, supostamente, que os erros ortográficos no texto eram os únicos aspectos que careciam de atenção. A partir desse apontamento, além de termos indícios de que a ortografia pareceu ser uma prioridade de ensino elencada por Daiane durante todo o desenvolvimento da proposta didática, dois pontos neste segmento merecem destaque: o primeiro deles refere-se ao fato de que as análises anteriores nos concedem pistas de que a escolha dos personagens a serem descritos ocorreu de modo aleatório, a partir das opções indicadas por Daiane, uma vez que ela não explicou que essa atividade deveria ser considerada posteriormente na produção do texto. Em segundo lugar, entendemos que a elaboração de textos depende de “recursos linguísticos (lexicais e sintáticos, por exemplo) e de recursos da ordem das ações de linguagem, ou seja, dos modelos de organização textual disponíveis e nossa língua e em nossa cultura” (Magalhães;

Garcia-Reis, 2017, p. 209). Tal apontamento nos leva à conclusão de que, possivelmente, os alunos acabariam por não considerar o cenário e os personagens descritos na versão final do texto, especialmente porque a atividade de descrição foi desenvolvida em duplas, enquanto a proposta de produção textual foi individual. Isso considerando que cada estudante tem expectativas distintas com relação à situação de produção e, em decorrência disso, passam a fazer escolhas diferentes, conforme suas intenções enquanto produtores do texto.

Passamos, na sequência, à análise da verbalização para instrução da produção reescrita.

4.2.4 Análise da etapa de produção textual escrita: versão reescrita do conto de encantamento

Os excertos a serem apresentados na sequência emergiram da aula desenvolvida pela professora Daiane, que teve por objetivo fazer com que os estudantes produzissem a reescrita do conto de encantamento.

Excerto 17 - Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento (parte 1)

01	Professora: se a proposta de hoje ficar boa eu ficar bem contente
02	e todo mundo tirar AP ²⁸ ou A posso providenciar um bolo de lanche
03	para vocês na terça mas hoje eu quero dedicação e quero capricho
04	[...] tirou EP já perde o bolo [...]
05	Aluno A: sora com consulta né
06	Professora: óbvio a prova na verdade é a reescrita do seu texto
07	eu vou explicar bem devagar pra todo mundo pegar [...] na semana
08	passada todo mundo recebeu uma folhinha assim a proposta dessa
09	folhinha [...] era aqui essas palavras que vocês escreveram no
10	texto era exatamente como estavam escritas no texto e no próprio
11	texto eu fiz marcações tá vendo onde tá em pink em marca texto
12	em pink eram as palavras Aluno A que eu tirei então assim bem
13	atenção pra saber o que tem que fazer pra ganhar A primeira
14	coisa olhar para essa folha e na hora de passar a limpo na hora
15	de reescrever o seu texto corrigir essas palavras [...] aqui era
16	pra escrever como que achava que era essa palavra e aqui depois

²⁸ Conceitos avaliativos adotados pela escola: A (atingiu); AP (atingiu parcialmente); EP (em processo); NA (não atingiu).

17	se tivesse errado ainda era pra conferir na internet pra ver se
18	tava certo tu acredita Aluna B que a maioria acertou todas as
19	palavras aqui é e aí eu fiquei me perguntando como é que o texto
20	tá tão coloridinho de palavras erradas e na hora que é pra fazer
21	com calma e com dedicação vocês acertam então faltou o que na
22	minha ideia é que faltou atenção na hora de escrever faltou a
23	dedicação de terminou de escrever lê de novo antes de entregar
24	[...] outra coisa muito importante aqui atrás vocês não leram
25	[...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A referida aula foi realizada no dia seis de julho de 2023, três semanas depois da aula dedicada à escrita da produção inicial, e teve por objetivo fazer com que os estudantes produzissem a versão reescrita do texto. Para dar início à análise da instrução dessa atividade, é importante contextualizarmos a seguinte situação. Durante o processo de geração de dados, a escola parceira da pesquisa estava envolvida na organização de uma Festa Junina – festividade popular que ocorre tradicionalmente no Brasil entre os meses de junho e julho. Entretanto, o evento, que envolveria a comunidade escolar, foi cancelado. Diante disso, a professora combinou com os alunos que, se eles atingissem bons resultados no trabalho de produção textual escrita, ela daria a eles um bolo – que seria previamente doado à festa, caso não tivesse havido cancelamento. Outro ponto importante a mencionar é que a atividade de reescrita do texto foi apresentada aos alunos como uma prova. Sendo assim, os estudantes foram instruídos a se organizarem em posição para realização dessa tarefa avaliativa: sentados individualmente, com as carteiras enfileiradas e sem qualquer interação com os colegas. A presente contextualização é importante não só porque nos ajuda a compreender o recorte da interação, mas também porque acreditamos que a condição imposta por Daiane e a maneira como a turma foi organizada para realização do trabalho diz respeito aos modos de ação da professora e interfere diretamente na forma como os alunos responderam à tarefa.

Para instruir a produção reescrita, Daiane mobilizou o GD de apelo à memória com o intuito de recuperar com os alunos uma atividade de revisão ortográfica realizada uma aula após a primeira versão do texto. Na atividade em questão, a professora selecionou de modo individual, a partir dos textos dos alunos, palavras com erros ortográficos para que eles pudessem fazer a correção. Na sequência, essa correção de palavras deveria orientar a reescrita do texto, conforme orientação da professora: *“atenção pra saber o que tem que fazer pra*

ganhar A primeira coisa olhar para essa folha e na hora de passar a limpo na hora de reescrever o seu texto corrigir essas palavras” (linhas 13 a 15). O uso da modalização deôntica (com sentido de obrigação, de indicação daquilo que precisa ser feito), marcada pela ocorrência “*tem que fazer*”, sugerindo aos estudantes que eles precisavam fazer a correção das palavras para alcançar conceito máximo na avaliação, demonstra mais uma vez a preocupação de Daiane com os aspectos ortográficos do texto, mesmo que outras dificuldades tenham sido mapeadas na primeira versão.

Essa percepção corrobora o pressuposto de Antunes (2003), quando a autora afirma que a tradição escolar confere uma importância exagerada ao domínio da ortografia, como se a garantia da competência escrita dependesse exclusivamente da correção ortográfica. Para a autora, as regras ortográficas devem ser exploradas, estudadas e dominadas progressivamente. No entanto, para além da correção da ortografia, é preciso considerar outros aspectos textuais (Antunes, 2003). Em relação a isso, destacamos que Daiane mencionou que a escrita incorreta das palavras no texto foi consequência da falta de atenção e de dedicação dos alunos durante a realização da tarefa. Da mesma forma, ela considerou que a turma não leu a grade de avaliação. Portanto, para dar continuidade à análise, passamos ao próximo excerto que trata dessa grade.

Excerto 18 - Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento
(parte 2)

26	Professora: eu vou ler junto com vocês o primeiro item
27	Aluno A: eu li sora faltou pontuação
28	Professora: apresento um título que está relacionado à história
29	do meu conto teve uns quantos que tiraram NA porque nem título
30	tinha [...] aí depois os últimos aqui embaixo organizei o meu
31	texto em parágrafos ou seja se fez só um parágrafo não tá certo
32	por que porque pelo menos eu tenho que ter três parágrafos como
33	começa a história qual é o conflito e o clímax e o último
34	parágrafo de como termina a história então pelo menos [...] três
35	parágrafos tem que ter pelo menos [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para instruir a produção reescrita, Daiane mobilizou o GD de apelo à memória e recuperou com os estudantes a grade de avaliação, de modo a retomar cada critério elencado. Nessa retomada, a professora indicou aquilo que os alunos não haviam feito, mas que precisavam considerar na reescrita para atingir o conceito máximo na avaliação. Ela citou, por

exemplo, a necessidade de um título relacionado à história e a presença de uma situação inicial com a descrição de cenário e personagem. Além disso, recuperamos o excerto cuja abordagem da professora discorreu sobre o número de parágrafos do texto: *“porque pelo menos eu tenho que ter três parágrafos como começa a história qual é o conflito e o clímax e o último parágrafo de como termina a história então pelo menos [...] três parágrafos”* (linhas 32 a 35). O uso da modalização deôntica (com sentido de obrigação, de indicação daquilo que precisa ser feito), marcado na ocorrência *“tenho que ter”*, antecipou aos estudantes a expectativa da professora com relação ao que ela esperava em termos de extensão do texto. Esse ponto chamou a atenção porque Daiane sugeriu à turma que a narrativa deveria respeitar o tradicional esquema tripartite do texto escolar: introdução, desenvolvimento (com clímax) e conclusão. No entanto, além do número de parágrafos, parece-nos que seria igualmente importante explorar com os discentes a relação de sentido entre esses parágrafos, partindo especialmente do projeto de texto, como uma tarefa intermediária que tinha esta finalidade: contribuir para a estruturação, organização e progressão textual, fazendo com que princípios como coesão e coerência, mesmo que sem serem nomeados, pudessem ir se tornando mais sistematicamente parte dos processos de aprendizagem da produção textual dos alunos. Isso porque os parágrafos cumprem uma função de textualidade, pois organizam a progressão semântica do texto.

Em seguida, Daiane solicitou novamente que os estudantes mantivessem uma postura de prova para que pudessem produzir as reescritas. Vejamos o próximo excerto.

Excerto 19 - Instrução para a produção da versão reescrita do conto de encantamento
(parte 3)

36	Professora: olhem pra mim a última vez que eu vou falar é só pra
37	passar a limpo eu não vou se vocês de verdade se vocês
38	Aluno A: não é só pra passar a limpo é pra arrumar as coisas que
39	tão errado
40	Professora: se vocês só passarem a limpo não tem bolo e é NA
41	((não atingiu)) pra todo mundo porque quer dizer que vocês não
42	aprenderam nada
43	Aluno A: todo mundo
44	Professora: todo mundo tô ficando braba o primeiro trabalho já
45	foi feito meia boca ficou muito bom mas teve gente que errou
46	palavras por desatenção e isso me chateou muito porque na hora
47	de provar que vocês sabiam escrever vocês sabiam ou seja vocês
48	só não prestaram atenção agora é pra ficar conversando com todo

49	mundo e ficar copiando de novo tudo errado copiar tudo as
50	perguntas as palavras tudo errado de novo copiar sem fazer o
51	parágrafo de novo é pra fazer isso é só passar a limpo pra
52	continuar ruim igual não vocês vão agora concentrar-se fechar a
53	boca realmente olhar pro texto olhar pro texto como se vocês
54	fossem professor o que que tá errado olhem lá na folhinha de trás
55	que eu marquei que tá errado
56	Aluno B: tudo
57	Aluno C: tudo
58	Aluno A: tudo
59	Aluna D: tirei mais NA do que
60	Professora: a pessoa que conseguir corrigir o que tá atrás na
61	folhinha ((refere-se à grade de avaliação)) mostrando que tá
62	errado pra mim vai ser como se tivesse tirado A pode até ter
63	tirado só o AP mas pra mim se corrigir se não tiver mais nenhuma
64	dessas coisinhas que tava NA se não estiver mais em NA pra mim é
65	como se tivesse tirado um A porque quer dizer que essa pessoa
66	conseguiu olhar pro seu texto conseguiu aprender e mostrou
67	dedicação[...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

No referido excerto, observamos que Daiane tentou abordar com a turma a diferença entre reescrever o texto ou “passá-lo a limpo”. Por mais que a construção desse entendimento seja importante, é necessário destacar a forma como Daiane abordou tal questão com os discentes. Para isso, apresentamos o seguinte recorte: *“se vocês só passarem a limpo não tem bolo e é NA pra todo mundo porque quer dizer que vocês não aprenderam nada”* (linhas 40 a 42). A verbalização de Daiane revelou uma pista importante quanto à sua percepção com relação à avaliação textual, ao associar, aparentemente, a aprendizagem discente ao conceito alcançado pelos alunos com a atividade reescrita. Essa percepção, além de reduzir o texto a um produto que resulta unicamente em uma avaliação/nota, parece ir na contramão da noção de ensino da escrita como um trabalho processual, que deve ser avaliado de maneira formativa. Essa percepção parece ignorar o processo percorrido pelos estudantes, bem como as atividades desenvolvidas por eles nesse processo, como se a aprendizagem escrita fosse resumida exclusivamente à entrega final da narrativa. Trata-se de um modo de trabalho semelhante ao discutido por Menegassi (1998). Nesse sentido, compreendemos que essa ênfase na avaliação

faz parte da tradição escolar e a professora não está imune a isso. Contudo, tendo em vista o percurso de ensino realizado por Daiane, também era possível considerar na avaliação/atribuição de conceito à produção de texto dos alunos as atividades parciais que foram sendo desenvolvidas ao longo do trabalho, mitigando, eventualmente, o excessivo peso dado aparentemente às questões de convenções da escrita na atividade de reescrita.

No decorrer da interação, a professora abordou novamente a questão da ortografia, como um aspecto a ser necessariamente revisto durante o processo de reescrita. Para tratar desse ponto, recuperamos o seguinte excerto: *“teve gente que errou palavras por desatenção e isso me chateou muito porque na hora de provar que vocês sabiam escrever vocês sabiam ou seja vocês só não prestaram atenção”* (linhas 45 a 48).

O percurso de trabalho desenvolvido pela professora sugere alguns avanços, quando pensamos especificamente na tradição do ensino da escrita na Educação Básica. Daiane pareceu ter, por exemplo, o entendimento de que o trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa deve ter o gênero de texto como objeto central do ensino. Apesar disso, a professora pareceu assumir a posição de interlocutora exclusiva das produções discentes. Isso se revela por meio do uso da voz do autor empírico, indicando que ela estava implicada na sua verbalização e assumiu a responsabilidade enunciativa ao mencionar sua aparente desaprovação com as produções textuais dos estudantes. Segundo ela, os discentes acabaram errando diversas palavras devido à desatenção, conforme podemos perceber pelo uso do dêitico de primeira pessoa na ocorrência *“isso me chateou muito”* (linha 46). A presente verbalização somada ao fato de que os alunos não foram previamente expostos a uma situação de produção concreta nos convida a pensar sobre o quanto o trabalho com produção de texto ainda é compreendido como uma tarefa escolarizada. Aparentemente, os alunos estavam produzindo textos para corresponder às expectativas da professora, e não porque estavam envolvidos em uma situação de interlocução, com razões explícitas para “dizer o que dizer” (Geraldi, 1986). Essa percepção foi reforçada no decorrer da interação: *“a pessoa que conseguir corrigir o que tá atrás na folhinha mostrando que tá errado pra mim vai ser como se tivesse tirado A pode até ter tirado só o AP mas pra mim se corrigir se não tiver mais nenhuma dessas coisinhas que tava NA se não estiver mais em NA pra mim é como se tivesse tirado um A porque quer dizer que essa pessoa conseguiu olhar pro seu texto conseguiu aprender e mostrou dedicação”* (linhas 60 a 67). Observamos, diante dessa verbalização, que o foco da professora pareceu estar centrado na habilidade individual do estudante. Esse enfoque, contudo, deixa em segundo plano, ou de maneira pouco evidente, a questão da escrita como prática social, que deve envolver no

processo de reescrita, a reconstrução e revisão do texto segundo os propósitos interlocutivos do produtor do texto em um espaço de produção situado.

Conforme podemos perceber, Daiane abordou novamente a questão da avaliação com os alunos. Ela mencionou que os estudantes alcançariam conceito máximo, caso conseguissem corrigir todas as fragilidades do texto elencadas na grade de avaliação, assumindo mais uma vez a posição de leitora e avaliadora das produções. Nesse caso, é possível mencionar que Daiane assume responsabilidade sobre seu agir e demonstra profissionalidade ao pilotar sua proposta de ensino. A professora demonstra ter clareza sobre suas pretensões em termos de aprendizagem, como podemos perceber pela recorrência do uso do dêitico de primeira pessoa “*pra mim*”, explicitando o que ela consideraria no processo de avaliação: “*pra mim vai ser como se tivesse tirado A [...]*”, “*pra mim se corrigir [...]*” e “*pra mim é como se tivesse tirado A [...]*” (linhas 62 a 64). Além disso, destacamos ainda a percepção da professora ao associar a aprendizagem discente à correção dos critérios da grade de avaliação e à entrega do texto como um produto que representa o encerramento da proposta didática. Ou seja: por meio da produção reescrita do texto, a professora pareceu entender que podia validar o conjunto de conhecimentos ensinados durante a proposta de ensino.

Para dar sequência ao processo analítico proposto nesta tese e buscar evidências da reverberação docente na produção textual dos alunos, passamos à próxima subseção. Nela, apresentamos um conjunto de atividades desenvolvidas por dois estudantes²⁹ da turma de Daiane, os quais chamaremos ficticiamente de Alisson e Sophia. Pretendemos responder ao terceiro objetivo específico, que visa *analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade*.

4.3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA PRODUZIDAS POR ALISSON

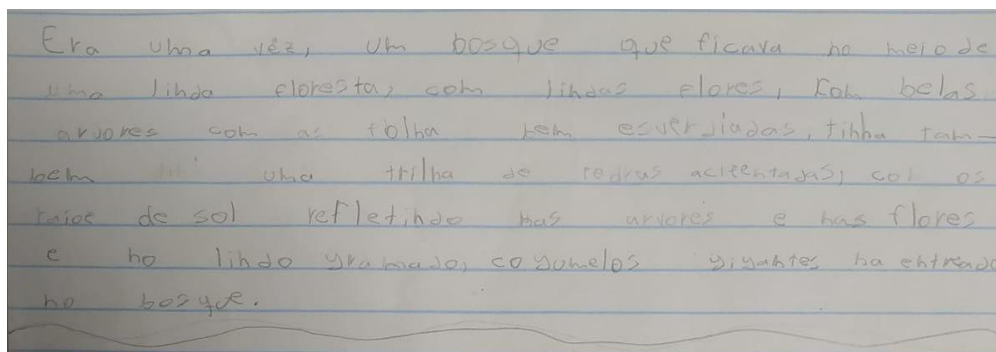
Esta seção foi organizada em três subseções, a fim de analisar, respectivamente, as seguintes atividades de escrita produzidas pelo estudante Alisson: (i) tarefa de descrição de cenário e personagens, (ii) tarefa de projeto de texto, (iii) produção inicial do conto de encantamento e (iv) reescrita do texto.

²⁹ Os critérios para seleção dos materiais produzidos pelos estudantes foram expostos no capítulo dedicado à apresentação da metodologia desta tese.

4.3.1 Análise da tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Alisson

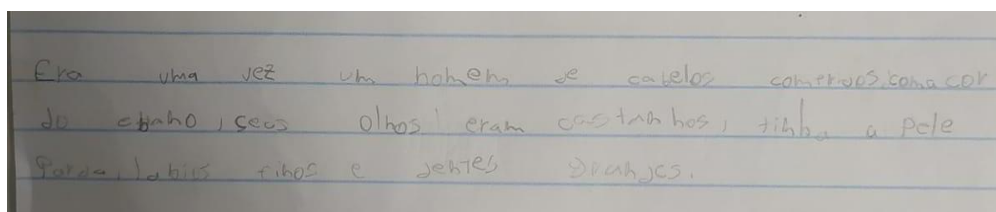
Apresentamos, na sequência, a figura que ilustra a tarefa de construção de cenário e personagem produzida por Alisson na aula desenvolvida em seis de junho de 2023.

Figura 7 – Tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Alisson



Transcrição do texto de Alisson e sua dupla

Era uma vez, um bosque que ficava no meio de uma linda floresta com lindas flores, com belas árvores com as folhas bem esverdeadas, tinha também uma trilha de pedras acidentadas, com os raios de sol refletindo nas árvores e nas flores e no lindo gramado cogumelos gigantes na entrada do bosque.



Transcrição do texto de Alisson e sua dupla

Era uma vez um homem de cabelos compridos com cor do ebano, seus olhos eram castanhos, tinha a pele parda, lábios finos e dentes brancos.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Na tarefa de descrição do cenário e de um personagem, observamos que Alisson e seu colega de dupla fizeram uso de expressões iguais às que foram utilizadas pela professora durante as tarefas de descrições construídas colaborativamente com a turma. Essa escolha lexical, marcada pelo uso recorrente de adjetivos para qualificar elementos do espaço (no caso

do cenário) e características físicas (no caso do personagem), pode ter origem no fato de que Daiane indicou diversos exemplos de palavras que a turma poderia considerar para tal construção textual. A exemplo disso, podemos citar os termos “*lindas, belas, esverdeadas (esverdeadas), ébano (ébano) e pardo*”, entre outros, como expressões que apareceram tanto na verbalização da professora durante o momento dedicado à formulação de tarefas quanto nos exemplos utilizados nos *slides* e construídos na lousa. Dessa forma, podemos inferir que o modo como os dois estudantes desenvolveram a atividade tem especial relação com a forma como a professora acionou o GD de emprego de dispositivos didáticos. Os alunos pareceram responder às orientações de Daiane fazendo uma descrição com base nos exemplos utilizados na aula (exemplos pessoais e de textos escritos). Isso sugere que o exemplo apresentado por Daiane e o material visual elaborado por ela parecem ter reverberado no texto dos alunos. Dessa forma, entendemos ter, neste caso, uma situação que podemos nomear de *reverberação explícita baixa*. Ou seja: ao analisar os excertos três e seis – em que Daiane apresentou exemplos visuais para instruir a turma a descrever um cenário e personagens – e ao analisar a tarefa de Alisson e sua dupla, é possível perceber que os estudantes reproduziram em seus textos o modelo indicado pela professora ao fazerem uso de expressões semelhantes às que foram utilizadas por ela na construção do exemplo. As pistas linguísticas identificadas na superfície do texto sugerem que Alisson e seu colega de dupla seguiram a orientação da professora e reproduziram termos utilizados por ela, sem uma reelaboração própria e alinhada ao projeto pessoal de texto.

Conforme já destacamos nesta tese, um texto, enquanto materialização do gênero, é uma unidade de produção de linguagem situada, oral ou escrita, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (Bronckart, 1999). A retomada dessa noção para esta análise é importante, pois, ao que parece, os dois estudantes não desenvolveram a tarefa com a consciência de que ela faria parte da construção da narrativa inerente a um conto de encantamento. Com isso, queremos dizer que a descrição feita pelos alunos pareceu ocorrer de maneira indiscriminada ou pouco refletida/sistematizada, reproduzindo o exemplo da professora sem que houvesse uma reflexão mais profunda sobre como determinadas expressões para caracterizar o cenário e o personagem poderiam vir a contribuir para a construção de sentido do enredo do texto e sobre a relação possível entre esses elementos e outras escolhas que o produtor de um texto precisa fazer ao planejar e organizar a escrita. Este é um exemplo do que consideramos ser uma reverberação explícita (consegue-se identificar efeitos da instrução da docente no texto discente), mas essa reverberação é baixa porque foi pouco elaborada e/ou trabalhada pelo aprendiz em sua escrita. Para fins conceituais, portanto, chamamos essa ocorrência de um caso de *reverberação explícita*

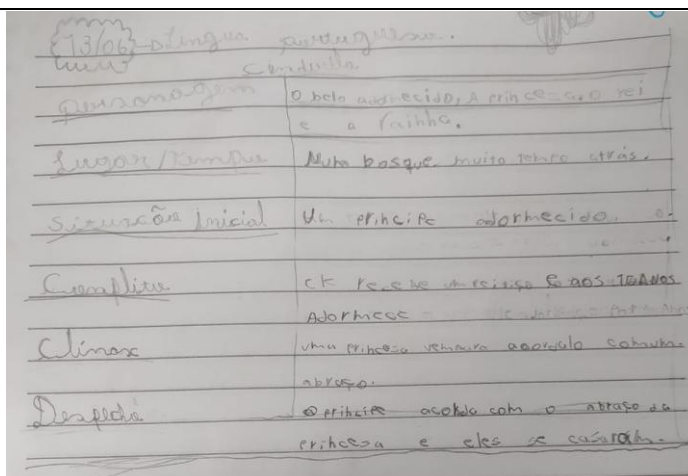
baixa. Nosso entendimento é o de que essa atividade, com potencial para qualificar a escrita discente, acabou sendo reduzida a um exercício de sala de aula. Além disso, entendemos que a tarefa poderia ter sido mais significativa para o processo de escrita dos alunos caso tivesse sido realizada após a tarefa de projeto de texto, visto que os alunos poderiam definir previamente o personagem e o espaço de suas narrativas para, posteriormente, descrever tais elementos de uma maneira mais situada e conectada com os demais elementos do texto.

Na sequência, passamos à análise da produção do projeto de texto de Alisson.

4.3.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Alisson

Para dar início à análise desta seção, apresentamos, primeiramente, a figura que ilustra a tarefa de construção do projeto de texto produzido por Alisson na aula desenvolvida em 13 de junho de 2023.

Figura 8 - Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Alisson



Transcrição do texto de Alisson

- *Personagem: o belo adormecido, a princesa, o rei e a rainha.*
- *Lugar/tempo: num bosque muito tempo atrás.*
- *Situação inicial: um príncipe adormecido.*
- *Conflito: ele recebe um feitiço e aos 10 anos adormece.*
- *Clímax: uma princesa vem para acordá-lo com um abraço.*
- *Desfecho: o príncipe acorda com o abraço da princesa e eles se casam.*

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para a construção do projeto de texto, Alisson considerou todos os elementos da estrutura básica da narrativa, conforme solicitação da professora. Essa estrutura vai além do gênero de texto trabalhado na proposta de ensino, caracterizada como uma superestrutura tipológica assentada em princípios advindos dos estudos do texto literário narrativo.

A partir do GD de formulação de tarefas (momento em que a professora instruiu os estudantes sobre como eles deveriam construir o projeto de texto), observamos que Daiane solicitou que a turma descrevesse cada elemento da narrativa em “uma linha”. Assim, compreendemos que Alisson correspondeu à instrução da professora, sugerindo o que denominaremos a partir de agora como uma incidência de *reverberação explícita alta* do trabalho de ensino em sua produção, pois o aluno pareceu organizar seu projeto de texto conforme o modelo estrutural orientado e exemplificado por Daiane nos excertos 11 e 12 (capítulo 4). Cumpre ressaltar que, diferentemente da *reverberação explícita baixa*, na *reverberação explícita alta* encontramos evidências de que o aprendiz não apenas faz uso das orientações docentes para a produção textual, mas as reelabora e as desenvolve. Nesse segundo caso, em vez de apenas inserir ou reproduzir de modo pouco pessoal ou acrítico o que foi dito pela docente, o aprendiz reelaborou e se apropriou da instrução docente e a utilizou de modo mais consistente com seu projeto de texto. Em outras palavras, podemos dizer que Alisson seguiu o modelo estrutural do projeto de texto orientado por Daiane, mas construiu os elementos da narrativa com base nas suas pretensões enquanto autor do texto.

Pensando mais especificamente nos elementos da narrativa descritos no projeto de texto, podemos dizer que Alisson pareceu compreender a função de cada elemento dentro do conto produzido. Isso pode ter resultado da organização didática empregada por Daiane no decorrer da proposta de ensino, pois, conforme vimos nas análises anteriores, a mobilização do GD de apelo à memória para recapitular os elementos do conto foi uma ação que se repetiu em diversas aulas.

A análise da tarefa de Alisson nos concede pistas de que ele seguiu exemplos apresentados pela professora em aulas expositivas anteriores. A exemplo disso, podemos citar o uso do “*bosque*” como delimitação do espaço do texto, conforme cenário apresentado pela professora em atividades anteriores a partir de uma imagem ilustrativa, e a expressão “*muito tempo atrás*” como expressão tipicamente utilizada em contos de encantamento para marcar o tempo da história de modo indefinido. Além disso, em relação ao conteúdo temático, o projeto de texto do aluno indicou sua tentativa de subverter expectativas clássicas dos contos de fadas e, assim, responder ao que foi solicitado pela professora. Os elementos indicados por Alisson tiveram por base o conto “A Bela Adormecida”, mas ele inverteu o papel da personagem

principal, geralmente representado por uma princesa. Da mesma forma, a resolução do conflito anunciada pelo aluno é de um abraço entre personagens. Essa escolha chamou a nossa atenção, pois sugere uma *reverberação explícita alta* no texto do aluno com relação a um dos pontos discutidos por Daiane ao longo das aulas: a presença do beijo, como elemento típico dos contos de fadas, sem o consentimento das princesas.

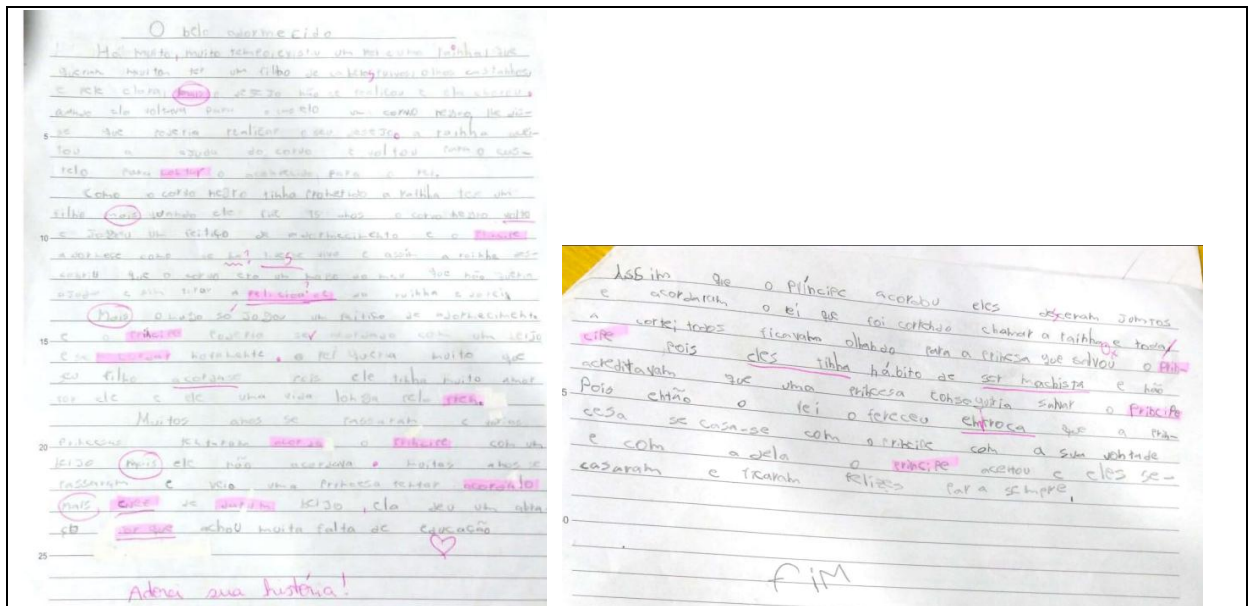
Embora tenhamos pistas linguísticas no texto que mostram que o aluno desenvolveu a instrução da professora ao apresentar a cena de um abraço, e não de um beijo, entre personagens – desfecho comum nos contos de encantamento tradicionais –, entendemos que somente a partir da análise da produção do conto de Alisson poderemos ter pistas para compreender de que modo ele se apropriou das questões socioculturais trabalhadas por Daiane, por exemplo, para incorporar essa discussão em sua história. Ou seja: pensando mais especificamente sobre os aspectos sociais do texto, a análise do projeto textual de Alisson, sem a definição de uma situação de produção explícita, não nos permite compreender se (nem como) o aluno construiu uma reflexão sobre questões socioculturais, de gênero ou de raça, nem qual o impacto dessa discussão no espaço de circulação dos textos.

Passamos, a seguir, à análise da primeira produção de Alisson.

4.3.4 Análise da produção textual de Alisson: primeira versão do conto de encantamento

Apresentamos, na sequência, a primeira versão do conto de encantamento produzido por Alisson. Essa tarefa foi desenvolvida em 15 de junho de 2023.

Figura 9 – Produção textual escrita do conto de encantamento: primeira versão produzida por Alisson



Critérios considerados	A	AP	EP	NA
Apresento um título que está relacionado com a história do meu conto.				
Nos primeiros parágrafos, apresento a situação inicial do meu texto indicando o espaço (onde a história se passa), e o/a personagem principal com detalhes para o leitor.	X			
Apresento um conflito para o meu texto. Ou seja: um problema que precisará ser resolvido.	X			
Descrevo no meu texto uma situação que gera um clima de tensão ao leitor.	X			
Apresento no meu texto uma resolução para o conflito apresentado e mostro ao leitor que a história foi finalizada.	X			
Organizei o meu texto em parágrafos.	X			
Lembrei de utilizar letra maiúscula no início dos parágrafos e para indicar nomes próprios.	X			
Lembrei de utilizar os sinais de pontuação ao longo do texto.	X			
Conceito Final	X			

Transcrição do texto de Alisson

O belo adormecido

Há muito, muito tempo, existiu um rei e uma rainha, que queriam muito ter um filho de cabelo ruivos, olhos castanhos e pele clara, mais o desejo não se realizou e ela chorou Quando ela voltava para o castelo um corvo negro lhe disse que poderia realizar o seu desejo a rainha aceitou a ajuda do corvo e voltou para o castelo para conta o acontecido para o rei.

Como o corvo negro tinha prometido a rainha teve um filho mais quando ele faz 15 anos o corvo negro volto e jogou um feitiço de adormecimento e o príncipe adormece como se na tivesse vivo e assim a rainha descobriu que o corvo era um mago do mau que não queria ajudar e sim tirar a felicidade da rainha e do rei.

Mais o mago so jogou o feitiço de adormecimento e o principe poderia ser acordado com um beijo e se a cordar novamente O rei queria muito que seu filho acordasse pois ele tinha muito amor por ele e ele uma vida longa pela fren

Muitos anos se passaram e varias princesas tentaram acorda o principe com um beijo mais ele não acordava muitos anos se passaram e veio uma princesa terntar acordalo mas evez de darum beijo ela deu um abraço por que achou muita falta de educação

Assim que o príncipe acordou eles deceram juntos e acordaram o rei que foi correndo chamar a rainha. e toda a cortei todos ficavam olhando para a princesa que salvou o principe pois eles tinha hábito de ser machista e não acreditavam que uma princesa conseguiria salvar o principe pois então o rei o fereceu entroca que a princesa se casa-se com o principe com a sua vontade e com a dela o principe aceitou e eles se-casaram e ficaram felizes para sempre.

Fim

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A narrativa de Alisson foi organizada estruturalmente a partir do que foi indicado no projeto de texto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Essa organização textual sugere uma *reverberação explícita alta* no texto do aluno, a partir do trabalho desenvolvido por Daiane em sala de aula, considerando especialmente que durante a proposta didática a professora se pautou mais em um esquema bastante “clássico” para apresentar a estrutura de textos narrativos e menos na modelização do gênero específico trabalhado.

O tempo da narrativa foi marcado na situação inicial por meio da expressão “*Há muito, muito tempo*”, como uma expressão típica do universo dos contos de fadas, que situa a ação em um tempo distante, quase indeterminável. Entretanto, Alisson não apresentou o espaço da história. Da mesma forma, observamos que ele considerou todos os personagens indicados no projeto de texto, mas não fez uma descrição detalhada sobre esses personagens. Isso sugere que, por mais que a turma tenha tido acesso às tarefas prévias à produção de texto, Alisson não tomou por base a atividade de descrição de cenário e de personagens para escrever o seu texto. Essas escolhas foram de encontro às instruções da professora, que anteriormente solicitou que as produções escritas partissem da tarefa de escrita descritiva e apresentassem uma personagem “*bem explicadinha*” e um cenário “*bem desenhadinho*” (excerto 12 – capítulo 4). Nesse caso, temos no texto do aluno um novo tipo de reverberação do trabalho docente na aprendizagem discente, o qual chamaremos de *implícita*, porque mostra que a produção do aluno se orienta por instruções ou orientações dadas pela docente em sala de aula, mesmo que na superfície do texto do estudante não sejam identificadas marcas linguísticas explícitas desse diálogo. Para ilustrar esse ponto, recuperamos a seguinte orientação de Daiane, feita durante a instrução para a escrita da primeira produção textual: “*nos primeiros parágrafos então faz um ou dois parágrafos um apresentando a personagem e espaço e o outro apresentando o que que*

aconteciam com ela no começo como é que começa essa história de vocês então nos primeiros parágrafos então prestem atenção pra fazer isso faz dois paragrafozinhos um contando dessa menina e onde ela vive ou esse menino e onde ele vive ou enfim uma fada [...]” (excerto 15 do capítulo 4). Para apresentar o personagem principal, Alisson fez uso dos seguintes adjetivos: *“um filho de cabelo ruivos, olhos castanhos e pele clara”*. Além disso, para tratar da caracterização do personagem feita por Alisson, é importante registrar alguns pontos. Para a produção das narrativas, os alunos tiveram de usar como texto de referência um dos contos de encantamento explorados durante o desenvolvimento da “minigincana”. Dessa forma, outra questão importante a ser observada nesta análise é o critério de intertextualidade, tendo em vista que os estudantes precisaram acionar conhecimentos prévios acerca de obras originais para que pudessem produzir suas releituras. Na produção textual de Alisson, percebemos que ele introduziu elementos diferentes em sua história, além daqueles presentes no conto original. Uma dessas modificações tem a ver com a caracterização do personagem, conforme mencionado. Destacamos essa descrição porque em diversos momentos Daiane tentou introduzir com os alunos uma discussão acerca das questões étnico-raciais.

A exemplo disso, recuperamos a seguinte verbalização da professora, quando ela instruiu os alunos durante a tarefa de descrição de personagens: *“a personagem de vocês não vai ser loira não vai ser coisa que vocês não são”* (excerto 8 do capítulo 4). Ainda que essa discussão não seja alvo nesta tese, as características atribuídas à personagem de Alisson colidem com as instruções da professora, uma vez que ele utiliza adjetivos como *“ruivo”* e *“clara”* – características tradicionalmente utilizadas nos contos de encantamento originais, advindos da cultura europeia branca e do norte global. Conforme Antunes (2003), a produção de textos escritos na escola deve incluir os alunos como autores, sujeitos de um certo dizer e não apenas leitores desse dizer. Diante disso, nossa compreensão é de que as escolhas textuais de Alisson com relação à construção da sua personagem estão ligadas aos sentidos produzidos por ele a partir da indicação da professora, pois não observamos um trabalho voltado à reflexão/discussão conjunta dessas temáticas, que levasse os estudantes a compreenderem por que a problematização de determinadas questões era importante ou em que medida essa caracterização estaria em diálogo com o enredo do texto e/ou com o conflito, por exemplo. A partir dessa situação, entendemos ter uma situação de *reverberação implícita baixa*. O aluno pareceu ter dificuldade para seguir as instruções da professora, pois ele fez a tarefa solicitada por Daiane, mas não temos pistas textuais que mostrem que ele conseguiu construir textualmente a descrição de um personagem conforme as orientações de Daiane: uma descrição detalhada com características diferentes das que são apresentadas nos contos de fadas

tradicionais. Da mesma forma, o aluno não apresentou nem descreveu o cenário da narrativa, que no projeto textual foi indicado como “*um bosque*”.

Ainda em relação aos personagens, destacamos o seguinte movimento empreendido pelo estudante: em um primeiro momento, o personagem protagonista da história é apresentado como “*filho*” e, em seguida, é mencionado como “*príncipe*”. Destacamos esse ponto porque parece ser um salto temporal relacionado à informatividade do texto. Trata-se de um movimento na construção da textualidade que exige que o aluno seja capaz de selecionar quais informações devem ser apresentadas, explicadas e retomadas textualmente de modo aprofundado para situar o leitor, a partir da posição que o produtor de um texto assume ao escrever para um possível leitor. Para Antunes (2003), quem escreve está em interação com outra pessoa, sendo essa pessoa um parâmetro para as decisões que devemos tomar acerca do “que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”, mesmo que essa interação não ocorra simultaneamente no ato da escrita (Antunes, 2003). Esse ponto reforça, mais uma vez, a importância de o aluno ser exposto, no processo de escrita, a uma situação de comunicação bem definida e que, sempre que possível, vá além do cumprimento de tarefas de produção textual com finalidades unicamente escolares e avaliativas.

Com relação à infraestrutura textual, é possível dizer que as partes do texto de Alisson pareceram, de modo geral, estar organizadas de maneira sequencial, possivelmente porque ele seguiu a estrutura indicada no projeto de texto, revelando ser mais um indício de *reverberação explícita alta* quanto a esse quesito, como podemos perceber pelo uso dos organizadores textuais, conforme exemplos que seguem: “*Há muito, muito tempo [...]*”; “*Muitos anos se passaram [...]*”; “*Assim que o príncipe acordou [...]*”. No entanto, observamos algumas fragilidades textuais ao atentar para a relação construída entre os parágrafos. Por exemplo, o terceiro parágrafo iniciado pelo uso do “*mas*” (“*Mais o mago só jogou um feitiço[...]*”). Por se tratar de um operador argumentativo, subentende-se que ele deve fazer referência a uma ideia anterior, o que não indica a necessidade de um novo parágrafo. São questões ligadas à progressão temática, que não foram exploradas a partir do projeto de texto, tampouco indicadas na correção do texto.

Quanto ao aspecto de coesão textual, podemos mencionar o uso recorrente do pronome/dêitico de terceira pessoa (“*ele*”) para fazer referência à personagem no decorrer do quarto parágrafo da narrativa: “*O rei queria muito que seu filho acordasse pois ele tinha muito amor por ele e ele tinha uma vida longa para frente*”. Nesse excerto, observamos certa dificuldade por parte de Alisson para referenciar um objeto-de-discurso do texto (Koch; Elias, 2018), o que acabou por deixar o sentido textual ambíguo, à medida que a expressão “*ele*” pode

fazer referência tanto ao rei quanto ao filho. Essa fragilidade foi observada em outras atividades de escrita no decorrer da proposta. Entretanto, não houve um trabalho focado nessa questão para a turma toda, visto que Daiane pareceu priorizar dois aspectos em específico no desenvolvimento da proposta didática, conforme discutimos no decorrer das análises: a estrutura da narrativa e a ortografia. Essas prioridades elencadas pela professora dizem respeito à profissionalidade docente. No entanto, por mais que tenhamos o entendimento de que todas as demandas envolvidas no trabalho do professor exigem que escolhas metodológicas sejam feitas e prioridades sejam consideradas, problematizamos o fato de que a professora poderia ter identificado fragilidades eminentes dentro do conjunto de necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Isso porque defendemos que a referenciação é uma estratégia textual que precisa ser desenvolvida para a escrita de qualquer gênero de texto e, portanto, tem potencial para ser uma prioridade de ensino.

A coesão verbal do texto também apresenta fragilidades. Para exemplificar esse ponto, recuperamos o seguinte excerto: “[...]a rainha teve um filho mais quando ele faz 15 anos o corvo negro volto e jogou um feitiço de adormecimento e o príncipe adormece [...]”. No referido excerto, é possível observar uma oscilação entre os tempos verbais. Predominantemente, a narrativa de Alisson é construída no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Contudo, os verbos em destaque na construção do excerto oscilam entre o uso do pretérito perfeito e o do presente, o que acaba por causar uma ruptura na progressão semântica do texto.

Com relação à avaliação do conto do aluno, além das marcações no texto sinalizando equívocos ortográficos, a professora indicou na grade de avaliação apenas dois critérios para os quais Alisson não atingiu conceito máximo: o uso dos sinais de pontuação e a ausência de detalhes na construção da situação inicial. Por mais que a grade de avaliação seja um importante instrumento no processo de (re)escrita, as indicações da professora sugerem que sua avaliação foi centrada especialmente em aspectos notacionais do texto (Gonçalves; Bazarim, 2022).

Em seguida, passamos à análise da versão reescrita do texto de Alisson.

4.3.5 Análise da produção textual de Alisson: versão reescrita do conto de encantamento

Para dar sequência à análise desta seção, apresentamos, a seguir, figura que ilustra a versão reescrita do conto de encantamento produzido por Alisson na aula desenvolvida em seis de julho de 2023.

de dar um beijo, ela deu um abraço por que achou muita falta de educação. Assim que o príncipe acordou eles desceram junto e acordaram o rei que foi correndo chamar a rainha e toda a corte: todo ficaram olhando a princesa que salvou o príncipe, pois eles tinham o hábito de ser machistas e não acreditaram que uma princesa conseguiria salvar o príncipe. Mas o rei ofereceu para a princesa que se casasse com o príncipe se o príncipe aceitasse e se ela quisesse Ela aceitou e o príncipe também. Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Leite e Pereira (2022), ao discutirem o processo de reescrita, sugerem que essa prática deve “tematizar questões relativas ao texto em seu contexto” (Leite; Pereira, 2022, p. 42). É, segundo os autores, uma etapa de aprimoramento do texto de modo a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa.

Conforme mencionado ao longo das análises, na proposta didática desenvolvida por Daiane, não observamos um trabalho efetivo de reescrita (Kanitz, 2024). Na primeira versão dos textos dos alunos, observamos que a professora investiu na elaboração de critérios de avaliação e, a partir disso, conseguiu mapear uma série de fragilidades de escrita nas produções discentes. Apesar disso, duas tarefas com vistas à reescrita foram promovidas por Daiane: um desafio ortográfico e um jogo com questões relacionadas à concordância verbal e nominal. Com isso, queremos salientar que as questões ligadas especificamente à construção da textualidade não foram explicitamente observadas na proposta didática desenvolvida pela professora.

Alisson conseguiu revisar o seu texto atentando-se para pontos específicos demarcados na correção da professora, como erros de ortografia, mas não conseguiu aprimorar no seu texto aspectos mais complexos que, necessariamente, careciam da mediação docente. Destacamos, neste caso, a ambiguidade causada pela repetição do pronome/dêitico de primeira pessoa do plural (“*ele*”) na construção da referência de um personagem, identificada tanto na produção inicial quanto reescrita da narrativa: “*O rei queria muito que seu filho acordasse pois ele tinha muito amor por ele e ele tinha uma vida longa para frente*”. Outro exemplo que pode ser mencionado diz respeito à coesão do texto. No recorte “*Muitos anos se passaram e várias princesas tentaram acordar o príncipe com um beijo mas ele não acordava. Muito tempo se passou*”, é possível observar a dificuldade de Alisson para desenvolver a progressão temporal da narrativa engendrada no gênero conto de encantamento. Além disso, problemas ligados à coerência do texto também foram observados no decorrer das duas produções. No recorte “*Assim que o príncipe acordou eles desceram junto e acordaram o rei que foi correndo chamar a rainha e toda a corte*”, não conseguimos observar a relação de sentido entre o referido

parágrafo e o anterior, à medida que o aluno mencionou que os personagens “*desceram junto*”, sem situar o leitor acerca do espaço previamente ocupado por esses personagens, o que nos leva a perceber um salto temático no enredo construído por Alisson em seu conto.

Na análise da reescrita do texto de Alisson, recuperamos ainda o excerto “*Muito anos se passaram e várias princesas tentaram acordar o príncipe com um beijo mas ele não acordava. Muito tempo se passou e veio uma princesa tentar acorda-lo, mas ao invés de dar um beijo, ela deu um abraço por que achou muita falta de educação.*”. A referida construção seguiu a ideia indicada previamente no clímax do projeto textual de Alisson, uma vez que o aluno manteve a escolha pela cena do abraço entre os personagens na resolução do conflito. Neste caso, a construção feita por Alisson nos fornece uma pista linguística observada na superfície do texto, que sugere que o aluno fez uma tentativa de abordar de modo mais pessoal discussões feitas em aula sobre questões de gênero. Observamos, dessa forma, uma situação de *reverberação explícita alta* na produção textual de Alisson, conforme já apontado na análise do projeto de texto do estudante. Embora Alisson não forneça ao leitor informações detalhadas que permitam compreender a intenção da sua escolha, ele pareceu se pautar em um elemento discutido em aula, de modo a reconstruir essa discussão ao sinalizar ao leitor que “*dar um beijo no príncipe seria muita falta de educação*”.

Com relação à avaliação do texto, é importante destacar que “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno pode ter em seu processo de aprendizagem da escrita” (Kanitz, 2024, p. 29). Trata-se de uma construção processual, em que “o professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita” (Suassuna, 2019, p. 6). Essas reflexões convidam a retomar uma verbalização da professora observada durante o recorte interacional, cuja instrução para a reescrita foi posta em relevo: “*é só passar a limpo pra continuar ruim igual não vocês vão agora concentrar-se fechar a boca realmente olhar pro texto olhar pro texto como se vocês fossem professor o que que tá errado olhem lá na folhinha de trás que eu marquei que tá errado*” (excerto 19 do capítulo 4). Por mais que seja possível destacar a intenção da professora em abordar com a turma a diferença entre “passar um texto a limpo” e reescrevê-lo, não conseguimos identificar um movimento de mediação que ajudasse Alisson e os demais colegas nesse complexo processo que exigiria, conforme orientação de Daiane, a mobilização das seguintes ações discentes: olhar para a grade de avaliação, identificar os erros e corrigi-los.

É importante destacar que, com essa afirmação, não temos a intenção de criticar o trabalho da professora, especialmente porque entendemos que essa não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo, abordar essa discussão ao longo desta tese é importante porque evidencia a

urgência de investir em pesquisas e ações de formação docente que atentem para os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Isso porque pesquisas qualitativas como esta podem fornecer pistas acerca da dimensão do trabalho real/concretizado do professor que levem a refletir sobre o fato de que os professores parecem reconhecer a necessidade de investir, dentro do trabalho com produção textual, em práticas que envolvam, por exemplo, a reescrita. No entanto, corroborando o trabalho de Lima (2021), a análise de dados sugere que os dois professores investigados não conseguiram encontrar meios produtivos em seu agir para efetivamente mediar esse trabalho e contribuir para ampliar as aprendizagens discentes. Este parece ser um desafio a ser enfrentado ainda por quem atua na formação docente e na construção de instrumentos de trabalho para o ensino da produção de textos na escola.

Na sequência, passamos para a análise das atividades produzidas pela aluna Sophia.

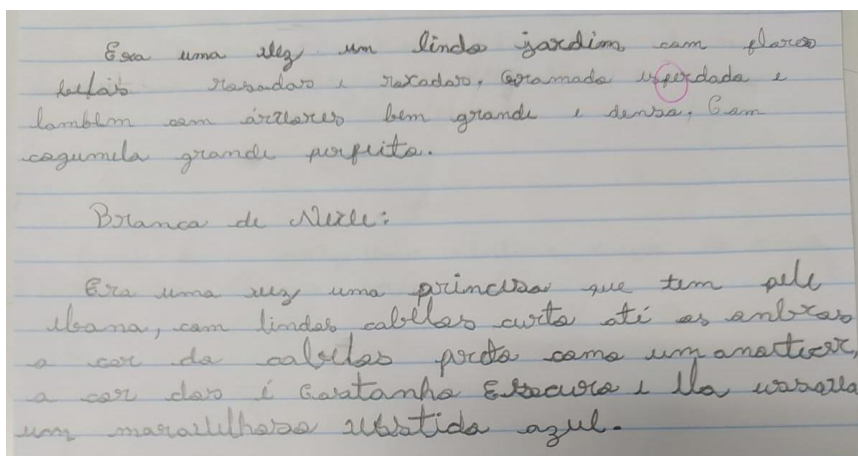
4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR SOPHIA

Nesta seção, organizada em três subseções, analisamos respectivamente as seguintes atividades de escrita produzidas pela estudante Sophia: (i) tarefa de descrição dos personagens e cenário, (ii) tarefa de projeto de texto, (iii) produção inicial do conto de encantamento e (iv) reescrita do texto. Mantemos, nesse sentido, a mesma organização proposta na seção imediatamente anterior.

4.4.1 Análise da tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Sophia

Para dar início à análise desta seção, apresentamos, a seguir, a figura que ilustra a tarefa de construção de personagem e cenário produzida por Sophia da data de seis de junho de 2023.

Figura 11 - Tarefa de construção de cenário e de personagem produzida por Sophia



Transcrição do texto de Sophia e sua dupla

Era uma vez um lindo jardim com flores belas rosadas e roxadas. Gramado esferdado e também com árvores bem grande e densa. Com cogumelo grande perfeito.

Branca de Neve:

Era uma vez uma princesa que tem pele ebana, com lindos cabelos curto até os ombros a cor do cabelos preto como um anoitecer, a cor dos é castanho escuro e ela usava um maravilhoso vestido azul.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento da tarefa, Sophia e sua colega de dupla fizeram, a partir das imagens indicadas pela professora, uma descrição concisa. Observamos que, assim como foi destacado na análise da atividade de Alisson, as alunas utilizaram expressões indicadas por Daiane em momentos anteriores à aula, quando a professora construiu exemplos com a turma. A fim de ilustrarmos tais exemplos citamos as palavras “*belas, esferdado (esverdeado), densa e ebana (ébano)*”. Por mais que não tenhamos como acessar as intenções das alunas ao fazerem determinadas escolhas, podemos dizer que o texto descritivo produzido tem especial relação com o modo como Daiane mobilizou o GD de emprego de dispositivos didáticos. Isso se mostra, mais uma vez, como um indício de *reverberação explícita baixa* do trabalho de Daiane na produção da estudante. Além disso, seguir um “modelo” pré-determinado pode ser uma maneira de as alunas corresponderem às expectativas de avaliação da professora, ao fazerem uso de expressões que, aparentemente, já haviam sido validadas como corretas.

Com relação à descrição da personagem, reforçamos o que foi previamente discutido na análise do material produzido por Alisson. O modo como as duas estudantes descreveram a personagem não nos fornece pistas de que elas fizeram uma reelaboração pessoal a partir das orientações de Daiane tampouco estabeleceram uma relação entre a referida tarefa e o texto a ser escrito posteriormente. Assim como Alisson, Sophia não considerou essa descrição no processo de escrita do seu conto. Isso faz com que a tarefa passe a ser compreendida como uma atividade para exercitar aspectos específicos do texto, como a escolha lexical, sem que houvesse uma reflexão consciente sobre essa escolha e o reflexo disso na construção do texto.

Na sequência, passamos para a análise da tarefa de construção do projeto de texto.

4.4.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Sophia

Na figura a seguir, apresentamos a tarefa de construção do projeto de texto produzida por Sophia em 13 de junho de 2023.

Figura 12 – Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Sophia

Personagem	Cinderela que era parda.
Lugar/tempo	na casa da madrasta dela
Situação Inicial	Ela era órfã de mãe e o pai dela casou com a madrasta
Conflito	Ela tentou fugir da casa da madrasta para se vingar
Clímax	Ela conseguiu fugir dela e ninguém consegue reconhecer ela porque ela era parda
Desfecho	Ela se vingou da madrasta e ficou com a casa dela

Transcrição do texto de Sophia

- Personagem: Cinderela que era parda
- Lugar/tempo: na casa da madrasta dela
- Situação inicial: ela era órfã de mãe e o pai dela casou com a madrasta
- Conflito: ela tentou fugir da casa da madrasta para se vingar
- Clímax: ela conseguiu fugir dela e ninguém consegue reconhecer ela porque ela era parda
- Desfecho: ela se vingou da madrasta e ficou com a casa dela

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A elaboração do projeto de texto de Sophia contou com todos os elementos da narrativa indicados pela professora durante a instrução da atividade, indicando, dessa forma, que ações desenvolvidas por Daiane reverberaram na organização estrutural da atividade da estudante.

Em relação a esses elementos, observamos que Sophia apresentou uma personagem diferente daquela indicada na tarefa anterior. Apesar disso, ela pareceu responder à orientação da professora ao descrever Cinderela como “parda”.

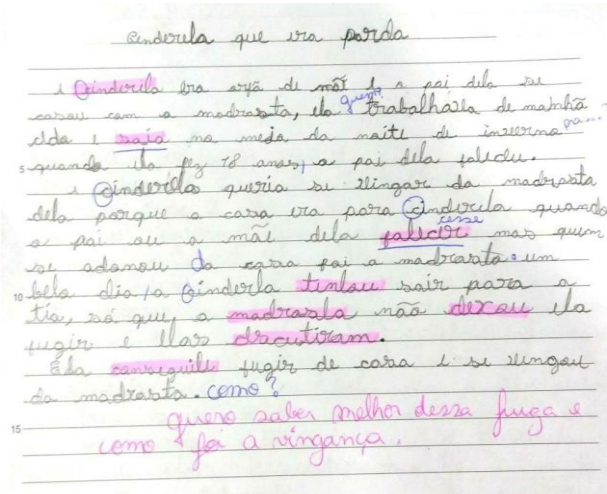
Na situação inicial, Sophia considerou a história original do conto A Gata Borralheira. No entanto, ela demonstrou ter a intenção de alterar a história original ao introduzir uma possível alteração no conflito do conto: a vingança da personagem. Diante disso, entendemos que as ações de Daiane tiveram uma *reverberação explícita alta* no projeto de texto de Sophia. A aluna seguiu as orientações da professora, mas pareceu estruturar os elementos da narrativa conforme suas próprias intenções. Ainda assim, é importante destacar alguns pontos com relação ao projeto de texto.

De acordo com Antunes (2003), a produção de textos, como uma atividade processual, se inicia a partir do planejamento, momento em que se delimita, por exemplo, o tema, os objetivos do texto, a linguagem utilizada e seu público-alvo. Esse planejamento leva à escrita, etapa em que se registra tudo que foi planejado. A relação entre as duas tarefas, assim como propõe Antunes (2003), não pareceu ter sido suficientemente bem compreendida por Sophia, uma vez que as ideias indicadas no projeto de texto da aluna não foram registradas e aprofundadas na versão escrita, como veremos na próxima análise.

4.4.3 Análise da produção textual de Sophia: primeira versão do conto de encantamento

Na figura a seguir, apresentamos a primeira versão do texto produzido por Sophia em 15 de junho de 2023.

Figura 13 - Produção textual escrita do conto de encantamento: primeira versão produzida por Sophia



Cinderela que era parda

1. Cinderela era órfã de mãe e o pai dela se casou com a madrasta, ela trabalhava de manhã cedo e saía no meio da noite de inverno quando ela fez 18 anos, o pai dela faleceu.

2. Cinderela queria se vingar da madrasta dela porque a casa era para Cinderela quando o pai ou a mãe dela falecer mas quem se adonou a casa foi a madrasta um belo dia a Cinderela tentou sair para a tia, só que a madrasta não deixou ela fugir e elas discutiram.

3. Ela conseguiu fugir de casa e se vingou da madrasta.

4. quero saber melhor dessa fuga e como foi a vingança.

Considerados	A	AP	EP	NA
Apresento um título que está relacionado com a história do meu conto.	X			X
nos primeiros parágrafos, apresento a situação inicial do meu texto indicando o espaço (onde a história se passa), e o/a personagem principal com detalhes para o leitor.	X			X
Apresento um conflito para o meu texto. Ou seja: um problema que precisará ser resolvido.		X	X	
Descrevo no meu texto uma situação que gera um clima de tensão ao leitor.			X	
Apresento no meu texto uma resolução para o conflito: apresento e mostro ao leitor que a história foi finalizada.				X
Organizei o meu texto em parágrafos.	X	X		
Lembrei de utilizar letra maiúscula no início dos parágrafos e para indicar nomes próprios.		X	X	
Lembrei de utilizar os sinais de pontuação ao longo do texto.	X	X		
Conceito Final		X	X	

Transcrição do texto de Sophia

Cinderela que era parda

A cinderela era órfã de mãe e o pai dela se casou com a madrasta, ela trabalhava de manhã cedo e saía no meio da noite de inverno quando ela fez 18 anos, o pai dela faleceu.

e a cinderela queria se vingar da madrasta dela porque a casa era para cinderela quando o pai ou a mãe dela falecer mas quem se adonou a casa foi a madrasta um belo dia a cinderela tentou sair para a tia, só que a madrasta não deixou ela fugir e elas discutiram.

Ela conseguiu fugir de casa e se vingou da madrasta.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A produção de Sophia foi organizada estruturalmente de acordo com alguns elementos delineados no projeto de texto por ela elaborado, de acordo com a orientação da professora: situação inicial, conflito e desfecho. No entanto, notamos a ausência de informações e detalhes, o que acabou por comprometer a coerência textual. A análise do conto da aluna nos fornece pistas de que as orientações da professora e a tarefa de projeto de texto tiveram uma *reverberação explícita baixa* nessa primeira versão textual. A partir de pistas identificáveis na superfície do conto, é possível observar que a aluna reproduziu elementos indicados no projeto de texto, mas não desenvolveu textualmente esses elementos. Isso pode ser verificado por meio de ocorrências que sinalizam saltos temáticos no texto e também pela mera reprodução no texto de informações apresentadas no conto da mesma forma que apareceram no projeto textual, sem

nenhuma pista de reelaboração por parte da discente, conforme o seguinte exemplo: “*era órfã de mãe e o pai dela casou com a madrasta*”.

Em relação à descrição da personagem (aspecto indicado pela professora durante a orientação da produção textual), podemos destacar alguns pontos: a aluna caracterizou a personagem como parda no título do conto (tomando por base o elemento indicado no projeto de texto), mas tal característica não foi descrita nem teve qualquer implicação no enredo da narrativa: a cor da pele sequer foi citada no decorrer da história. Isso sugere uma *reverberação explícita baixa* do agir docente na produção textual discente, considerando que Daiane solicitou que as releituras das histórias apresentassem alterações quanto à descrição dos personagens, refletindo características mais próximas da realidade brasileira. Sophia pareceu fazer a escolha dos personagens apenas para corresponder à solicitação de Daiane, sem que essa decisão ocorresse de maneira explicitamente relacionada aos propósitos do texto que elaborou.

Na produção de Sophia, observamos elementos que estabelecem uma conexão explícita com contos de encantamento originais. Um exemplo disso é a figura da madrasta, como uma personagem que geralmente desencadeia o conflito da história por ter uma relação conturbada com a enteada, neste caso, a Cinderela – personagem protagonista do texto da aluna. As decisões de Sophia durante o processo de escrita estão intimamente ligadas à informatividade do texto, pois à medida que a escrita é planejada, o aluno passa a fazer escolhas sobre as informações de um texto que são efetivamente compartilhadas com o leitor. Da mesma forma, destacamos o critério de intencionalidade do texto, ao passo que Sophia precisou fazer escolhas quanto aos elementos da narrativa original que seriam incluídos na sua história, e aqueles que seriam ignorados e/ou alterados. Com relação a isso, mencionamos o desfecho construído pela aluna. Diferentemente da maioria dos contos de fadas, que apresentam como desfecho a cena clássica do casamento entre uma princesa e um príncipe, Sophia construiu um desfecho alternativo, adicionando uma situação de vingança à trama. Contudo ela não oferece ao leitor elementos para que essa situação seja compreendida, uma vez que não há uma descrição detalhada sobre o desfecho que ajude o leitor a compreender como essa vingança ocorre. Quanto a isso, vale mencionar que, no conjunto de dados analisado, não identificamos indícios de que essa dimensão da construção textual tenha sido trabalhada explicitamente na proposta didática, tampouco indicada na avaliação docente. Isso sugere que há espaço para qualificação do trabalho real/concretizado nessa dimensão do ensino da produção de textos.

Ao dar sequência à análise da narrativa, é possível dizer que o texto apresenta problemas ligados à coesão – critério responsável pela estruturação da progressão textual. Além de identificarmos saltos temáticos que prejudicam a compreensão do texto, também observamos

que a aluna pareceu ter dificuldade para organizar e desenvolver as ideias que mobilizou para seu conto, a fim de garantir a progressão da escrita. Ou seja: não foi possível perceber uma transição satisfatória e bem-organizada linguística e textualmente entre os parágrafos. Essa dificuldade pode ter relação com a tarefa de projeto de texto desenvolvida pela aluna.

Ao instruir o desenvolvimento da atividade, Daiane solicitou que os alunos indicassem no projeto de texto cada elemento da narrativa em “uma linha”. No entanto, não houve qualquer atividade posterior que ajudasse os estudantes com o processo de transição entre as informações prévias indicadas e a produção do texto. Conforme Pereira (2010), o professor precisa investir em condições que antecedem a produção de textos a fim de proporcionar mais segurança aos alunos sobre a atividade desenvolvida. Diante disso, é importante retomar que, ao conduzir os alunos à produção do texto, a professora entregou a eles uma lista de organizadores textuais. Segundo ela, tratava-se de um “esqueminha” com palavras para ajudá-los a organizar o texto com “início, meio e fim”: *para ajudar vocês ainda eu fiz um esqueminha que tem olha só início meio e fim olha só quando vocês forem escrever essa parte tem palavras que podem ajudar [...] primeiro que que vocês vão fazer terminar de fazer isso aqui (planejamento de texto) terminou quem já terminou isso aqui vai olhar para este papelzinho* (excerto 16 do capítulo 4). Estruturar um texto no processo da escrita exige que o produtor desse texto mobilize estratégias para estabelecer uma relação entre os parágrafos por meio de recursos coesivos, a fim de garantir uma sequência lógica entre as ideias. Entretanto, entendemos que contar com uma lista de organizadores textuais não garante que os estudantes consigam fazer uso desses recursos na construção textual. No texto de Sophia, observamos a ausência de conectores que auxiliem a passagem de um parágrafo a outro, prejudicando, assim, a compreensão dos sentidos produzidos pelo texto. A estudante fez uso apenas de um conector textual presente na lista indicada pela docente (“*um belo dia*”), o que acabou deixando seu texto com fragilidades coesivas que diminuem sua qualidade textual e discursiva.

Para a avaliação do texto, a professora destacou erros ortográficos e sinalizou à aluna que ela gostaria de saber mais sobre dois aspectos ligados ao enredo da narrativa: a fuga e a vingança da personagem Cinderela. Na grade de avaliação, os seguintes critérios foram indicados como necessidade de revisão para a versão reescrita do texto. São eles: apresentação de título, apresentação da situação inicial e apresentação de um desfecho.

A respeito do processo de avaliação da escrita, Pereira (2010) ressalta que a “simples” indicação de reescrita textual não é suficiente. O professor precisa ter uma ideia exata sobre os problemas que merecem atenção e precisam ser focalizados. A reescrita “não implica simplesmente escrever o texto novamente ou escrever um novo texto, mas (re)pensar,

(re)planejar e retextualizar o que está sendo produzido” (Miranda; Ferraz, 2014, p. 149). Essas percepções das autoras (Pereira, 2010; Miranda; Ferraz, 2014) nos convidam a refletir sobre o fato de que, no acompanhamento das aulas, não identificamos um trabalho intermediário entre a primeira produção dos textos e a reescrita que focalizasse as dificuldades observadas no processo de avaliação. Pelo contrário: na sequência de atividades proposta pela professora, observamos que houve apenas uma aula dedicada à retomada dos problemas identificados no texto: um desafio ortográfico e um jogo no recurso *WordWall* com questões relacionadas à concordância verbal e nominal. O desafio ortográfico, em especial, sugeriu mais uma vez a preocupação que a professora pareceu ter com os aspectos ortográficos do texto, tendo em vista que a maior parte das tarefas desenvolvidas por Daiane tiveram como finalidade a escrita correta das palavras.

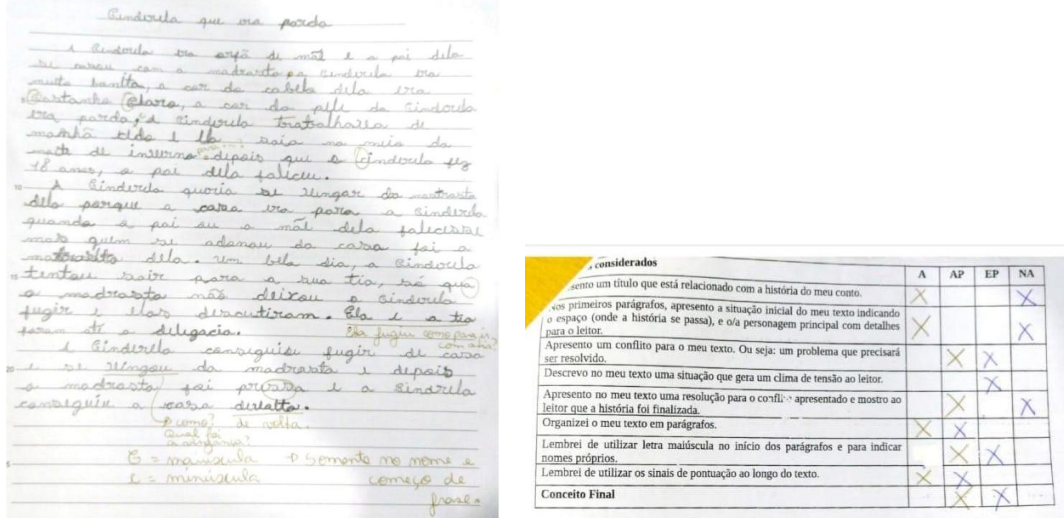
Assim, por mais que a grade de avaliação seja um recurso importante no trabalho com produção textual, entendemos que somente a entrega dessa grade aos alunos não é suficiente para que eles consigam refletir sozinhos sobre a revisão de seus textos. Para Kanitz (2024, p. 8), “o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita passa necessariamente pela construção conjunta de uma interlocução pedagógica que requer tempo e engajamento dos participantes ao longo de todas as etapas do trabalho pedagógico”. É preciso, portanto, que haja um trabalho efetivamente assistido para que o aluno tome consciência sobre as irregularidades ou inadequações presentes em seu texto e, diante disso, possa reescrevê-lo.

A seguir, passamos à última análise desta seção.

4.4.4 Análise da produção textual de Sophia: versão reescrita do conto de encantamento

Ilustramos, na figura a seguir, a versão reescrita do conto de encantamento produzido por Sophia em seis de julho de 2023.

Figura 14 - Produção textual escrita do conto de encantamento: versão reescrita produzida por Sophia



Cinderela que era parda

A Cinderela era órfã de mãe e o pai dela se casou com a madrasta a Cinderela era muito bonita, a cor do cabelo dela era Castanho Claro, a cor da pele da Cinderela era parda, a Cinderela trabalhava de manhã cedo e ela saía no meio da noite de inverno depois que a Cinderela fez 18 anos o pai dela faleceu.

A Cinderela queria se vingar da madrasta dela porque a casa era para a Cinderela quando o pai ou a mãe dela falecesse mas quem se adonou da casa foi a madrasta dela. Um belo dia, a Cinderela tentou sair para a sua tia, só que a madrasta não deixou a Cinderela fugir e elas discutiram. Ela e a tia foram até a delegacia.

A Cinderela conseguiu fugir de casa e se vingou da madrasta e depois a madrasta foi presa e a Cinderela conseguiu a casa devolta.

Considerados	A	AP	EP	NA
Apresento um título que está relacionado com a história do meu conto.				X
Nos primeiros parágrafos, apresento a situação inicial do meu texto indicando o espaço (onde a história se passa), e o/a personagem principal com detalhes para o leitor.	X			X
Apresento um conflito para o meu texto. Ou seja: um problema que precisará ser resolvido.		X	X	
Descrevo no meu texto uma situação que gera um clima de tensão ao leitor.			X	
Apresento no meu texto uma resolução para o conflito: apresento e mostro ao leitor que a história foi finalizada.		X		X
Organizei o meu texto em parágrafos.	X	X		
Lembrei de utilizar letra maiúscula no início dos parágrafos e para indicar nomes próprios.		X	X	
Lembrei de utilizar os sinais de pontuação ao longo do texto.	X	X		
Conceito Final		X	X	

Transcrição do texto de Sophia

A Cinderela que era parda

A Cinderela era órfã de mãe e o pai dela se casou com a madrasta a Cinderela era muito bonita, a cor do cabelo dela era Castanho Claro, a cor da pele da Cinderela era parda, e Cinderela trabalhava de manhã cedo e ela saía no meio da noite de inverno depois que a Cinderela fez 18 anos o pai dela faleceu.

A Cinderela queria se vingar da madrasta dela porque a casa era para a Cinderela quando o pai ou a mãe dela falecesse mas quem se adonou da casa foi a madrasta dela. Um belo dia, a Cinderela tentou sair para a sua tia, só que a madrasta não deixou a Cinderela fugir e elas discutiram. Ela e a tia foram até a delegacia.

A Cinderela conseguiu fugir de casa e se vingou da madrasta e depois a madrasta foi presa e a Cinderela conseguiu a casa devolta.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Embora a versão reescrita do texto de Sophia ainda evidencie dificuldades na escrita e problemas na textualidade, é possível perceber que a aluna fez alterações no texto, conforme indicações da professora na grade de avaliação. A primeira alteração observada diz respeito à inclusão da descrição da personagem. “a Cinderela era muito bonita, a cor do cabelo dela era Castanho Claro, a cor da pele da Cinderela era parda [...]”. A escolha das características atribuídas pela aluna sugere que, na versão reescrita, ela tentou corresponder às instruções da professora, especialmente ao fazer uso da expressão “parda” para definir a cor da pele da

personagem, o que ainda sugere uma *reverberação explícita baixa na reescrita de Sophia*. Essa caracterização foi mencionada somente no título da primeira versão textual. Tal fato chamou a nossa atenção porque a cor da pele dos personagens foi uma discussão produzida por Daiane ao longo de toda a sequência da proposta didática, como é possível observar ao recuperarmos o seguinte excerto: “*vocês vão pegar o original vão colocar uma personagem real brasileira com a cara de vocês então ela vai ser parda*” (excerto 8 do capítulo 4).

Além disso, a ausência da descrição da personagem foi apontada pela professora como um critério da grade de avaliação a ser revisto. No entanto, apenas a inclusão desse parágrafo descritivo no texto não garante que a aluna tenha conseguido compreender a relação de sentido possível entre a personagem e o enredo da história e refletir sobre as suas escolhas enquanto autora do texto. Isso porque entendemos que cabe ao professor auxiliar a construção dessa reflexão, como um agente fundamental no processo de ensino, responsável por “guiar seu aluno na tomada de consciência acerca dos pontos a serem alterados para aprimoramento da produção” (Kanitz, 2024, p. 57).

Segundo Suassuna (2019), a aprendizagem da escrita é efetiva quando a intervenção docente acontece de maneira aproximada. Para a autora, é necessário pontuar irregularidades de cada parágrafo, chamar atenção para a organização da escrita, para as lacunas, repetições e inadequações. Essas orientações permitem ao aluno se debruçar sobre o texto, reconstruí-lo e fazer uma nova versão. Ao mesmo tempo, esse procedimento exige uma leitura apurada, pois é preciso olhar todas as camadas do texto (Suassuna, 2019).

Em relação a esses apontamentos, destacamos que, na primeira versão do texto da aluna, Daiane deixou algumas provocações na correção/avaliação acerca dos saltos temáticos presentes no enredo da narrativa: “*quero saber mais dessa fuga e como foi essa vingança*” (figura 14). Essa provocação, aparentemente, levou Sophia a acrescentar algumas informações no texto. Por exemplo, a aluna mencionou que a vingança de Cinderela foi motivada pelo fato de a madrasta ter se apossado da casa do pai – fato que havia sido ocultado anteriormente. No entanto, ela não descreveu como a vingança ocorreu, ignorando, assim, parte da avaliação da professora. Isso pode se dar em razão do seguinte fato: o processo de produção inicial e reescrita ocorreu em um curto espaço de tempo. Não observamos um trabalho focado nas dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira versão do texto. Assim, reiteramos a importância da grade de avaliação e dos comentários e recados da professora nos textos dos alunos durante a correção. No entanto, considerando o nível de ensino desses estudantes, entendemos que somente um trabalho mediado poderia auxiliá-los na reconstrução do texto. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 86), a produção inicial é uma etapa diagnóstica que auxilia o professor a

identificar o caminho que os discentes precisam percorrer ao longo da proposta de ensino. Dessa forma, defendemos a produção inicial como uma importante ferramenta de trabalho do professor. Contudo, a partir dela, deve haver um trabalho orientado que prepare efetivamente os estudantes para a reescrita.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese deste capítulo, a partir de um quadro com os principais resultados obtidos na análise dos dados gerados com a professora Daiane. Esse movimento também será feito no capítulo de análise dos dados gerados com o professor César, pois entendemos que essa organização é necessária por duas razões em especial: primeiramente, porque acreditamos que a síntese dos resultados pode contribuir para a compreensão da leitura deste trabalho, dada a extensão e diversidade do *corpus* de análise. Em segundo lugar, entendemos que essa organização nos ajuda a visualizar as reverberações do agir docente na aprendizagem da escrita dos alunos e direciona as considerações finais desta tese. Antecipamos de antemão que, para a construção dos quadros-sínteses, tomamos como referência os objetivos específicos desta pesquisa.

4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Para dar início a esta seção, apresentamos o quadro que sintetiza os resultados obtidos a partir dos dados gerados na turma da professora Daiane.

Quadro 11 – Síntese da análise de dados gerados com a professora Daiane

Objetivos específicos	Resultados observados
a) Descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores ³⁰ nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.	- proposta didática desenvolvida em torno do gênero de texto conto de encantamento, pertencente ao campo de atuação artístico-literário; - alinhamento entre a proposta didática e o projeto de ensino proposto pela instituição escolar; - publicação de um <i>e-book</i> com produções discentes; - exploração da diversidade sociocultural brasileira; - desenvolvimento de tarefas intermediárias de escrita: construção de cenário e personagem, construção de projeto de texto, produção textual escrita (versão inicial e reescrita).

³⁰ Neste caso, tratamos especificamente da análise dos dados gerados nas aulas desenvolvidas pela professora Daiane.

b) Identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos.	- mobilização do GD de apelo à memória e uso do relato interativo (focados na retomada de tarefas para auxiliar o lançamento de atividades). - mobilização do GD de formulação de tarefas - utilização do discurso interativo e emprego de modalizações: <i>apreciativas</i> (para suavizar orientações de escrita); <i>deônticas</i> (para demarcar ações que deveriam ser realizadas pelos alunos); <i>pragmáticas</i> (para possibilitar que os estudantes fizessem escolhas em suas produções). - mobilização do GD de emprego de dispositivos didáticos: uso do relato interativo para apresentar exemplos verbais, visuais e escritos. - mobilização do GD de regulação e avaliação: para obter informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. - mobilização do GD de institucionalização: para sistematizar um objeto de conhecimento, a partir de hipóteses ou conceitos verbalizados pelos estudantes.
c) Analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade.	- reverberação explícita baixa na tarefa de construção de cenário e personagem do texto de Alisson e de Sophia; - reverberação explícita alta na atividade de projeto de texto de Alisson e de Sophia; - reverberação implícita baixa na descrição de cenário e personagem na primeira produção textual de Alisson; - reverberação explícita baixa na descrição de cenário e personagem na primeira produção textual de Sophia; - reverberação explícita alta na construção dos elementos da narrativa e na estrutura composicional do texto na primeira produção textual de Alisson; - reverberação explícita baixa na construção dos elementos da narrativa e na estrutura composicional do texto na primeira produção textual de Sophia; - nas produções textuais reescritas, não foram observadas alterações nas gradações de reverberação observadas nas primeiras produções.

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos este capítulo apresentando a descrição analítica da proposta de ensino desenvolvida por Daiane em torno do gênero de texto conto de encantamento, a partir de um cronograma de atividades desenvolvidas pela professora. Esse cronograma foi construído com base em registros em diário de campo, observações e gravações em áudio e vídeo das aulas realizadas no período de maio a julho de 2023.

Em linhas gerais, a análise revelou que a escolha do gênero de texto estava alinhada à proposta da BNCC (2018) e foi motivada, especialmente, pelo desenvolvimento de um projeto escolar que visa à publicação de contos produzidos por estudantes e pelo desejo pessoal da professora em explorar, por meio dos contos, a valorização da diversidade sociocultural do Brasil.

O percurso de atividades proposto por Daiane demonstra que, para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, ela investiu em tarefas intermediárias focadas na produção escrita do conto de encantamento: construção de cenário e personagem e construção do projeto de texto. Apesar disso, não identificamos ações mobilizadas por Daiane para explorar com os estudantes como essas atividades intermediárias estavam relacionadas à produção do texto e como poderiam ser utilizadas a favor da escrita da narrativa.

Na sequência de atividades proposta por Daiane, é possível observar o investimento da professora em aulas expositivas que contaram com a utilização de recursos visuais, especialmente em momentos em que o objetivo era apresentar exemplos à turma. Além disso, os estudantes foram envolvidos em atividades individuais, em duplas e em grupos – como no caso da minigincana.

A etapa de produção textual se deu em dois momentos, por meio de uma atividade de produção inicial e de uma atividade de produção reescrita. No entanto, não observamos um trabalho focado no processo de reescrita – ao menos de modo efetivo – que considerasse as dificuldades discentes com relação à construção da textualidade observadas na primeira produção. A proposta de reescrita ocorreu duas aulas após a escrita da primeira versão, e o enfoque da professora no desenvolvimento de tarefas com vistas à construção reescrita recaiu predominantemente sobre os erros ortográficos identificados na versão inicial do texto.

No decorrer do capítulo, analisamos um conjunto de excertos provenientes de verbalizações gravadas em quatro aulas desenvolvidas pela professora Daiane, com o objetivo de responder ao nosso segundo objetivo específico. O recorte de excertos aborda momentos em que a professora conduziu as seguintes atividades: tarefa de construção de cenário e personagem, tarefa de construção do projeto de texto, primeira produção escrita do conto de encantamento e reescrita do texto.

A análise dos excertos, a partir da noção dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2007), permite alguns apontamentos. A mobilização do GD de apelo à memória foi recorrente nas interações de sala de aula. Esse GD foi mobilizado em momentos em que a professora retomava com os estudantes tarefas realizadas no decorrer da proposta didática e, a partir disso, encaminhava novas ações aos estudantes. Quanto a isso, podemos mencionar que a professora mobilizou o referido gesto didático, por exemplo, para mostrar aos estudantes a relação entre duas atividades e para recuperar elementos específicos de aulas anteriores, como o conjunto de textos de referência apresentado aos estudantes e a grade de avaliação. Além disso, Daiane mobilizou o GD de apelo à memória em mais de uma aula com vistas a recuperar com os estudantes os elementos da narrativa. Esse ponto ganha destaque nesta análise, pois sugere que a professora, em sua prática, pareceu dar especial atenção à estrutura composicional do texto.

O GD de formulação de tarefas foi mobilizado em momentos em que a professora objetivava presentificar determinado objeto de ensino, como anunciar e instruir a realização de uma atividade. Nesse sentido, Daiane mobilizou o GD de formulação de tarefas nos momentos em que orientou a turma para a realização de atividades de escrita, como a construção de personagem e cenário, a construção do projeto de texto e as atividades de produção textual: produção inicial e reescrita.

A mobilização do GD de emprego de dispositivos didáticos ocorreu em diversos momentos da aula, a partir do investimento da professora em recursos didáticos utilizados para dar exemplos à turma. Isso pode ser verificado quando Daiane apresentou modelos de textos descritivos, que deveriam ser considerados pelos alunos ao produzirem a descrição de personagens e cenário do conto. Esse também se revela como um ponto importante nesta análise, pois observamos em momentos capturados na interação que, aparentemente, na percepção da professora, a entrega das atividades avaliativas seria bem-sucedida caso os alunos seguissem o modelo pré-determinado por ela.

O GD de regulação e avaliação foi mobilizado em momentos da aula em que a professora tentava obter informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso ocorreu, por exemplo, quando Daiane solicitou aos alunos que caracterizassem o texto descritivo. No entanto, é importante destacar, conforme já problematizamos nas análises, que verbalizar as características do texto descritivo não era, necessariamente, uma garantia de que os alunos conseguiriam construir textualmente a descrição dos personagens do conto.

Por fim, destacamos a mobilização do GD de institucionalização em momentos em que a professora sistematizou um objeto de conhecimento, a partir de hipóteses ou conceitos

verbalizados pelos estudantes. Isso ocorreu, por exemplo, quando a professora retomou com os alunos o conceito de cada elemento da narrativa.

Quanto às constatações obtidas a partir da análise realizada pelo viés dos níveis da arquitetura textual (Bronckart, 1999), é possível destacar os seguintes apontamentos. Observamos uma predominância do discurso interativo e do relato interativo no conjunto de verbalizações da professora. O uso do discurso interativo se deu em momentos em que Daiane apresentou à turma instruções de tarefas e ações a serem realizadas pelos alunos. Nesses momentos, o uso da voz do autor empírico sugerindo a implicação da professora nas verbalizações nos permitiu identificar a demarcação dos papéis assumidos em sala de aula. Observamos que a professora assumia ações que eram de sua competência e indicava ações que eram, necessariamente, de incumbência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação a isso, verificamos um alto nível de engajamento enunciativo no que diz respeito à responsabilização da professora quando ela sinalizava à turma suas pretensões com relação às tarefas avaliativas.

O uso do relato interativo foi observado, predominantemente, nos momentos em que a professora mobilizou o GD de apelo à memória, de modo que ambos se articulavam no processo de recapitulação de trabalhos desenvolvidos em aulas anteriores.

Quanto ao uso das modalizações, destacamos a predominância das modalizações apreciativas, deônticas e pragmáticas. O emprego das modalizações apreciativas foi observado em momentos em que a professora tinha, presumivelmente, a intenção de suavizar determinadas orientações aos alunos. Quanto a isso, destacamos a recorrência de expressões no diminutivo verbalizadas por Daiane, como uma tentativa de atenuar, por exemplo, a complexidade das atividades.

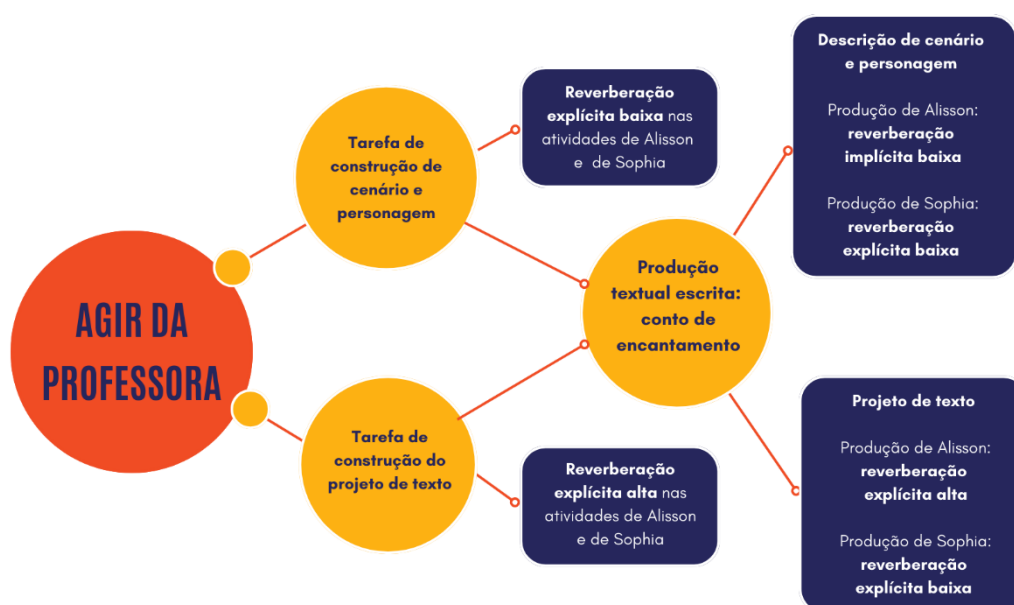
As modalizações deônticas foram empregadas em momentos da aula em que a professora indicava ações que deveriam, necessariamente, ser realizadas pelos estudantes durante o desenvolvimento das atividades. Em alguns desses momentos, era possível observar que essas modalizações marcavam, enunciativamente, aquilo que os alunos precisavam realizar para corresponder às expectativas da professora enquanto avaliadora das produções discentes.

Por sua vez, o emprego das modalizações pragmáticas foi verificado nas situações em que a professora possibilitou aos estudantes fazerem escolhas enquanto produtores do texto. Por exemplo, a escolha dos contos originais que serviriam de base para a produção textual escrita.

Ao analisar o conjunto de tarefas de escrita produzidas por dois estudantes da turma de Daiane – Alisson e Sophia –, identificamos dois tipos de reverberação no processo de

aprendizagem da produção textual dos alunos. Podemos observar uma reverberação explícita, que (cor)responde a um pedido/instrução da professora no trabalho real/concretizado e é explicitamente retomada no texto do aluno, e a implícita, que (cor)responde a um pedido/instrução feito pela professora em seu trabalho real/concretizado, mas pistas linguísticas de efeitos do trabalho docente não são identificadas no texto do estudante. Para mais bem ilustrar os resultados observados nas análises das produções dos estudantes, apresentamos a figura a seguir.

Figura 15 – Reverberações do trabalho docente na aprendizagem da escrita de Alisson e de Sophia



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura imediatamente anterior ilustra um aspecto importante a ser destacado: a análise das produções escritas (tarefas intermediárias e produções de texto) dos dois alunos de Daiane mostram que as ações do professor podem ser isoladas umas das outras e que cada uma, individualmente, poderá reverberar em diferentes níveis de gradação. Essa constatação não significa dizer que esse isolamento é necessário, mas sim que ele é possível e que uma mesma produção textual poderá apresentar pontos em que a reverberação verificada será implícita ou explícita, em alto ou baixo grau. Esta compreensão está diretamente relacionada ao pressuposto assumido nesta tese de que o ensino da escrita é um trabalho processual (Pereira, 2001). Por exemplo: as ações mobilizadas por Daiane tiveram uma *reverberação explícita baixa* na atividade de construção de cenário e personagem de Alisson. No entanto, ao analisar esses dois

elementos na primeira versão textual do aluno, identificamos que o desenvolvimento dessa tarefa, somado à atuação da professora, *reverberaram* de modo *implícito baixo* no conto do estudante. É a partir dessa constatação que construímos o seguinte entendimento: a reverberação do trabalho docente observada em uma atividade intermediária de escrita não necessariamente será verificada na mesma ou em sua total dimensão na produção do texto. Isso porque além das ações desenvolvidas pelo professor, há uma série de outros fatores envolvidos, como engajamento discente, intenções, motivações e competências mobilizadas pelo estudante.

Além disso, em uma única produção textual escrita é possível identificar pistas dos dois tipos de reverberação (explícita e implícita) e dos dois níveis de gradação (alta e baixa), a depender da dimensão do texto que é analisada. Ou seja: o nível de reverberação identificado na aprendizagem da escrita discente parece estar diretamente ligado aos modos de trabalho do professor, construídos por ações verbais e diferentes gestos didáticos e instrumentos de ensino mobilizados em sala de aula. Isso não significa dizer que é necessário segmentar o texto em partes para analisar as pistas de reverberação. Nossa intenção é a de evidenciar que o agir docente pode reverberar de modos distintos nas diversas dimensões do texto, a depender da forma como essas dimensões ganham espaço no trabalho de ensino da produção textual.

Alisson e Sophia utilizaram itens lexicais indicados pela professora para caracterizar personagens e cenário da narrativa, respondendo de maneira direta à solicitação da professora. Isso sugere que as ações de Daiane, mobilizadas pelos gestos de emprego de dispositivos didáticos e formulação de tarefas, reverberaram de modo *explícito baixo* na atividade de construção de personagens e cenário.

Ao escrever o conto, observamos que Sophia correspondeu às orientações da professora, mas, aparentemente, não encontrou meios para dar sentido às escolhas feitas. Por exemplo: ela caracterizou a personagem como “parda”, seguindo no conto o que havia indicado no projeto de texto. Isso se deve ao fato de que, por diversas vezes, no decorrer da proposta didática, Daiane abordou nas aulas questões ligadas à cor da pele dos personagens de contos de fadas clássicos. No entanto, ao produzir o conto, verificamos que a aluna não construiu conexões que permitissem ao leitor compreender o significado da personagem na história em relação ao enredo da narrativa.

A primeira produção de Alisson foi organizada estruturalmente, de acordo com os elementos da narrativa indicados por Daiane. Para a produção do texto, o aluno partiu da história original “A Bela Adormecida”, mas introduziu elementos adicionais na construção do enredo, conforme indicação da professora. Essa organização textual sugere uma *reverberação explícita alta* no texto do aluno, a partir do trabalho desenvolvido por Daiane. O conto do aluno

foi organizado de maneira sequencial, porém, identificamos problemas ligados à coerência ao observar a relação construída entre os parágrafos. Também observamos fragilidades quanto à construção da referenciação na progressão textual.

Embora Sophia tenha considerado na escrita do seu texto elementos indicados no projeto textual, sua produção apresentou saltos temáticos e fragilidades com relação à construção da progressão textual. Além disso, a aluna não investiu no uso de organizadores textuais, interferindo, dessa forma, na compreensão dos sentidos produzidos pelo texto.

Para a produção reescrita, destacamos que Alisson reescreveu seu texto atentando-se, especialmente, para a revisão dos erros de ortografia demarcados pela professora. No entanto, ele deixou em segundo plano aspectos mais complexos, como a construção da referenciação e a organização da progressão textual.

Na versão reescrita do texto de Sophia, observamos que a aluna fez alterações em sua produção, de modo a seguir indicações da professora na grade de avaliação. Uma dessas alterações diz respeito à inclusão da descrição da personagem protagonista, que não havia sido caracterizada na primeira versão do texto. Além disso, Sophia acrescentou informações no texto, motivada, presumivelmente, pelas provocações da professora na grade de avaliação. Ainda assim, as ideias adicionadas ao conto não foram estruturalmente organizadas na construção da progressão do texto, comprometendo a coerência textual especialmente pelos saltos temáticos observados na primeira versão da narrativa e que se mantiveram na versão reescrita. Nesse sentido, a partir da avaliação da professora, podemos dizer que Sophia empreendeu, nos termos de Kanitz (2024), um movimento de réplica direta aos comentários inseridos em seu texto, produzindo apenas ajustes pontuais em sua escrita.

O próximo capítulo destina-se à análise do conjunto de dados gerados nas aulas do professor César.

5 TRABALHO DOCENTE E AS EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DISCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE *FANFICS*: ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado, buscamos seguir, no presente capítulo, a mesma organização estrutural proposta na análise dos dados da professora Daiane. Dessa forma, apresentamos a seção que tem por objetivo responder ao primeiro objetivo específico desta tese: *descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.*

5.1 ANÁLISE DO TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR CÉSAR

Para darmos início à descrição analítica da proposta didática desenvolvida por César, apresentamos, primeiramente, um quadro que sintetiza o trabalho desenvolvido pelo professor em torno do gênero de texto *fanfic*.

5.1.1 Análise da Proposta Didática Desenvolvida pelo Professor César

Quadro 12 - Síntese das aulas desenvolvidas pelo professor César

Organização das aulas desenvolvidas pelo professor César ³¹	
Aula 1 – 12/04/23	- definição do termo <i>fanfic</i>; - caracterização do gênero de texto.
Aula 2 – 19/04/23	- atividades desenvolvidas no livro didático: - caracterização da narrativa; - definição dos elementos que compõem a estrutura da narrativa; - leitura do conto “Pega ladrão, Papai Noel”; - questões a partir do texto sobre os elementos da narrativa.
Aula 3 – 26/04/23	- apresentação de um texto de referência: “O mago da Floresta Quartzos: uma <i>fanfic</i> de Dragon Ball”; - trabalho avaliativo sobre o texto:

³¹ As aulas 5 e 7, respectivamente, e grifadas em amarelo no quadro acima, serão objeto de nossa análise neste capítulo.

	- organização do texto em parágrafos; - questões de interpretação textual.
Aula 4 – 03/05/23	• leitura da <i>fanfic</i> “O mago da Floresta Quartzo: uma <i>fanfic</i> de Dragon Ball”; • correção no grande grupo de questões de interpretação textual sobre o texto, realizadas em aula anterior como trabalho avaliativo; • construção coletiva de uma linha do tempo sobre os elementos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho; • atividades sobre o texto: - indicação do espaço, tempo, personagens e narrador da <i>fanfic</i>; - identificação dos elementos na <i>fanfic</i> mantidos e/ou que fazem referência à obra original; - descrição dos personagens apresentados na <i>fanfic</i>.
Aula 5 – 10/05/23	• Atividades de escrita (etapas prévias à produção de texto): - descrição de três personagens a serem considerados na produção da <i>fanfic</i>; - construção do projeto de texto: tempo, espaço, situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
Aula 6 – 16/05/23	• continuação da aula anterior: construção do projeto de texto; • escrita coletiva de um projeto de texto para a produção da <i>fanfic</i>.
Aula 7 – 17/05/23	• continuação da construção do projeto de texto; • produção textual escrita da <i>fanfic</i> (instruções para a escrita das duas versões do texto: inicial e reescrita).

Fonte: Elaborado pela autora.

A sequência de atividades proposta pelo professor César, que visava à produção textual de uma *fanfic*, ocorreu entre os meses de abril a maio de 2023. Segundo o professor, a escolha pelo gênero foi motivada por uma dinâmica realizada com a turma em uma aula antes de iniciar sua proposta pedagógica. Na ocasião, César construiu uma nuvem de palavras a partir de registros dos discentes que, por sua vez, deveriam indicar temáticas de interesse e sugestões de trabalho que pudessem ser desenvolvidos no decorrer das aulas. Além disso, o professor afirmou, em conversa com a pesquisadora, que, desde o início do ano letivo, percebeu o interesse da turma por “personagens fictícios e *animes*”, de modo a constatar, dessa forma, que a *fanfic* seria uma boa opção de gênero de texto a ser produzido com esse público. Nesse movimento empreendido pelo professor, podemos observar que ele pareceu considerar os interesses dos estudantes para a escolha do gênero de texto. Entretanto, a proposta de trabalho

com *fanfic* pareceu não ter sido motivada por uma situação conectada à realidade mais imediata da turma ou que visasse à inserção/qualificação da participação discente em uma prática social em que o (re)conhecimento e a produção desse gênero pudesse contribuir de modo mais explícito e sistemático para o desenvolvimento de letramentos e aprendizagens almejadas para esse nível de ensino. Nossas observações e nossos registros mostraram que havia, aparentemente, uma ênfase na motivação para a escrita por meio da aproximação temática. No entanto, entendemos que, para que o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita possam se dar efetivamente, uma série de outros fatores precisam ser considerados, como prática social envolvida, contexto de produção e de circulação do gênero, objetivos de ensino e necessidades de aprendizagem discentes. Além disso, o professor solicitou a produção da *fanfic*, mas pareceu, em certos momentos da aula, não ter clareza sobre suas intenções com relação a essa produção, como veremos no decorrer das análises.

Conforme relato de César, os estudantes foram informados de que produziram uma *fanfic* no dia em que construíram a nuvem de palavras. O professor relatou ainda que, normalmente, quando define o gênero de texto que os estudantes deverão produzir, ele procura informá-los a esse respeito.

A *fanfic*, segundo Kersch e Dornelles (2021, p. 60), é um gênero de texto “relativamente novo e definitivamente atual”, que aborda histórias criadas por fãs de algum tipo de mídia, como livros, bandas e filmes (Black, 2005). De acordo com as autoras (Kersch; Dornelles, 2021), ao buscar por *fanfics* em sites de publicações, é possível encontrar diferentes categorias desse gênero. Dessa forma, a *fanfic* pode ser classificada por diversos tipos, conforme definem Kersch e Dornelles (2021, p. 63, grifos das autoras):

- a) *Long fics*: *fanfics* com, normalmente, mais de dez capítulos e com um número de palavras que pode variar (algumas podem ter até mais de 500 mil);
- b) *Short fics*: *fanfics* de 3 a 10 capítulos e, também, com um número de palavras que pode variar;
- c) *One shot*: *fanfics* com apenas um capítulo, independentemente do número de palavras (podem ser mil ou 80 mil);
- d) *Two shot*: *fanfics* com dois capítulos;
- e) *Drabble*: *fanfics* com aproximadamente 100 palavras;
- f) *Droubble*: *fanfics* com aproximadamente 200 palavras.

No trabalho em sala de aula, a escolha pelo tipo *fanfic* deve ocorrer de acordo com os objetivos de aprendizagem do professor e conforme a realidade dos alunos, visto que cada tipo pode contribuir de maneira diferente com o trabalho em Língua Portuguesa (Kersch; Dornelles, 2021).

Na proposta didática desenvolvida por César, a escolha pelo gênero de texto em questão está alinhada às práticas de linguagem previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2018), uma vez que este faz parte do campo de atuação artístico-literário. Consoante o documento, esse campo visa:

possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p. 156).

Em relação à prática de produção textual escrita, há no campo de atuação artístico-literário um foco no “desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística” (Brasil, 2018, p. 156). Nesse sentido, o trabalho com *fanfic* parece articular essas dimensões, já que permite a produção de um texto (escrito) que circula na esfera literária não-canônica, em espaços digitais que costumam acolher produções desse gênero e atrair legiões de leitores-produtores – ou *produzuários*, nos termos utilizados por Rojo (2009).

Para dar início à sequência de trabalho para a produção textual do referido gênero, o professor primeiramente apresentou aos estudantes a origem do termo *fanfic* e a caracterização desse gênero de texto sem, contudo, apresentar à turma os diferentes tipos de *fanfics* possíveis de serem produzidas (Kersch; Dornelles, 2021). Da mesma forma, ele não informou aos estudantes sobre o tipo de *fanfic* que deveria ser considerado na produção. Essas informações seriam relevantes porque podem ter relação com a intencionalidade dos alunos em relação à escrita de seus textos – importante critério constitutivo da textualidade na construção textual (Marcuschi, 2008).

Na sequência da aula, César trabalhou com atividades do livro didático a partir da leitura do conto “Pega ladrão, Papai Noel” (Reys, 2013), a fim de explorar os elementos que compõem a estrutura de uma narrativa (espaço, tempo, situação inicial, conflito, clímax e desfecho). O professor ainda abordou aspectos como a caracterização dos personagens e os tipos de narradores. Os estudantes copiaram em seus cadernos a definição de cada elemento da narrativa e, por fim, realizaram questões sobre a estrutura do conto de Natal. Nota-se que a intenção de César era abordar os elementos constitutivos da narrativa, entretanto é importante registrar que tanto a temática quanto a estrutura do texto eram elementos que se distanciavam do que é

característico em uma *fanfic*. Também é importante destacar que não parece ter havido por parte de César um trabalho de modelização didática prévio do gênero de texto a ser produzido. Conforme De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático de gênero (etapa que deve ocorrer idealmente após a escolha do gênero de texto a ser produzido pelos alunos) é uma ferramenta de trabalho do professor, que o ajuda a definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis. Com isso, queremos dizer que a construção da modelização didática, como uma etapa que ajuda a guiar o trabalho do professor, poderia, entre outros fatores, auxiliar a escolha dos textos trabalhados previamente à etapa de escrita. No entanto, vale ressaltar que com essa discussão nossa intenção não é a de julgar a escolha do professor pelo texto “Pega ladrão, Papai Noel”. Desejamos, na verdade, problematizar o fato de que esse texto sugere não ter tido uma relação mais explícita com a *fanfic*, especialmente em termos de abordagem temática e de características genéricas e textuais. A intencionalidade pedagógica do trabalho do professor pareceu, em termos observacionais, ter ficado demasiadamente opaca, borrada, e não nos informou sobre as relações que ele esperava construir com os alunos, para além da exercitação da leitura de um texto narrativo ficcional. Esse exercício de leitura não significa um problema em si, mas não nos permite compreender a relação esperada com a aprendizagem do gênero em tela.

A apresentação de um texto de referência à turma ocorreu na aula seguinte com a leitura do texto “O mago da Floresta Quartzo: uma *fanfic* de Dragon Ball”. Com essa *fanfic*, o professor elaborou uma tarefa avaliativa composta por duas atividades: organização das partes do texto na ordem correta e questões de interpretação textual. Os estudantes realizaram as tarefas e fizeram a entrega das respostas a César. Na aula seguinte, o professor fez a devolutiva das atividades realizadas na aula anterior e iniciou a correção dessas tarefas. Para conduzir a correção, César realizou a leitura do texto em voz alta, justificando aos alunos que esse momento ocorreria dessa forma para que eles pudessem compreender melhor a narrativa. Após, o professor deu início ao processo de correção da tarefa. Para orientar esse momento, César construiu no quadro uma linha do tempo com a organização dos elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens e narrador. Por fim, o professor ainda solicitou aos discentes que descrevessem quais elementos da história original de “Dragon Ball - Z” foram mantidos na *fanfic* e também que relatassem como cada personagem foi descrito na obra pelo autor. A análise desses elementos no texto de referência tem relação com as duas tarefas de escrita que o professor propôs na aula seguinte. Essas atividades serão analisadas de maneira mais aprofundada na próxima seção. No entanto, antecipamos que o professor solicitou que os estudantes descrevessem ao menos três personagens que pudessem fazer parte da narrativa de

suas *fanfics*. Posteriormente, ele propôs que os alunos construíssem um projeto de texto para que pudessem arquitetar a *fanfic*, como poderemos ver na próxima seção de análises.

Além de ajudar a alcançar o nosso primeiro objetivo, a descrição apresentada até o momento contribui para a contextualização do cenário investigado e nos concede pistas sobre o agir docente. O modo como o professor organizou a sequência das aulas em sua proposta de trabalho nos fornece pistas sobre a concepção que ele parece ter a respeito do ensino da produção textual. O trabalho desenvolvido pelo professor se assemelha ao ciclo proposto por Menegassi (1998). Em linhas gerais, no percurso apresentado pelo autor, o trabalho com produção textual escrita se desenvolve da seguinte forma: o aluno realiza a leitura de um texto de apoio, faz atividades de reflexão sobre o que leu, planeja a escrita de um texto, desenvolve essa escrita e é avaliado pelo docente (Menegassi, 1998). Por sua vez, o trabalho desenvolvido por César pareceu apresentar características desse processo, tendo em vista que a sua proposta de ensino foi realizada considerando a seguinte organização: leitura de dois textos – “Pega ladrão, Papai Noel” e “O mago da floresta Quartzos: uma *fanfic* de Dragon Ball” –, realização de atividades sobre os textos, atividades para o planejamento textual, produção das *fanfics* e avaliação do professor.

Apesar de observarmos nesse registro uma aparente tendência no modo de organizar o trabalho de ensino, o qual pareceu seguir um modelo de trabalho já bastante discutido desde pelo menos a década de 1990, queremos pôr em destaque a realização de duas tarefas propostas por César: a construção dos personagens e a construção do projeto de texto. Conforme discutido nos capítulos que apresentam o construto teórico desta pesquisa, o ensino da produção textual deve ser processual, devendo esse processo ser guiado por etapas e atividades intermediárias (Pereira, 2001; Geraldi, 1986; 2012; Suassuna, 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022; Pereira; Carnin, 2024). Com isso, queremos dizer que o professor desenvolveu em seu trabalho duas importantes atividades que, como etapas prévias à produção escrita, podem potencialmente contribuir com o projeto de texto dos discentes.

Entretanto, também discutimos anteriormente que a mediação docente é essencial no processo de ensino (Cardoso *et al.*, 2019), pois apenas expor o aluno a tarefas de escrita não necessariamente garante a consolidação da aprendizagem (Silva T., 2018). Essa observação é necessária, pois no quadro 12 desta pesquisa é possível observar que as duas tarefas com foco no projeto de texto desenvolvidas por César foram realizadas na mesma aula. Diante disso, é preciso destacar que reconhecemos que o professor pareceu ter um entendimento sobre a importância de um trabalho sistemático, que organiza o ensino da produção textual escrita por etapas. Porém, entendemos que a maneira como ele conduziu o desenvolvimento dessas

atividades sugeriu que as referidas tarefas tiveram apenas um fim avaliativo (considerando as instruções apresentadas pelo professor – foco da próxima seção), visto que não pareceu haver durante as aulas um momento para que os estudantes refletissem explicitamente sobre como essas etapas poderiam se conectar com a escrita da *fanfic*.

Da mesma forma, em uma única aula, o professor lançou mão de duas propostas (versão inicial e reescrita) para produção da *fanfic*. Com isso, temos pistas de que César pareceu reconhecer a reescrita do texto como uma etapa fundamental no processo de ensino, mas não conseguiu conduzir essa etapa de uma maneira assistida, orientada e com foco efetivo no aprimoramento do texto, a partir das dificuldades discentes observadas na primeira versão textual. Esses apontamentos nos levam a crer que ainda há na escola um entendimento sobre reescrita centrado na ideia de que reescrever é “passar o texto a limpo” (Suassuna, 2019).

Passamos à próxima seção, por meio da qual buscamos alcançar o segundo objetivo específico desta pesquisa: *identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos*.

5.2 ANÁLISE DAS VERBALIZAÇÕES DE SALA DE AULA

A presente seção conta com a análise de quatro excertos que emergem de verbalizações gravadas em momentos distintos das aulas do professor César. São excertos que tratam especificamente de instruções de atividades com foco na prática de produção textual escrita. Para situar nossos leitores com relação aos movimentos analíticos empreendidos, apresentamos, assim como no capítulo dedicado à análise de dados da professora Daiane, o quadro a seguir:

Quadro 13 - Organização da seção 5.2

Subseção	Excerto	Assunto abordado	Data da gravação	Tempo da interação
5.2.1	Excerto 1	Instrução para a atividade de construção dos personagens da <i>fanfic</i>	10/05/23	1 minuto e 26 segundos
5.2.1	Excerto 2	Descrição de um personagem realizada pelo professor César	10/05/23	3 minutos e 17 segundos
5.2.2	Excerto 3	Instrução para a construção do projeto de texto	10/05/23	5 minutos e 27 segundo

5.2.3	Excerto 4	Instrução para a proposta de produção da <i>fanfic</i> (primeira versão e reescrita do texto)	17/05/23	6 minutos e 33 segundos
-------	-----------	---	----------	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 Análise da etapa de construção de personagens da *fanfic*

A referida aula, desenvolvida em 13 de maio de 2023, teve por objetivo a construção de personagens da *fanfic*, como uma atividade de escrita prévia à etapa de produção textual. César, após cumprimentar os estudantes da turma, escreveu no quadro a seguinte instrução de tarefa:

Figura 16 - Registro da aula do professor César: instrução para a tarefa de descrição dos personagens da *fanfic*

Escolha uma obra sobre a qual fazer uma fanfic (pode ser série/ filme/ anime/ desenho/ livro ou alguém famoso) e descreva pelo menos três personagens que você pretende usar em sua fanfic.



Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Após o registro realizado no quadro, o professor dirigiu-se à turma e verbalizou aos estudantes a tarefa a ser desenvolvida, conforme podemos observar no excerto que segue.

Excerto 1 – Instrução para atividade de construção dos personagens da *fanfic*

01	isso aqui é o seguinte ó pessoal copiem isso aqui em uma folha
02	de caderno que vocês possam arrancar tá gente vocês vão escolher
03	uma obra sobre a qual vocês vão fazer a fanfic é pra fazer a
04	fanfic agora não ainda não tá então pessoal o que pode ser pode
05	ser uma série pode ser um filme um anime um desenho livro ou ah
06	sei lá né tem as gurias que gostam de k-pop pode fazer tá ã vocês
07	vão escrever gente [...] aí assim ó pessoal vocês vão escolher
08	pelo menos três o que significa três o mínimo pode ser mais de
09	três pode tá então pelo menos três personagens que você pretende

10	usar na sua fanfic tá gente tentem descrever um pouquinho mais
11	do que vocês descreveram no exercício que a gente fez ontem tá
12	por que porque vocês têm mais detalhes dos personagens que vocês
13	vão querer usar tá então por exemplo [...] eu vou fazer um exemplo
14	aqui de vocês tá vamos dizer que eu vou fazer uma fanfic sobre
15	naruto vou descrever ele vou pegar o personagem naruto mesmo pra
16	descrever

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

César iniciou a instrução da atividade verbalizando aos estudantes como deveria ocorrer a realização da tarefa: *“copiem isso aqui em uma folha de caderno que vocês possam arrancar”* (linhas 1 e 2). Na sequência, o professor mobilizou o GD de formulação de tarefas a fim de apresentar o principal objeto de ensino daquele momento da aula: a descrição dos personagens da *fanfic*. Para tanto, ele se dirigiu aos interlocutores (estudantes) por meio do uso do futuro perifrástico marcado nas ocorrências *“vocês vão escolher”* (linha 2) e *“vocês vão escrever”* (linha 7). Em seguida, o professor citou uma série de opções de obras que os estudantes poderiam considerar na produção de suas *fanfics*. Essa possibilidade de escolha foi marcada pelo uso de uma modalização pragmática expressa pelo uso do verbo “poder” (com sentido de permissão, de indicação daquilo que é possível realizar): *“pode ser uma série pode ser um filme um anime um desenho livro ou ah sei lá né tem as gurias que gostam de k-pop pode fazer tá”* (linhas 4 a 6). Diante disso, tivemos pistas de que o professor pareceu não ter definido previamente o contexto de produção das *fanfics* (ou ao menos não deixou essa informação explícita para os alunos). Esse ponto é importante, pois a delimitação da situação de comunicação para a produção da *fanfic* poderia influenciar a escolha da obra sobre a qual os alunos pretendiam produzir seus textos, tendo em vista que o formato e as características desse gênero podem variar conforme as intenções de quem escreve o texto. Ou seja: as construções da situacionalidade (adequação do texto à situação de comunicação) e da intencionalidade (intenção do produtor do texto) (Marcuschi, 2008) no texto poderiam ser influenciadas conforme a situação de comunicação exposta. A partir do excerto em destaque, também podemos observar que o professor, ao mobilizar o GD de emprego de dispositivos didáticos, fez uso do discurso interativo (marcado pelos verbos no presente e marcas de pessoa que mostram implicação do enunciador ao contexto de produção imediato) e usou uma estratégia de exemplificação, indicando que parecia conhecer os gostos da turma: *“tem as gurias que gostam de k-pop pode fazer tá”* (linha 6). Esse apontamento exposto pelo professor é importante,

pois parece se tratar de uma tentativa para aproximar a atividade à realidade dos estudantes. No entanto, chama atenção o fato de que César, aparentemente, associou o *K-pop* a um gênero social. Ou seja: supostamente, meninos não gostam de *K-pop* ou, ao menos no grupo da turma em questão, isso não parece ter sido reconhecido pelo professor no referido momento da aula.

Ainda neste excerto, o professor indicou o número de personagens que os estudantes deveriam considerar na realização da atividade. Para essa instrução, ele fez novamente uso do futuro perifrástico marcado na ocorrência “*vocês vão escolher pelo menos três*” (linhas 7 e 8). Na sequência, ainda em relação à construção dos personagens, César apresentou à turma suas expectativas em relação à atividade, mencionando aos alunos o que ele esperava em termos de dimensão da escrita, como podemos observar no seguinte recorte: “*vocês vão escolher pelo menos três o que significa três o mínimo pode ser mais de três pode tá então pelo menos três personagens que você pretende usar na sua fanfic tá gente tentem descrever um pouquinho mais do que vocês descreveram no exercício que a gente fez ontem tá por que porque vocês têm mais detalhes dos personagens que vocês vão querer usar [...]*” (linhas 7 a 13). Nesse trecho, César pareceu tentar manter o engajamento dos alunos para realização da tarefa proposta. O uso do diminutivo “pouquinho”, configurando uma modalização pragmática do professor, sugeriu que ele tentou demonstrar aos estudantes que a realização da atividade era semelhante à tarefa desenvolvida pelos alunos na aula anterior, sem outras exigências além do tamanho do texto. Ademais, a modalização também pode ser entendida como uma estratégia de convencimento aos alunos: o esforço a ser feito pelos estudantes é apenas “um pouquinho” maior. Isso pareceu direcionar o entendimento dos alunos sobre o esforço a ser empreendido e o que isso “custaria” para eles: investir mais no detalhamento, por escrito, dos personagens. Considerando-se as dificuldades relatadas, em diferentes pesquisas (Pereira, 2001; Geraldi, 2012), sobre o trabalho de ensinar a escrever em sala de aula, César pareceu antever-se a uma possível resistência dos alunos ao esforço a ser empreendido e suavizou a construção das orientações para a escrita que os estudantes desenvolveriam.

Na sequência do excerto, temos pistas de que o professor fez uma avaliação subjetiva em relação à capacidade de escrita dos estudantes para a construção dos personagens. Nessa avaliação, marcada pelo recorte “*vocês têm mais detalhes dos personagens que vocês vão querer usar*” (linhas 12 e 13), pareceu haver, por parte do professor, a percepção de que os alunos dispunham de mais detalhes sobre os personagens que seriam descritos na tarefa porque conheciam a obra sobre a qual desejavam produzir a *fanfic*. Isso ficou marcado novamente pelo uso do futuro perifrástico e pela modalização pragmática (no sentido de intenção) evidenciada pelo verbo querer no recorte “*vocês vão querer usar*” (linha 13). No entanto, não ficou explícito

na verbalização de César a quais detalhes ele se referiu ou quais elementos ele esperava que os estudantes levassem em consideração na tarefa (características físicas e/ou psicológicas dos personagens, por exemplo). Diante disso, é possível observar que o professor fez uma avaliação das capacidades de escrita dos estudantes com base em sua interpretação pessoal, tendo em vista que durante o período de observação e acompanhamento das aulas não houve a realização de alguma etapa diagnóstica que desse subsídios ao professor para que ele pudesse avaliar o que os alunos conheciam a respeito do gênero de texto *fanfic*. Da mesma forma, como mencionamos na seção anterior, não pareceu ter havido um trabalho de modelização didática prévio da *fanfic* – etapa que auxilia o professor a perceber as dimensões ensináveis do texto (De Pietro; Schneuwly, 2014).

Além disso, observamos que na sequência de atividades proposta o professor não lançou mão da etapa de produção inicial do texto. Essa etapa, embora faça parte do percurso de trabalho desenvolvido em dispositivos didáticos como sequências didáticas e projetos didáticos de gênero, por exemplo, é um instrumento positivo em qualquer proposta de ensino que envolva o trabalho com produção textual oral ou escrita. Isso porque essa tarefa, conforme princípios defendidos por Schneuwly e Dolz (2004, p. 86), é a “essência da avaliação formativa”. Trata-se de uma etapa diagnóstica que auxilia o professor a planejar o seu trabalho, pois permite a ele identificar o caminho que os discentes precisam percorrer ao longo da proposta de ensino. Segundo os autores, “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 86). Dessa forma, queremos sinalizar que, embora o professor participante tenha proporcionado aos estudantes a escrita das *fanfics* em duas versões, a primeira produção não ocorreu no início da proposta de ensino, como uma tarefa que poderia ter revelado a César as necessidades de aprendizagem dos alunos no trabalho com produção textual escrita do gênero de texto selecionado. Na verdade, a primeira versão do texto ocorreu ao final do percurso de ensino e não houve, a partir da avaliação dessa produção, qualquer movimento de intervenção por parte de César, ainda que ele tenha identificado dificuldades na escrita dos alunos que necessitavam da mediação docente, conforme veremos no decorrer das análises. Diante disso, podemos inferir que a forma como a proposta de produção textual foi conduzida remete a uma ideia de produção de texto como produto de um processo de ensino, e não como ponto de partida para o trabalho com textos em sala de aula, tal qual discutido por Geraldi ainda na década de 1980 (Geraldi, 1986).

Em relação aos tipos de discurso, identificamos uma predominância do discurso interativo, remetendo a uma ação dos estudantes. Ou seja: uma ação (tarefa de construção dos

personagens) a ser realizada especificamente naquela aula. Isso ficou marcado pelo uso recorrente de verbos no futuro perifrástico na verbalização do professor ao indicar ações que os estudantes deveriam realizar e que eram esperadas por ele: “vão escolher” (linha 2), “vão fazer” (linha 3), “vão escrever” (linhas 6 e 7). Também observamos a presença do relato interativo quando César verbalizou sobre ações desenvolvidas em sua aula que estavam temporalmente distantes do momento da interação, conforme observado pelo uso do “a gente” e dos verbos no pretérito “descreveram” e “fez”: “tentem descrever um pouquinho mais do que vocês descreveram no exercício que a gente fez ontem” (linhas 10 a 11). Por meio desse tipo de discurso, temos pistas de que houve, por parte do professor, uma tentativa de demonstrar aos estudantes sua expectativa com relação à realização da tarefa, qual seja: que os alunos descrevessem os personagens da *fanfic* com mais detalhes. Para tanto, ele mobilizou o GD de apelo à memória com a intenção de recuperar com os estudantes um exercício realizado na aula anterior. Esse gesto levou à elementarização da tarefa proposta, quando o professor mobilizou o GD de emprego de dispositivos didáticos e fez uso do discurso interativo (marcado pelo dêitico de primeira pessoa “eu” e pelos verbos no futuro perifrástico “vou descrever” e “vou pegar”) ao apresentar à turma um exemplo de descrição de um personagem, conforme observamos no seguinte recorte: “vamos dizer que eu vou fazer uma *fanfic* sobre naruto vou descrever ele vou pegar o personagem naruto mesmo pra descrever” (linhas 15 a 16). Naquele momento, de modo silencioso e sem instigar a participação da turma, César descreveu o personagem Naruto na lousa da sala. Diante desse movimento, pareceu haver por parte de César uma preocupação com relação ao modo como os estudantes reagiriam à instrução da atividade. Ao mesmo tempo, a forma como a instrução da tarefa foi conduzida nos forneceu pistas de que o professor pareceu estar mais atento à realização da atividade e com a forma como ela deveria ser entregue do que com a instauração de uma situação de interlocução que permitisse ao aluno assumir-se como autor do seu dizer e “ter razões para dizer o que dizer” (Gerald, 1996). Vejamos o registro a seguir.

Figura 17 - Registro da aula do professor César: exemplo de descrição de personagem

Naruto: ele é um ninja incomum, pois é agitado,
tem o cabelo louro e espetado e usa roupas
laranjas. Apesar disso, Naruto é muito dedicado
em aprender técnicas novas e ficar mais forte
para provar o seu valor para a sua vila
(Konoha) que o discrimina por estar selado em

seu corpo o espírito da Kyubi, um monstro que causou muita destruição no passado.



Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para a construção escrita do exemplo, o professor não contou com a participação da turma – momento em que ele poderia mobilizar o GD de regulação e avaliação a fim de obter informações sobre o entendimento que os estudantes tinham sobre os personagens de uma *fanfic*. Isso seria importante porque a descrição de personagens se constitui como um importante elemento da narrativa, mas especialmente porque o professor orientou os alunos a descreverem seus personagens com detalhes, porém não averiguou se o entendimento dos estudantes a respeito dessa orientação correspondia às suas expectativas enquanto avaliador dos textos.

Ao finalizar a descrição do seu personagem no quadro, César se dirigiu novamente aos alunos e iniciou a leitura do exemplo. Para acompanharmos melhor esse momento, passamos ao próximo excerto.

Excerto 2 - Descrição de um personagem realizada pelo professor César

01	Professor: tá gente aqui eu fiz um exemplo tá como se eu fosse
02	escrever sobre o naruto
03	Aluno A: fez só o naruto sor
04	Professor: é tá grande porque minha letra é grande na verdade
05	não é tão grande
06	Aluno B: tem que copiar essa fanfic aí
07	Professor: ah seria bom vocês copiarem pra ter de exemplo né isso
08	aqui é a descrição de um personagem eu botei ele é um ninja
09	incomum pois é agitado tem o cabelo louro e espetado [...] usa
10	roupas laranjas né apesar disso naruto é muito dedicado em
11	aprender técnicas novas e ficar mais forte para provar o seu
12	valor para a sua vila konoha que o discrimina por estar selado
13	em seu corpo o espírito da kyubi um monstro que causou muita
14	destruição no passado então assim vocês vocês vejam que que eu

15	botei coisas que eu considere importantes desse personagem né
16	eu poderia ter botado outras poderia ter não colocado algumas
17	coisas aqui né mas só pra entender mais ou menos quem é esse
18	personagem pensem que depois quando vocês forem fazer o conto
19	né vocês têm que apresentar esse personagem para o leitor né e o
20	leitor nem sempre vai conhecer aquele personagem sobre o qual
21	vocês tão falando [...] então vocês arranquem uma página do
22	caderno de vocês e comecem a fazer isso aqui tá semelhante ao
23	que eu fiz ali [...] eu vou ver quem fez se não ficou muito
24	curtinho e tal pra colocar mais detalhes [...]

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

No segundo excerto, César apresentou à turma o exemplo construído por ele. Nessa ação, o professor mobilizou o GD de criação de dispositivos didáticos, como uma estratégia para presentificar o objeto de ensino: “*isso aqui é a descrição de um personagem*” (linhas 7 e 8). Observamos que o professor sugeriu aos estudantes que eles copiassem o exemplo em seus cadernos, após um aluno perguntar “*tem que copiar essa fanfic aí*” (linha 6). Para isso, ele fez uso de uma modalização apreciativa: “*seria bom vocês copiarem pra ter de exemplo né*” (linha 7). Apesar dessa indicação, baseada em uma avaliação subjetiva, César não explicou aos alunos por que “seria bom” ter o registro do exemplo no caderno. Esse ponto sugere uma representação do professor sobre o ensino da produção textual. César pareceu acreditar que a cópia do exemplo poderia contribuir para o desenvolvimento da tarefa, o que é apenas parcialmente efetivo, já que sem um exercício satisfatório de reflexão sobre os usos da língua textualizados no exemplo, não necessariamente um estudante, sozinho, poderia apreender (e repetir) o que foi feito pelo autor do exemplo. Além disso, como mencionamos, o professor não contou com a participação da turma para construir a descrição desse personagem, tampouco refletiu com os alunos sobre os elementos que deveriam compor essa descrição. Isso, em princípio, ocorreu por escolha do próprio professor, tendo em vista que a turma parecia estar engajada na atividade enquanto ele a propunha. Outro ponto a ser destacado no excerto tem relação com a pergunta de um aluno: “*fez só o naruto sor*” (linha 3). Ao responder a esse estudante, César justificou que o seu exemplo parecia “grande”, porque sua letra é grande. Essa resposta pareceu ser uma estratégia do professor para convencer os discentes de que eles não precisariam fazer uma descrição muito extensa. Todavia, antes dessa verbalização, César havia indicado que os alunos deveriam “descrever os personagens com detalhes”.

No decorrer da verbalização, também percebemos que houve, por parte do professor, uma tentativa de justificar à turma a realização dessa tarefa: *“pensem que depois quando vocês forem fazer o conto né vocês têm que apresentar esse personagem para o leitor né e o leitor nem sempre vai conhecer aquele personagem sobre o qual vocês tão falando”* (linhas 18 a 21). Para isso, César fez uso de uma modalização deôntica (com sentido de obrigação, de indicação daquilo que precisa ser feito): *“vocês têm que apresentar esse personagem”*. Entretanto, o professor pareceu não deixar explícita qual a relação entre a presente tarefa e a produção da *fanfic*, nem de que modo essa etapa poderia contribuir para a escrita do texto. A apresentação dessa informação à turma seria relevante, pois poderia ter ajudado os estudantes a definirem suas escolhas e estratégias de escrita, especialmente se eles já tivessem conhecimento sobre o contexto de produção do texto (informação esta que não foi apresentada pelo professor). Além disso, César mencionou que os estudantes precisavam apresentar os personagens ao leitor, contudo os alunos não tinham conhecimento prévio sobre quem seriam esses leitores. Deste modo, podemos dizer que a ausência dessas informações (imprescindíveis no processo de ensino da produção textual) acabou por inviabilizar a dimensão social e o propósito comunicativo da prática de escrita. Também é importante mencionar que o professor verbalizou que a turma faria um “conto”, o que pareceu ser um equívoco por parte de César, visto que conto e *fanfic* são narrativas de gêneros diferentes.

Ao longo do excerto, observamos ainda o uso da voz do autor empírico, o que indica que César estava implicado na verbalização e assumiu a responsabilidade enunciativa ao relatar suas escolhas na construção do exemplo, conforme podemos perceber pelo uso de dêiticos de primeira pessoa nas ocorrências: *“eu fiz um exemplo”* (linha 1), *“eu botei ele é um ninja”* (linha 8), *“eu botei coisas que eu considerei importantes desse personagem”* (linhas 14 e 15). Em relação a isso, mais especificamente no recorte *“eu botei coisas que eu considerei importantes desse personagem”* (linhas 14 e 15), podemos observar novamente que o professor não esclareceu aos alunos o que eles deveriam considerar na descrição dos personagens. Nesse excerto, percebemos, portanto, a ausência de regulação da tarefa, visto que não houve, por parte de César, uma tentativa para obter informações sobre o estado de conhecimento dos discentes com relação à atividade ou com a própria produção da *fanfic*. Isso é possível de se observar, pois durante o processo de instrução do exercício, mobilizado pelo GD de formulação de tarefas, César instruiu que os alunos descrevessem os personagens com detalhes. Porém, ao presentificar a tarefa mediante o uso de um exemplo escrito no quadro, o professor verbalizou aos alunos que o seu personagem foi descrito com base naquilo que ele julgou importante. Ou seja: o professor fez uma avaliação subjetiva com o uso de uma modalização apreciativa, mas

pareceu não ter deixado claro o que deve ser considerado como “importante”, pensando especificamente no gênero de texto *fanfic* e nas aprendizagens esperadas de estudantes que, em tese, não possuem o mesmo repertório linguístico, textual e discursivo do professor. Dessa forma, por mais que reconheçamos a apresentação do exemplo à turma como uma tentativa de assistir os discentes na escrita, ela pareceu ser insuficiente (como veremos na análise dos textos dos estudantes), já que não faculta aos aprendizes o desenvolvimento de uma consciência metatextual (Suassuna, 2019) própria, parecendo não incidir efetivamente na criação de zonas de desenvolvimento potencial dos alunos.

Por fim, o professor apresentou aos interlocutores (alunos) instruções sobre a entrega da atividade. Para tanto, ele fez uso do discurso interativo, ao indicar a realização de uma ação imediata por meio do uso do futuro perifrástico: “*comecem a fazer isso aqui tá*” (linha 22). Em seguida, no mesmo recorte, o professor fez uso do relato interativo (marcado pelo uso do pretérito e do dêitico temporal) para retomar o exemplo construído anteriormente, como uma ação temporalmente distante do momento de interação: “*semelhante ao que eu fiz ali*” (linhas 22 e 23). Na sequência, mais especificamente no recorte “*eu vou ver quem fez se não fico muito curtinho e tal pra colocar mais detalhes*” (linhas 23 e 24), temos pistas de que o professor pareceu ter uma preocupação com relação ao tamanho da tarefa. Isso se revelou pelo uso do diminutivo “curtinho” e pela presença da voz do autor empírico (marcada pelo dêitico de pessoa no emprego de pronome de primeira pessoa “eu”), indicando que o professor estava implicado na verbalização e que assumiu responsabilidade enunciativa em relação ao que ele esperava em termos de avaliação da tarefa. Todavia, César não indicou aos estudantes outros aspectos possíveis de serem considerados na avaliação, além do tamanho do texto (para descrição dos personagens) e dos detalhes necessários. Esse ponto sugere que parece haver, em diversos contextos de ensino de Língua Portuguesa, inclusive no contexto do próprio professor (e não apenas dele, se pudermos expandir essa discussão para outros cenários de ensino), um entendimento de que a qualidade do texto está atrelada ao tamanho deste, e não às dimensões de genericidade e de textualidade. Essas dimensões implicam maior ou menor extensão ou, especialmente, adequação ou inadequação ao contexto e propósitos interacionais em que o texto vai circular, à construção de um sentido à unidade textual e à própria identidade e estilo do aluno em função de autor.

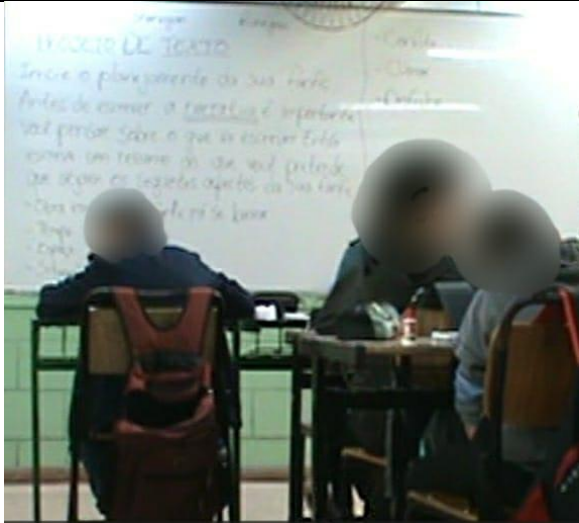
Nessa mesma aula, César solicitou que a turma construísse um projeto de texto para a *fanfic*. Para isso, ele repetiu as mesmas ações realizadas quando conduziu as instruções da tarefa que visava à construção dos personagens: primeiramente, ele registrou a instrução no quadro de modo silencioso e, após, apresentou a tarefa à turma.

Para realizar as análises desse registro, seguimos com a próxima subseção.

5.2.2 Análise da etapa de construção do projeto de texto da *fanfic*

Para dar início à análise do conjunto de dados da presente subseção, apresentamos o registro da tarefa de construção do projeto de texto.

Figura 16 - Registro da aula do professor César: instrução para a tarefa de construção do projeto de texto

<i>Inicie o planejamento de sua fanfic</i> <i>Antes de escrever a narrativa, é importante você pensar sobre o que vai escrever. Então escreva um <u>resumo</u> do que você pretende que sejam os seguintes aspectos da sua fanfic:</i> - <i>Obra em que sua fanfic irá se basear</i> - <i>Tempo</i> - <i>Espaço</i> - <i>Situação inicial</i> - <i>Conflito</i> - <i>Clímax</i> - <i>Desfecho</i>	
---	---

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Após o registro da tarefa realizado no quadro, o professor dirigiu-se aos estudantes e deu início à seguinte verbalização.

Excerto 3 - Instrução para a construção do projeto de texto

01	Professor: Pessoal prestem atenção aqui um pouquinho gente
02	prestem atenção olha só quem já terminou de descrever os
03	personagens pra entregar começa a fazer isso aqui no caderno tá
04	isso aqui não precisa ser entregue vocês vão me mostrar mas não
05	precisa entregar tá então o que vocês vão fazer pessoal essa aqui
06	é uma técnica pra vocês terem uma ideia eu ensino pra alunos de
07	ensino médio tá na aula de redação eu ensino os alunos a primeiro

08	eles planejem o texto pra depois transformarem o texto vocês
09	vão ver que isso ajuda bastante
10	Aluna A: que nem um rascunho sor
11	Professor: é tipo como se fosse um rascunho né então assim ó
12	quais são as partes né um dos aspectos de uma narrativa a gente
13	viu que a estrutura de um texto de uma fanfic é a estrutura de
14	uma narrativa certo a gente já viu duas narrativas até agora
15	aquela do papai noel e do ladrão certo e viu também a fanfic do
16	dragon ball beleza todo mundo lembra
17	Alunos: sim
18	Professor: então olha só vocês vão colocar qual a obra que vai
19	se basear a fanfic de vocês que é a mesma sobre a qual vocês
20	descreveram os personagens [...] o tempo em que isso acontece o
21	que é o tempo pessoal qual é que é o tempo que acontecia o conto
22	aquele do papai noel
23	Alunos: no natal
24	Professor: no natal numa época do ano né
25	Aluno B: neve
26	Professor: é acho que não nevava porque era no Brasil ã e assim
27	o tempo da fanfic do dragon ball
28	Alunos: noite
29	Professor: era noite né então dependendo do que vocês vão fazer
30	é importante colocar a época do ano por exemplo no conto do natal
31	ou se daqui a pouco é importante colocar se é de dia ou se é de
32	noite se tá quente se tá frio tá o espaço pessoal qual é que era
33	o espaço do papai noel
34	Aluno C: numa loja
35	Professor: começa numa loja e depois vai pro centro da cidade né
36	e o espaço da fanfic do dragon ball
37	Alunos: na floresta do quartzo
38	Professor na floresta né e daí pessoal a mesma coisa que vocês
39	fizeram pra essas duas narrativas né vocês vão colocar aqui no
40	conceito vocês vão descrever no formato do texto ah situação
41	inicial o personagem tal vai tá fazendo tal coisa quando de
42	repente alguém chama ele pra ou se depara com alguma coisa aí o
43	conflito é a situação que ele tem que resolver o personagem
44	principal se depara com um problema e tem que decidir se vai

45	enfrentar esse problema ou não ele tem que tentar derrotar o
46	problema de tal forma o clímax é a situação de maior tensão é a
47	situação mais emocionante da história de vocês tá e o desfecho é
48	como vocês pensam que isso vai ser resolvido tá [...] não precisa
49	entregar isso aqui façam a lápis mas assim que vocês terminarem
50	vocês vêm me mostrar [...]
51	

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

César iniciou a instrução da atividade do projeto de texto verbalizando aos estudantes como esta deveria ocorrer. Para tanto, ele fez uso do futuro perifrástico, como podemos observar nas ocorrências “*começa a fazer*” (linha 3) e “*vão me mostrar*” (linha 4): “*quem já terminou de descrever os personagens pra entregar começa a fazer isso aqui no caderno tá isso aqui não precisa ser entregue vocês vão me mostrar mas não precisa entregar tá*” (linhas 2 a 5). Em seguida, o professor mobilizou o GD de formulação de tarefas, a fim de presentificar o objeto de ensino a ser ensinado naquele momento específico da aula: a construção do projeto de texto. Para demonstrar essa ação, destacamos o seguinte recorte: “*essa aqui é uma técnica pra vocês terem uma ideia eu ensino pra alunos de ensino médio tá na aula de redação eu ensino os alunos a primeiro eles planejam o texto pra depois transformarem o texto*” (linhas 5 a 9). No decorrer desse excerto, é possível observar o uso da voz do autor empírico, o que indica que César estava implicado na sua verbalização e assumiu a responsabilidade enunciativa ao tentar, aparentemente, convencer os estudantes de que planejar o texto era uma tarefa importante, pois ele costuma realizar essa etapa com alunos do Ensino Médio (estudantes que estão mais avançados em termos de ano/série). Isso fica visível pelas ocorrências dos dêiticos de primeira pessoa no excerto: “*eu ensino para alunos de ensino médio*” (linha 6), “*eu ensino os alunos eles primeiro planejam o texto pra depois transformarem o texto*” (linha 7 e 8).

Já discutimos nesta tese que o planejamento textual é uma etapa ensinável (Suassuna, 2019; Gonçalves; Bazarim, 2022) e fundamental no processo da escrita. Todavia, no presente recorte, podemos observar que César afirmou que, com a sua turma do Ensino Médio, mais especificamente no contexto de um curso de redação para o vestibular, ele primeiro ensina os alunos a planejam o texto e depois ensina-os a transformarem esse texto. Com essa informação, a intenção do professor pareceu ser a de antecipar aos discentes que esse processo também aconteceria com eles. Isso ficou marcado pelo uso do futuro perifrástico “*vão ver*” (linha 9) e pelo uso de uma modalização apreciativa, com base em uma avaliação subjetiva do

professor, marcada pela expressão “*ajuda bastante*” (linha 9): “*vocês vão ver que isso ajuda bastante*” (linha 9). No entanto, não identificamos o desenvolvimento de ações do professor que mostrassem aos estudantes como “transformar” o planejamento no texto. É importante problematizar essa questão, pois as informações contidas no projeto textual não podem ser simplesmente transpostas ao texto, como já discutimos neste trabalho. Elas precisam ser (re)construídas textualmente, levando-se em conta uma série de estratégias textuais para que o texto seja coeso, coerente e faça sentido para o leitor. Para isso, a partir das próprias produções discentes, é possível explorar diversas questões de linguagem relacionadas à textualidade, tais como a organização entre as partes do texto, o modo como os personagens podem ser introduzidos e retomados na *fanfic*, o uso dos marcadores temporais e espaciais para tratar do tempo e do espaço como elementos da narrativa, dentre outros fatores que contribuem para a construção do sentido textual.

Na sequência da interação, uma das alunas questionou o professor sobre a similaridade entre um rascunho e um projeto de texto: “*que nem um rascunho sor*” (linha 10). Apesar de o professor responder à aluna de modo afirmativo “*é tipo como se fosse um rascunho né*” (linha 11), ele pareceu não dar atenção ao que foi questionado. O rascunho, segundo Pereira (2001), é uma prática que deve ser vivenciada pelos estudantes, pois a escrita é, conforme a autora, um processo recursivo no qual aqueles que escrevem também rascunham, rasuram e reescrevem (Pereira, 2001). Apesar disso, não observamos a exploração com a turma, tampouco com a estudante que fez o questionamento, sobre o que seria esse “rascunho” no trabalho que estava sendo desenvolvido. Ou seja: não identificamos a mobilização do GD de regulação e avaliação, gesto que poderia ajudar o professor a obter informações sobre o estado de conhecimento dos estudantes em relação a um projeto de texto. Essas informações poderiam auxiliar o docente na condução do seu agir de modo a promover um meio-aula mais significativo à aprendizagem (Amigues, 2004).

Na sequência da interação, o professor seguiu com a verbalização no intuito de retomar os elementos da narrativa que deveriam fazer parte do planejamento da *fanfic*. Para isso, ele mobilizou o GD de apelo à memória com a intenção de recuperar com os alunos os textos que já haviam sido trabalhados anteriormente. Isso ficou marcado pela presença do relato interativo, quando César abordou ações desenvolvidas em sua aula que estavam temporalmente distantes do momento da interação, como podemos observar pelo uso do “*a gente*” e do verbo no pretérito “*viu*” (em duas ocorrências no excerto): “*então assim ó quais são as partes né um dos aspectos de uma narrativa a gente viu que a estrutura de um texto de uma fanfic é a estrutura de uma narrativa certo a gente já viu duas narrativas até agora aquela do papai noel e do*

ladrão certo e viu também a fanfic do dragon ball beleza todo mundo lembra” (linhas 11 a 16). Além disso, esse excerto também sugere que César organizou a proposta de ensino mais pela tipologia (gêneros narrativos) do que pela genericidade e textualidade de cada produção.

Ao recuperar esses textos com os estudantes, o professor buscou retomar os elementos analisados nas narrativas trabalhadas em aulas anteriores. Esse movimento empreendido pelo professor parece ter reverberado na tarefa de projeto de texto produzido pelos estudantes, conforme veremos na sequência de análises: *“então olha só vocês vão colocar qual a obra que vai se basear a fanfic de vocês que é a mesma sobre a qual vocês descreveram os personagens [...] o tempo em que isso acontece o que é o tempo pessoal qual é que é o tempo que acontecia o conto aquele do papai noel”* (linhas 18 a 22). Nesse excerto, observar que o professor retomou com os estudantes o tempo marcado no texto “Pega ladrão, Papai Noel” nos levou a refletir sobre a seguinte questão: o trabalho do professor é opaco (Bronckart, 2006) e somente o acompanhamento continuado do projeto de ensino permitiu observar as relações que César fez entre o texto de Natal (conto) e a *fanfic*. Ou seja: a exploração do tempo da narrativa, uma dimensão que independe do gênero para que possa ser observada em termos de formulação e expressão linguísticas. Até o momento, não havíamos compreendido essa relação, considerando a escolha do professor por um texto que, aparentemente, não se conectava com a proposta de ensino.

No presente recorte, também observamos que César mobilizou novamente o GD de apelo à memória ao recuperar com os alunos a tarefa de construção dos personagens: *“qual a obra que vai se basear a fanfic de vocês que é a mesma sobre a qual vocês descreveram os personagens”* (linhas 18 a 20). Nesse ponto, entendemos que o professor poderia ter invertido a ordem de realização das tarefas, tendo em vista que a escolha dos personagens de um texto também faz parte do planejamento textual. Isso nos leva a crer que o professor pareceu não ter intenções bem definidas com relação à organização da proposta de ensino, especialmente porque essas atividades pareciam estar desconexas entre si e com a própria produção do texto que viria a ser feita. Especialmente quando se assume uma perspectiva de ensino assistido, podemos dizer que essas aparentes lacunas na organização do trabalho do professor exigem do aprendiz um esforço cognitivo que talvez esteja além do que os alunos parecem dominar, pensando no nível de escolaridade em que eles se encontram.

Dito isso, é importante ressaltar que a organização das aulas é um aspecto inerente ao trabalho docente, pois ela está ligada tanto ao planejamento do professor (Almeida, 2016) quanto ao conhecimento que esse profissional tem sobre o objeto a ser ensinado. Ou seja: são aspectos relacionados à capacidade do professor de “pilotar um projeto de ensino” (Bronckart,

2006) e de ser ator do seu próprio agir. Nesse sentido, embora vejamos traços de uma pilotagem do projeto de ensino e de atorialidade docente nos dados analisados, César não evidenciou, na interação em sala de aula, como ele esperava que a construção da consigna de produção textual efetivamente reverberasse nas aprendizagens discentes. O processo parecia estar cindido: via-se um foco no ensino, no que ele desejava realizar e, apenas indiretamente, observava-se uma preocupação do professor em negociar os sentidos desse processo com os alunos, com as questões que emergiram (como vimos na questão sobre rascunho x planejamento textual) ou com as que eram silenciadas nas verbalizações discentes, as quais poderiam fornecer pistas sobre a sua aprendizagem (em curso).

Os apontamentos expostos não são críticas ao trabalho do professor. Pelo contrário: as ações mobilizadas por César nos convidam a retomar uma discussão proposta por Magalhães e Garcia-Reis (2017). Consoante as autoras, grande parte da carga horário dos cursos de licenciatura se dedica ao desenvolvimento de conhecimentos específicos da área de conhecimento, deixando apenas uma pequena parte às discussões sobre a docência e aos conhecimentos teórico-metodológicos necessários à atuação profissional docente (Magalhães; Garcia-Reis, 2017). A partir dessa percepção, é importante refletir sobre como os cursos de formação inicial têm preparado acadêmicos e futuros professores para uma atuação pedagógica diferente. Em relação a isso, por mais que o contexto de formação docente não seja (diretamente) o nosso escopo de pesquisa, corroboramos o pressuposto de que a produção textual escrita, quando possibilitada aos estudantes universitários de modo a permitir-lhes fazer parte de um evento de letramento acadêmico, pode contribuir significativamente para a formação desses estudantes e, conseqüentemente, para a sua atuação profissional posterior (Magalhães; Garcia-Reis, 2017).

No decorrer da interação, observamos um movimento de perguntas e respostas, no qual o professor retomou com os alunos os elementos dos textos lidos anteriormente. Ou seja: ele mobilizou novamente o GD de apelo à memória para retomar as informações desejadas com a turma. No recorte “*dependendo do que vocês vão fazer é importante colocar a época do ano por exemplo no conto do natal ou se daqui a pouco é importante colocar se é de dia ou se é de noite se tá quente se tá frio tá o espaço pessoal qual é que era o espaço do papai noel*” (linhas 29 a 33), o professor fez uso de uma modalização deôntica (com sentido de obrigação, de indicação daquilo que precisa ser feito) nos excertos: “*é importante colocar a época do ano*” (linha 30) e “*é importante colocar se é de dia ou se é de noite se tá quente se tá frio tá*” (linhas 31 e 32). Com isso, o professor registrou a importância da indicação do tempo e do espaço em uma narrativa, fazendo uma articulação com o primeiro texto explorado: “Pega ladrão, Papai

Noel”. Ele ainda exemplificou os modos como isso poderia ser feito: estações do ano (inverno-frio ou verão-calor) e momentos do dia (noite ou manhã/tarde). No entanto, o professor poderia ter explorado com os alunos de que modo esses elementos podem ser construídos textualmente usando outras formas de recursos linguísticos ou textual-discursivos. Da mesma forma, ele poderia abordar com a turma como a presença desses elementos, a partir do uso adequado dos tempos verbais e dos marcadores temporais e espaciais, por exemplo, poderia ajudar a situar o leitor. Não se trata de, com essa observação, fazer julgamentos sobre o trabalho do professor. O que queremos enfatizar é que essa exploração que poderia ter sido feita se alinharia às demandas oficiais advindas da BNCC (Brasil, 2018) e que (possivelmente) contribuiria para o domínio de formas diversificadas de expressões de tempo e espaço na língua escrita dos estudantes. Trata-se, portanto, de identificar o que ainda precisa ser mais bem discutido tanto na formação de professores para o trabalho com produção textual na escola quanto para refletir sobre a distância (sempre existente) entre o trabalho que é prefigurado em documentos oficiais como a BNCC e aquilo que a análise do trabalho real nos permite visualizar como sendo concretizado (ou ainda não concretizado) em sala de aula.

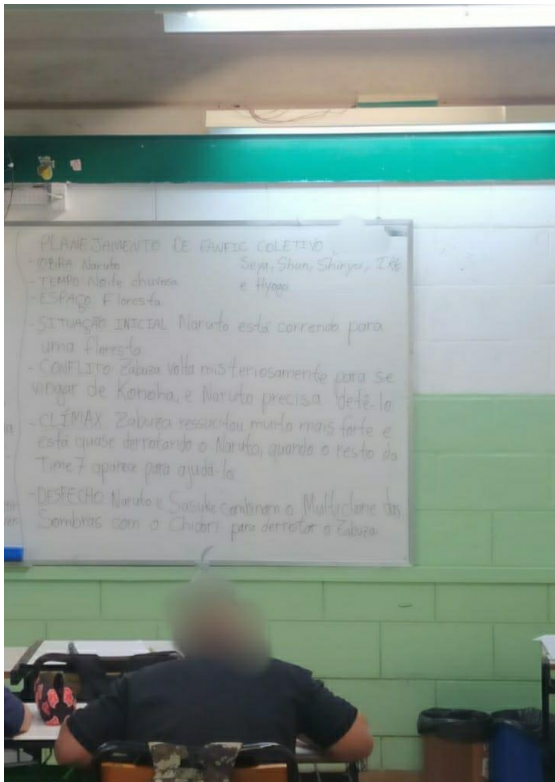
Por fim, após retomar e definir cada elemento que os alunos deveriam descrever no projeto de texto, o professor encerrou a instrução indicando novamente a maneira como a tarefa deveria ser feita: *“não precisa entregar isso aqui façam a lápis mas assim que vocês terminarem vocês vêm me mostrar”* (linhas 48 a 50). Isso sugere uma preocupação do professor com a realização e a entrega da atividade.

Ainda com relação ao projeto de texto, julgamos importante fazer um registro. Na aula desenvolvida no dia 16 de maio de 2023 – uma após a referida aula analisada nesta seção –, o professor construiu um exemplo de projeto de texto. Diferentemente do exemplo de descrição de personagem, apresentado aos estudantes em 10 de maio de 2023, a construção do exemplo do projeto de texto contou com a participação da turma. Essa participação, contudo, ocasionou barulho na sala de aula, com diversos alunos falando simultaneamente, o que comprometeu a qualidade da gravação da aula com os equipamentos de que dispúnhamos e, consequentemente, inviabilizou sua transcrição, dado o grande número de verbalizações incompreensíveis registradas na gravação. Dito isso, embora tenhamos optado por não considerar a transcrição dessa atividade, entendemos ser importante apresentar o exemplo construído pelo professor junto a seus estudantes, uma vez que o investimento em uma atividade de escrita colaborativa, como a construção do projeto de texto, sugere que o professor fez uma tentativa de assistir os alunos no processo de escrita. Além disso, a ação de César revela uma pista da profissionalidade

docente, considerando seus esforços para favorecer a aprendizagem discente (Amigues, 2004; Bronckart, 2006).

Para dar início à construção do projeto de texto, César solicitou que os estudantes escolhessem entre duas obras: *Naruto* ou *Harry Potter*. A maioria dos discentes optou pela obra *Naruto*, levando César a descrever cada elemento da narrativa na lousa e a dar início à escrita do exemplo. Em alguns momentos, o professor apresentou sugestões aos alunos – que escolheram entre as opções apresentadas – e, em outros, ele pediu contribuições à turma. Vejamos o registro do texto.

Figura 18 - Registro da aula do professor César: exemplo de projeto de texto construído colaborativamente

PLANEJAMENTO DA <i>FANFIC</i> COLETIVO OBRA: <i>Naruto</i> TEMPO: Noite chuvosa: ESPAÇO: Floresta SITUAÇÃO INICIAL: Naruto está correndo para uma floresta CONFLITO: Zabuza volta misteriosamente para se vingar de Konoha, e Naruto precisa detê-lo. CLÍMAX: Zabuza ressuscitou³² muito mais forte e está quase derrotando o Naruto, quando o resto do time 7 aparece para ajudá-lo. DESFECHO: Naruto e Sasuke combinam o Multiclone das sombras com Chidori para derrotar o Zabuza.	
--	---

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

O registro do exemplo construído por César em sala de aula e o modo como ele conduziu a produção textual dos alunos demonstram que o professor priorizou aspectos relacionados ao conteúdo temático no projeto da *fanfic*. Essa é uma dimensão importante de ser ensinada no trabalho com produção textual, que pode ser um ponto de partida para abordar ainda aspectos

³² Ao registrar o texto do professor, optamos por manter sua escrita original, conforme apresentado na lousa.

de textualização e demonstrar aos alunos como as informações indicadas em cada elemento podem ser (re)construídas textualmente.

Também é importante salientar que a ação do professor não pareceu estar prevista em seu planejamento. Essa é uma observação importante, pois sugere ser uma pista da profissionalidade docente, que diz respeito à capacidade do professor de negociar com as reações dos alunos e (re)direcionar o seu projeto de ensino (Bronckart, 2006). Em outras palavras, o que queremos dizer é que o professor pareceu ter identificado a necessidade de construir um exemplo colaborativo com os estudantes, possivelmente por ter observado que os alunos precisavam de mais orientações para a escrita do projeto de texto, já que alguns estudantes haviam iniciado a tarefa na aula anterior.

Por fim, é importante destacar que, após finalizar o projeto de texto, o professor solicitou que os alunos registrassem o exemplo em seus cadernos, assim como a cópia do exemplo de descrição do personagem também foi solicitada pelo professor anteriormente.

Para atingir o segundo objetivo específico, que orienta as análises desta subseção, o conjunto de dados aqui apresentado contempla um quarto excerto, o qual emerge da aula cujo foco era a produção textual da *fanfic*. Como veremos no recorte a seguir, as instruções para a escrita das duas versões do texto (versão inicial e reescrita) ocorreram no mesmo momento.

5.2.3 Análise da etapa de produção textual escrita: primeira versão e reescrita da *fanfic*

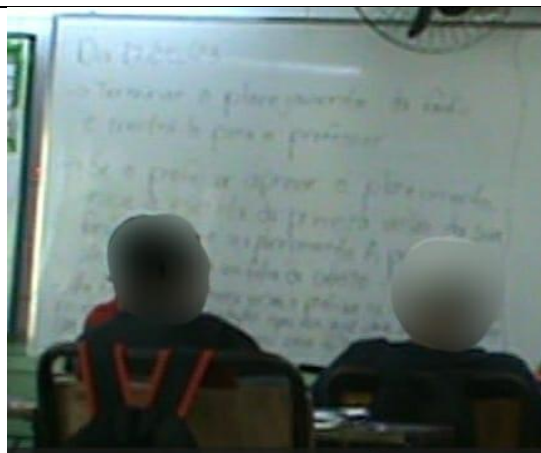
Para conduzir as instruções da proposta de produção textual, realizada em 17 de maio de 2023, César, primeiramente, escreveu a tarefa no quadro e, em seguida, se dirigiu à turma para explicá-la.

Observamos, na sequência, o registro feito na lousa pelo professor:

Figura 19 - Registro da aula do professor César: proposta para a produção textual da *fanfic*

- Terminar o planejamento da *fanfic* e mostrá-lo para o professor.
- Se o professor aprovar o planejamento, inicie a escrita da primeira versão da sua *fanfic*, conforme seu planejamento. A primeira versão deve ser feita em folha de caderno.
- Ao finalizar a primeira versão, o professor irá corrigir e sugerir mudanças em sua redação. Após

isso, deve escrever a versão final da sua redação em folha da escola.



Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Ao finalizar o registro na lousa, César deu início às instruções para a escrita da *fanfic*, conforme podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 4 – Instrução para a escrita da *fanfic* (versão inicial e reescrita)

01	Professor: pessoal pessoal prestem atenção aqui gente prestem
02	atenção aqui ó olha só vocês vão terminar de fazer o
03	planejamento da fanfic conforme eu expliquei nas duas últimas
04	aulas certo tá a gente fez exemplos juntos acho que deu pra
05	esclarecer melhor o que que eu quero que vocês façam né
06	Alunos: sim
07	Professor: tá isso aqui vocês não precisam entregar tá gente
08	vocês só precisam fazer no caderno de vocês aí vocês vêm me
09	mostram aí eu digo se tá bom se já dá pra vocês começarem
10	escreverem a fanfic se eu disser assim ó pode escrever a fanfic
11	aí vocês vêm pra cá e vocês vão escrever numa folha de caderno
12	que vocês possam arrancar e entrega tá pessoal [... não esqueçam
13	de colocar nome turma e data bem em cima aí vocês vão me entregar
14	vão voltar pro lugar de vocês ficar quietinhos eu vou corrigir e
15	chamar vocês ó por exemplo aluna A faz isso isso e isso tem que
16	mudar corrige isso aqui aí eu vou entregar uma folha que tem ali
17	o cabeçalho da escola e tal aí vocês vão fazer a versão final
18	pra me entregar daí depois vocês vão me entregar as duas eu vou
19	grampear as duas versões a primeira e a final e depois vai pro
20	conselho de classe ou pra entrega de boletins alguma coisa assim

21	ã pessoal tentem terminar pelo menos a primeira versão hoje tem
22	gente que já tá bem antecipado que eu sei que arrisca até já
23	conseguir fazer isso aqui hoje mas tem gente que tá muito atrasado
24	então vamos agilizar né alguma dúvida todo mundo entendeu o que
25	é pra fazer
26	Aluna A: pode fazer de qualquer um que quiser
27	Professor: oi sim pode fazer de qualquer um que quiser só que
28	assim né por exemplo tu fez um planejamento de qual fanfic tu
29	quer fazer
30	Aluna A: da frozen
31	Professor: da frozen tá beleza então tu vai faz o teu planejamento
32	da frozen tá vai fazer o planejamento da frozen de uma fanfic da
33	frozen e daí tu vai trazer aqui pra eu vê e eu vou dizer tá aluna
34	A pode fazer ou vou dizer não tem que fazer corrigir isso isso
35	isso aí tu vai lá corrige me traz eu aprovo e digo ó agora tu
36	pode escrever o conto né a fanfic conforme o teu planejamento o
37	planejamento vai guiar a tua escrita tá bom mais alguma dúvida
38	[...] assim ó vocês lembram que vocês fizeram que eu pedi pra
39	vocês escolherem uma obra que vocês quisessem fazer uma fanfic
40	certo pode ser anime série filme algum artista que vocês gostam
41	aí vocês tem que descrever três personagens né e entregar pra
42	mim [...]
43	Aluno B: tem que usar só aqueles personagens que a gente usou ou
44	pode colocar outros
45	Professor: pode colocar outros tá pessoal aqueles três
46	personagens que vocês entregaram vocês podem acrescentar outros
47	vocês podem inventar algum personagem vocês podem ah mudei de
48	ideia vamos supor não quero mais usar aqueles personagens aí pode
49	mudar um ou outro só não muda todos nem muda ã não mudem ã botei
50	ali que a minha fanfic ia ser sobre harry potter e daí na hora
51	de escrever de planejar a fanfic faz ah sei lá de cavaleiros do
52	zodiaco aí não dá tá ã alguma dúvida gente
53	Aluno C: até quantas linhas
54	Professor: ã não tem um número máximo de linhas assim né mas eu
55	pediria no mínimo quinze linhas daí não pode ter menos do que
56	isso mas se quiser escrever duas páginas escreve duas páginas
57	[...] certo então façam

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Após concluir o registro da proposta de produção textual escrita, César chamou a atenção dos alunos para que ele pudesse iniciar as instruções da tarefa. Primeiramente, o professor indicou que os estudantes terminassem o planejamento da *fanfic*. Para isso, ele mobilizou o GD de apelo à memória, na tentativa de recuperar uma informação sobre o projeto de texto iniciado nas aulas anteriores, como podemos observar no recorte “*vocês vão terminar de fazer o planejamento da fanfic conforme eu expliquei nas duas últimas aulas certo tá a gente fez exemplos juntos acho que deu pra esclarecer melhor o que que eu quero que vocês façam né tá*” (linhas 2 a 5). Nesse excerto, identificamos que César fez uso do relato interativo (marcado pelo uso de dêiticos de primeira pessoa e dos verbos no pretérito perfeito do modo indicativo) para retomar com a turma uma ação realizada por ele, temporalmente distante do momento da interação: “*eu expliquei*” e “*a gente fez*” (linha 3).

No presente recorte, também identificamos o uso da voz do autor empírico. Essa observação é importante, pois marca o nível de engajamento enunciativo do professor, ao relatar ações ligadas à profissionalidade docente, especialmente no recorte “*eu expliquei*” (linha 3) e “*a gente fez*” (linha 5). A implicação do professor na verbalização tem relação com o que ele vem a mencionar na sequência da interação: “*acho que deu pra esclarecer melhor o que que eu quero que vocês façam né*” (linha 4 e 5). Nesse trecho, o professor pareceu supor que as ações realizadas por ele nas aulas anteriores (explicar a tarefa e fazer o exemplo colaborativo) teria ajudado os alunos a “esclarecerem” melhor o que ele esperava com relação à atividade. Isso ficou registrado pela ocorrência de uma modalização lógica marcada pelo verbo “*achar*” e pela modalização pragmática marcada pelo verbo “*querer*” (no sentido de intenção). No entanto, podemos dizer que o professor fez uma suposição a partir da sua própria apreciação do seu trabalho – possivelmente por ter construído um exemplo coletivo na aula anterior –, não necessariamente considerando evidências de aprendizagem discente, porque, apesar de a resposta dos alunos ter sido afirmativa (linha 6), ele ainda não havia tido acesso a qualquer produção da *fanfic* que lhe desse subsídios para confirmar se os discentes haviam compreendido a instrução. A nosso ver, esta ainda é uma dificuldade no agir docente (não apenas de César) e que carece de maior aprofundamento e discussão acadêmica no campo da Linguística Aplicada, especialmente em pesquisas que se dedicam à compreensão do trabalho do professor.

Na sequência da interação, o professor mobilizou o GD de formulação de tarefas para apresentar o objeto de ensino: a produção textual da *fanfic*. Para tratarmos deste ponto, retomamos o seguinte excerto: “*tá isso aqui vocês não precisam entregar tá gente vocês só*

precisam fazer no caderno de vocês aí vocês vêm me mostram aí eu digo se tá bom se já dá pra vocês começar escreverem a fanfic se eu disser assim ó pode escrever a fanfic aí vocês vêm pra cá e vocês vão escreve numa folha de caderno que vocês possam arrancar e entrega tá pessoal [...] não esqueçam de colocar nome turma e data bem em cima aí vocês vão me entregar vão voltar pro lugar de vocês ficar quietinhos eu vou corrigir e chamar vocês ó por exemplo aluna A faz isso isso e isso tem que mudar corrige isso aqui aí eu vou entregar uma folha que tem ali o cabeçalho da escola e tal aí vocês vão fazer a versão final pra me entregar daí depois vocês vão me entrega as duas eu vou grampear as duas versões a primeira e a final e depois vai pro conselho de classe ou pra entrega de boletins alguma coisa assim (linhas 7 a 20).

A apresentação do objeto de ensino (produção textual da *fanfic*) se deu a partir da instrução descrita na lousa, como podemos observar pelo uso dos dêiticos “*isso aqui*” (linha 7), quando o professor apontou para o que havia sido escrito. Observamos, contudo, a ausência de detalhes com relação à realização da tarefa, ignorando-se, dessa forma, informações importantes quando se trata do trabalho com produção textual escrita. Como mencionamos no início do desenvolvimento da proposta de ensino, não identificamos em nossa análise a definição da situação de produção – elemento fundamental para orientar o desenvolvimento das etapas de construção de personagens e do projeto de texto, considerando que um texto tem uma relação de interdependência com o contexto (Bonckart, 1999).

Do mesmo modo, a situação de produção não foi apresentada à turma no momento da escrita da *fanfic* (aula 7), pois as instruções da tarefa discorreram estritamente sobre a forma como os estudantes deveriam realizar a entrega da atividade. Isso pode ser observado pela predominância do discurso interativo e de verbos no futuro perifrástico, remetendo a ações dos estudantes que deveriam ser realizadas naquela aula: “*vocês não precisam entregar*” (linha 7), “*vocês só precisam fazer no caderno*” (linha 8), “*vocês vêm me mostram*” (linhas 7 e 8), “*vocês vão escrever numa folha de caderno*” (linha 11), “*não esqueçam de colocar nome turma e data bem em cima*” (linhas 12 e 13), “*vocês vão me entregar*” (linhas 13 e 14), “*vão voltar pro lugar de vocês*” (linha 14), “*ficar quietinhos*” (linha 14), “*vocês vão fazer a versão final*” (linha 17), “*vão me entregar as duas*” (linha 18). A sequência de ações indicada por César nos concedeu pistas que revelam a preocupação do professor com relação à entrega da atividade. Apesar de assumirmos que orientar os estudantes acerca do desenvolvimento de propostas avaliativas faz parte do agir docente, entendemos que também seria importante explicitar aos estudantes como as atividades realizadas anteriormente (descrição dos personagens e projeto de texto) poderiam se conectar à *fanfic* que eles viriam a produzir, de modo a “transformar” o projeto de texto no texto final – expressão utilizada pelo próprio professor em aula anterior.

O recorte em destaque nos fornece pistas sobre as representações do professor com relação ao ensino da produção de texto. A análise do conjunto de dados realizada sugere que, em todas as instruções das atividades, César enfatizou a maneira como a tarefa deveria ser entregue, mas pouco explorou, nesses momentos, os aspectos textuais da escrita. Isso nos concede pistas de que o trabalho com produção textual na escola ainda parece ser reduzido a uma tarefa meramente escolar, ao menos no conjunto de dados analisados nesta pesquisa. Além disso, não observamos na verbalização do professor clareza quanto aos seus objetivos de ensino com relação à escolha do gênero de texto, como podemos ver no seguinte excerto: “*eu vou grampear as duas versões a primeira e a final e depois vai pro conselho de classe ou pra entrega de boletins alguma coisa assim*” (linhas 19 a 20). Esse registro sugere que o professor pareceu não ter definido previamente o que fazer com as produções discentes, assumindo-se, aparentemente, como interlocutor exclusivo dessas produções no momento da avaliação textual. Isso parece colidir com orientações mais atuais sobre trabalho com produção textual escrita. São estudos que defendem que, ao escrever, o aluno precisa ter a quem dizer para que ele possa escolher estratégias para dizer (Geraldi, 1991). Além disso, para que o aluno possa ter razões para dizer, o professor precisa inserir o trabalho com produção de texto no âmbito de uma prática de letramento em que a escrita/texto tenham um papel social relevante à interação social mediada por essa prática de linguagem.

No início desta análise, mencionamos que o professor pareceu supor que os alunos já tinham clareza sobre o que deveriam desenvolver na proposta de ensino. Porém, no decorrer da interação, uma aluna fez a seguinte pergunta: “*pode fazer de qualquer um que quiser*” (linha 26). Nesse recorte, é importante destacar que essa aluna esteve presente em todas as aulas observadas, no entanto ela pareceu não estar situada com relação ao que estava sendo proposto nas atividades. Ao responder ao questionamento da estudante, o professor verbalizou que ela deveria produzir a *fanfic* a partir da obra indicada no projeto de texto: “*pode fazer de qualquer um que quiser só que assim né por exemplo tu fez um planejamento de qual fanfic tu quer fazer*” (linhas 27 a 29). A partir disso, César questionou a estudante sobre a obra que ela havia indicado previamente. Ao obter a resposta “*da frozen*” (linha 30), o professor passou a indicar à estudante as etapas que deveriam ser seguidas. Mais uma vez, identificamos a presença do discurso interativo e do uso dos verbos no futuro perifrástico para indicar ações que a discente deveria seguir. No entanto, essas ações se restringiram novamente a questões relacionados ao modo como a tarefa deveria ser entregue: “*tu vai faz o teu planejamento da frozen tá vai fazer o planejamento da frozen de uma fanfic da frozen e daí tu vai trazer aqui pra eu vê e eu vou dizer tá aluna A pode fazer ou vou dizer não tem que fazer corrigir isso isso isso aí tu vai lá*

corrige me traz eu aprovo e digo ó agora tu pode escrever o conto né a fanfic conforme o teu planeamento o planeamento vai guiar a tua escrita tá bom mais alguma dúvida [...]” (linhas 32 a 37).

Além disso, o professor afirmou que o projeto de texto guiaria a escrita da *fanfic*. Isso sugere ser um espaço de trabalho do professor para mostrar à turma como a escrita do texto poderia partir do projeto textual e como os alunos poderiam construir textualmente os elementos indicados nesse projeto. Esse é um movimento importante, pois além de expor os alunos a etapas de escrita (Silva, 2018), é necessário mobilizar ações que levem os estudantes a refletirem sistematicamente sobre tais etapas. Ou seja: evidencia-se mais uma vez que é preciso mediar o processo de desenvolvimento de cada atividade, levando os discentes a se posicionarem de maneira mais reflexiva sobre o próprio ato de escrever (Cardoso *et al.*, 2019).

Nesse excerto, também colocamos em destaque momentos em que César esteve implicado na verbalização e assumiu uma responsabilização enunciativa ao indicar aos alunos o que ele esperava enquanto avaliador das *fanfics*. Isso ficou marcado pelo predomínio da voz do autor empírico e do uso de dêiticos de primeira pessoa nas seguintes ocorrências: “*eu digo se tá bom*” (linha 9), “*eu vou corrigir*” (linha 14), “*eu vou dizer tá aluna A pode fazer ou vou dizer não tem que fazer corrigir isso isso isso*” (linhas 33 a 35), “*eu aprovo e digo ó agora tu pode escrever*” (linhas 35 a 36), “*eu pediria no mínimo quinze linhas*” (linhas 54 a 55). Apesar de entendermos que avaliar faz parte do trabalho e da profissionalidade docente, problematizamos, a partir dessas ocorrências, a maneira como o professor pareceu conduzir esse processo avaliativo, especialmente porque observamos a ausência de critérios, conforme poderemos observar na próxima seção de análise. Ou seja: César não deixou explícito aos estudantes o que seria considerado um “bom” texto. Segundo Suassuna (2017), o processo da escrita precisa ser acompanhado por critérios avaliativos, pois eles agem como um referencial de construção e de reconstrução textual. Além disso, a definição de critérios avaliativos ajuda o professor a acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e, a partir desse acompanhamento, (re)organizar a rota de trabalho.

No decorrer da interação, outra dúvida discente surgiu. Dessa vez, o questionamento de um estudante foi relacionado aos personagens do texto: “*tem que usar só aqueles personagens que a gente usou ou pode colocar outros*” (linhas 43 e 44). A partir dessa ocorrência, podemos observar que a tarefa de construção dos personagens pareceu não estar suficientemente esclarecida para o estudante. Na resposta do professor, observamos a presença de uma modalização pragmática marcada pelo verbo “poder” (com sentido de permissão, de indicação daquilo que é possível realizar): “*pode colocar outros*” (linha 45), “*podem acrescentar outros*”

(linha 46), “*vocês podem inventar algum personagem*” (linha 47): “*pode colocar outros tá pessoal aqueles três personagens que vocês entregaram vocês podem acrescentar outros vocês podem inventar algum personagem vocês podem ah mudei de ideia vamos supor não quero mais usar aqueles personagens aí pode mudar um ou outro só não muda todos nem muda ã não mudem ã botei ali que a minha fanfic ia ser sobre harry potter e daí na hora de escrever de planejar a fanfic faz ah sei lá de cavaleiros do zodíaco aí não dá tá*” (linhas 45 a 52).

Nesse registro, podemos observar que o professor trabalhou a coerência temática ao solicitar que os alunos deveriam considerar a obra indicada no projeto de texto para a escrita da *fanfic*. A partir do recorte, também podemos problematizar a construção da intertextualidade – critério constitutivo da textualidade. Segundo Marcuschi (2008), a intertextualidade é um aspecto sociodiscursivo que se refere à construção de relação entre um texto específico e demais textos que são acionados pelas experiências anteriores daquele que escreve. Ou seja: trata-se de um critério importante na construção textual da *fanfic* e que poderia ter sido explorado na proposta didática para que os alunos pudessem ter mais esclarecimento sobre personagens e/ou elementos de obras originais que deveriam ser mantidos nos textos para que estes pudessem fazer sentido ao leitor. Nesse ponto, é importante ressaltar que o trabalho com modelização didática poderia ter contribuído para que o professor identificasse o que abordar em termos de objetos de conhecimento na escrita da *fanfic*.

Por fim, destacamos o último recorte do excerto 4 (do capítulo 5): “*ã não tem um número máximo de linhas assim né mas eu pediria no mínimo quinze linhas daí não pode ter menos do que isso mas se quiser escrever duas páginas escreve duas páginas [...]*” (linhas 54 a 56). Esse trecho se refere à resposta do professor César ao aluno que o questionou sobre o número de linhas na escrita do texto: “*até quantas linhas*” (linha 53). Nesse recorte, observamos a presença das modalizações pragmáticas marcadas pelos verbos “*poder*” (com sentido de permissão) “*não pode ter menos do que isso*” e “*querer*” (com sentido de intenção) “*se quiser escrever duas páginas escreve duas páginas*” (linha 56). Podemos dizer que o questionamento sobre a quantidade de linhas de um texto é uma pergunta clássica nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a extensão desse gênero em específico tem a ver com os diferentes tipos de *fanfics* que podem ser produzidos (Kersch; Dornelles, 2021). Segundo Kersch e Dornelles (2021), a escolha por um determinado tipo de *fanfic* deve ocorrer conforme os objetivos de aprendizagem do professor e a realidade dos alunos. Além disso, o tamanho do texto está relacionado às intenções do autor a partir da situação de produção, como *sites* que poderiam vir a hospedar as produções da turma. Diante disso, podemos considerar que esses elementos não foram explorados na proposta didática, o que revela que o professor respondeu

ao aluno de modo subjetivo ao associar, aparentemente, a qualidade textual ao tamanho do texto.

Na sequência, passamos à seção de análise das atividades de escrita produzidas pelos estudantes Lucas e Camila.

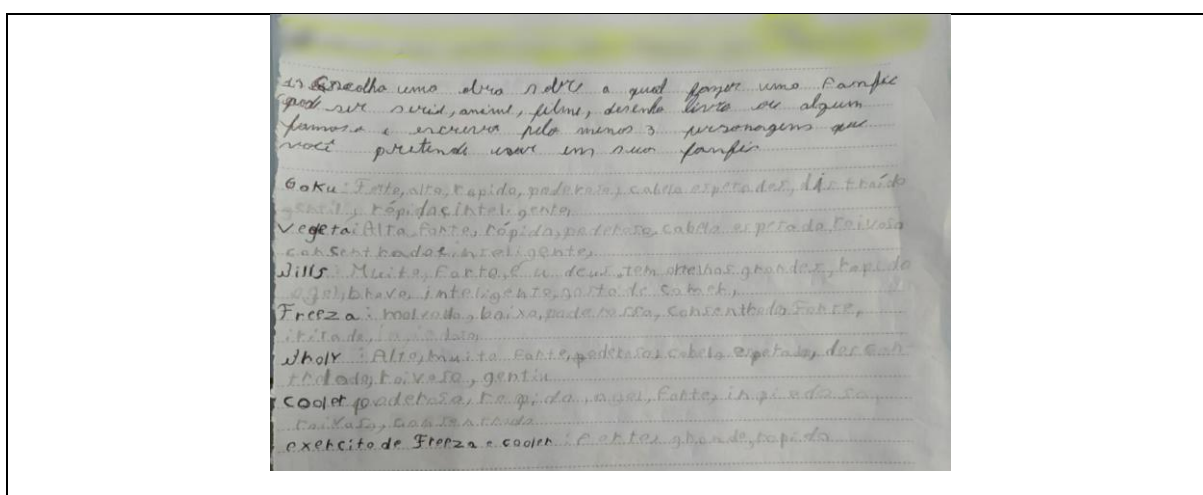
5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR LUCAS

Para dar sequência ao processo analítico proposto, apresentamos, a seguir, um conjunto de atividades desenvolvidas por dois estudantes da turma de César – conforme critérios de seleção apresentados no capítulo metodológico desta tese. Os alunos serão ficticiamente chamados de Lucas e Camila. Nesta seção, pretendemos responder ao terceiro objetivo específico, que visa *analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade*. Para isso, organizamos a seção em três subseções, a fim de analisar, respectivamente, as seguintes atividades de escrita: (i) tarefa de descrição dos personagens, (ii) tarefa de projeto de texto, (iii) produção inicial da *fanfic* e (iv) reescrita do texto.

5.3.1 Análise da atividade de construção de personagens produzida por Lucas

Para dar início à análise da tarefa desenvolvida por Lucas, observemos, primeiramente, a figura a seguir. Trata-se da tarefa de construção dos personagens da *fanfic* solicitada pelo professor em 10 de maio de 2023.

Figura 20 - Tarefa de construção de cenário e de personagens produzida por Lucas



Transcrição do texto de Lucas

Goku: Forte, alto, rápido, poderoso, cabelo espetados, distraído, gentil, rápido e inteligente,

Vegeta: Alto, forte, rápido, poderoso, cabelo espetado, raivoso, concentrado, inteligente,

Wills: Muito forte, é um deus, tem orelhas grandes, rápido, ágil, bravo, inteligente, gosta de comer,

Freeza: malvado, baixo, poderoso, concentrado, forte, irritado,

Broly: Alto, muito forte, poderoso, cabelo espetado, descontraído, raivoso, gentiu,

Cooler: poderoso, rápido, azul, forte, inpedoso, raivoso, concentrado,

exercito de Freeza e cooler: forte, grande, rápido

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Ao realizar a tarefa, Lucas descreveu cinco personagens que fazem parte da obra “Dragon Ball - Z”, considerando, dessa forma, dois personagens a mais do que o mínimo indicado pelo professor na instrução da atividade (excerto 1 do capítulo 5). Nessa descrição, observamos que houve uma predominância do uso de características físicas e psicológicas. No entanto, estas parecem ser características gerais, sem a presença de qualquer peculiaridade dos personagens descritos. Com isso, temos pistas de que Lucas pareceu não ter correspondido à instrução do professor – dada na aula desenvolvida em 23 de maio de 2023, conforme excerto 1 apresentado neste capítulo – de construir a descrição valendo-se de detalhes importantes para um leitor que não conhece os personagens.

Também destacamos que, diferentemente do que foi apresentado no exemplo construído pelo professor (figura 15), Lucas não conectou textualmente as características escolhidas para descrever os personagens de sua *fanfic*. Ele apenas inseriu essas características em formato de lista, sem construir uma relação coesiva linguístico-textualmente explícita entre as informações apresentadas. Isso sugere que, mesmo César tendo solicitado que os discentes copiassem o exemplo em seus cadernos, esse registro não foi suficiente para que Lucas correspondesse ao que César instruiu, evidenciando, ao menos nesse caso, uma *reverberação implícita alta* entre o trabalho concretizado pelo professor e seu agenciamento pelo aluno em sua produção textual. A *reverberação implícita alta*, em termos conceituais, significa que Lucas seguiu as instruções do professor para construir os personagens de seu texto, mas não identificamos marcas linguísticas que demonstrem uma descrição similar ao que foi orientado por César. Essas observações sugerem a importância da regulação interna durante o movimento de formulação de tarefas que, mobilizada pelo GD de regulação e avaliação, pode conceder pistas ao professor

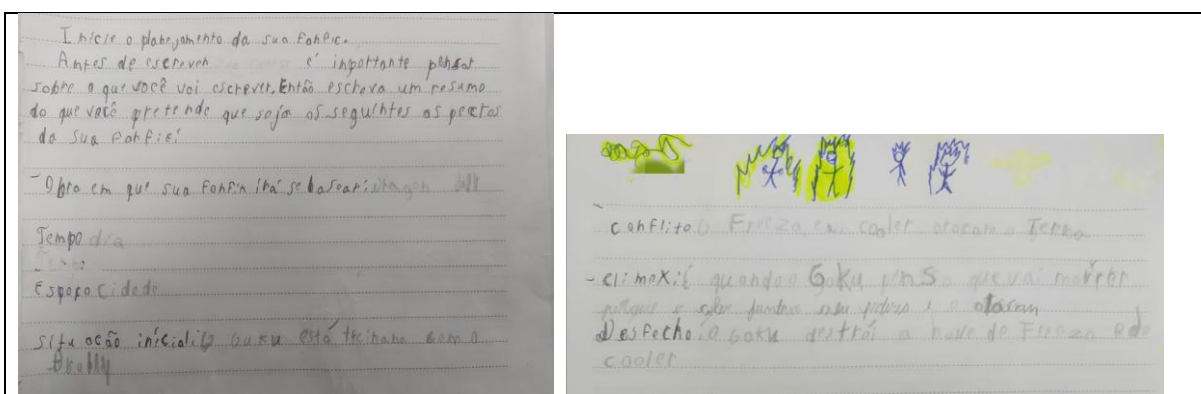
sobre a aprendizagem discente e auxiliá-lo na condução do seu agir e na construção do objeto de ensino, a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A seguir, passamos à análise da atividade de projeto de texto.

5.3.2 Análise da atividade de projeto de texto produzida por Lucas

A fim de darmos início à análise desta seção, apresentamos a atividade de projeto de texto realizada por Lucas na aula desenvolvida em 17 de maio de 2023.

Figura 21 - Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Lucas



Transcrição do texto de Lucas

- Obra em que sua fanfic irá se basear: *Dragon Ball*
- Tempo: dia
- Espaço: cidade
- Situação inicial: O Goku está treinando com o Brolly
- Conflito: O Freeza e o cooler atacam a terra
- Clímax: quando o Goku pensa que vai morrer porque o cooler juntam seus poderes e atacam
- Desfecho: o Goku destrói a nave do Freeza e do cooler

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para construir o planejamento da *fanfic*, Lucas considerou todos os elementos da narrativa indicados pelo professor. Além disso, o modo como o estudante apresentou as informações em cada elemento da narrativa se assemelha ao exemplo construído colaborativamente na aula desenvolvida em 16 de maio de 23 (figura 18). Isso sugere que parte da prática docente teve uma *reverberação explícita alta* no texto do aluno, dado que, além de incorporar em seu texto orientações que o professor produziu durante as aulas dedicadas à

construção do projeto de texto, Lucas reelaborou os elementos da narrativa de acordo com a obra escolhida para a produção da *fanfic*.

Em relação a isso, é importante destacar que, conforme a instrução da tarefa de projeto de texto (figura 17), César pareceu, indiretamente, introduzir um novo gênero de texto ao solicitar a atividade: o gênero resumo. No entanto, a indicação “*escreva um resumo do que você pretende que seja os seguintes aspectos*” foi instruída apenas no registro escrito no quadro, sem que essa indicação fosse retomada pelo professor durante a explicação da atividade tampouco durante o exemplo construído colaborativamente.

Conforme Solé (2007), o resumo é um texto que deve apresentar ideias organizadas e hierarquizadas a fim de sintetizar o conteúdo de uma obra de maneira concisa. No entanto, o desenvolvimento dessa capacidade de escrita não é uma tarefa simples. Ela precisa ser ensinada aos alunos. Para Machado (2010, p. 161), “o processo de sumarização de textos é condição fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros”. Essa concepção demonstra que organizar as ideias centrais da *fanfic* por meio de um projeto de texto é algo que parece contribuir para o desenvolvimento da escrita. No entanto, como já discutimos, não basta apenas expor os alunos a esse tipo de atividade. É preciso traçar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, a produção de um resumo deve ser “orientada pelas representações sobre o contexto de produção do texto em que está inserido; portanto, sobre os destinatários, a instituição social, os objetivos típicos do gênero a que pertence etc” (Machado, 2010, p. 161-162) – informações que não foram apresentadas à turma.

Dito isso, o registro que aqui se constrói é de que não observamos um trabalho de orientação focado na realização dessa atividade de uma forma que pudesse contribuir para que os alunos compreendessem a relação entre o projeto de texto e o texto em si. Além disso, o modo como o professor construiu o exemplo de projeto de texto parece não refletir a sua própria orientação, evidenciando uma distância entre o que ele espera dos alunos e o que ele fornece como exemplo concreto de texto inscrito no gênero e orientado pela proposta apresentada. Nesse sentido, temos pistas de que, para o professor, durante a instrução da tarefa, o “resumo” estava associado à ideia de “síntese” e não relacionado a um gênero de texto que também é assim nomeado. Ao menos, até o momento, é o que o exemplo do professor e a produção de Lucas nos permitem inferir. Ainda assim, destacamos a ausência de uma orientação focada em mostrar à turma de que modo o “resumo” das ideias centrais da *fanfic* poderia “guiar a escrita dessa *fanfic*” posteriormente (excerto 4 do capítulo 5). Essas percepções resultam da análise do excerto 4, em que podemos observar a mobilização do GD de apelo à memória para que os

alunos recuperassem cada elemento das narrativas trabalhadas em aulas anteriores – texto “Pega ladrão, Papai Noel” e texto “O mago da floresta Quartzo: uma *fanfic* de Dragon Ball”. Dessa forma, podemos considerar que, aparentemente, o professor supôs que, se os discentes identificassem cada aspecto da narrativa em outros textos, eles também conseguiriam escrever sobre os elementos do próprio texto na produção da *fanfic*.

Ao analisar a atividade de projeto de texto de Lucas, especificamente nos aspectos de tempo e espaço, podemos observar que ele fez a indicação do tempo “dia” e do espaço “cidade” de modo conciso, assim como o professor o fez no exemplo coletivo. Por sua vez, os demais elementos da narrativa – situação inicial, conflito, clímax e desfecho – foram descritos com informações relacionadas aos personagens que haviam sido escolhidos por Lucas na atividade de descrição dos personagens.

Os apontamentos analíticos desta seção sugerem que, apesar do uso da estratégia didática de César de pedir um resumo, e não necessariamente um projeto de texto que organizasse a produção vindoura, as ações mobilizadas por ele para instruir a tarefa parecem ter reverberado de modo *explícito alto* na atividade de Lucas, como mencionamos anteriormente. O modo como o trabalho docente reverberou no texto do aluno nos convida a pensar também sobre a importância de espaços de trabalho ocupados pelo professor ao longo do processo de ensino da produção textual escrita em que sejam mobilizadas ações que possam favorecer a organização textual visando à construção do plano global do texto. Ou seja, ações que tenham como ponto de partida as informações previamente indicadas em um projeto textual, mas que não podem ser apenas transpostas ao texto. Isso porque, conforme já discutimos, o aluno precisa, na construção textual, mobilizar uma série de estratégias de escrita ligadas aos critérios de textualidade, pois as informações apresentadas em um texto não são compreendidas isoladamente. O que compreendemos em um texto é um conjunto de informações, que, juntas, constituem o sentido textual (Piovesan; Toldo, 2023). Dessa forma, podemos pensar em ações do trabalho docente focadas na seleção, na organização e no desenvolvimento das ideias constituídas no plano global do texto, de modo a auxiliar os estudantes a definir que tipo de informação precisa ser efetivamente compartilhado com o leitor (Koch; Elias, 2018).

Em síntese, as análises realizadas sugerem que não parece ter havido na proposta de ensino desenvolvida pelo professor um trabalho explicitamente focado na construção da *fanfic* como um gênero de texto inscrito em uma prática e em um campo de atuação sociais bem definidos, em que pesem os movimentos realizados por César em aula no trabalho de ensinar a produzir esse gênero. Em outras palavras, apesar de o professor ter promovido atividades

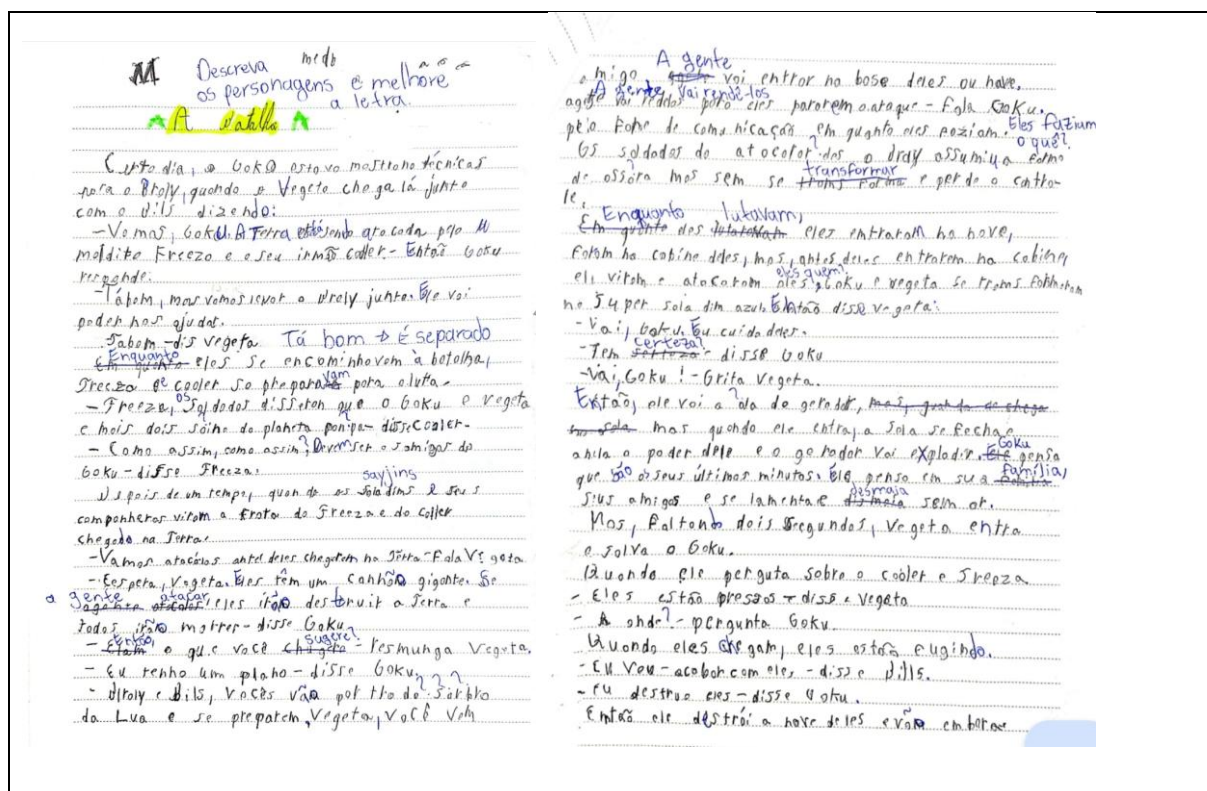
intermediárias de escrita, ter construído exemplos e ter proporcionado a escrita da *fanfic* em duas versões, isso parece ter sido insuficiente para que os estudantes mobilizassem recursos linguísticos e modos de organização textual para responder às especificidades do gênero. Diante disso, temos pistas de que César sabia o que era importante fazer – em termos de trabalho com produção textual –, mas pareceu não encontrar meios para isso. Esse fato reitera, portanto, o posicionamento de Pinto e Pereira (2016), autoras que afirmam que os professores reconhecem a importância da escrita pela perspectiva do texto, mas sentem dificuldade para planificar e proporcionar atividades de produção textual voltadas aos propósitos interacionais dos textos e que estejam a favor do processo de aprendizagem.

Para aprofundar essa discussão, passamos à próxima subseção, a fim de analisarmos as duas versões da *fanfic* de Lucas, e não apenas os registros escritos produzidos como atividades prévias de preparação para a produção textual.

5.3.3 Análise da produção textual de Lucas: primeira versão da *fanfic*

Nesta subseção, apresentamos a análise da primeira versão da *fanfic* produzida pelo aluno Lucas na aula desenvolvida em 17 de maio de 2023. Vejamos a produção do aluno na figura a seguir.

Figura 22 - Produção textual escrita da *fanfic*: primeira versão produzida por Lucas



Transcrição do texto de Lucas

A batalha

Certo dia, o Goku estava mostrando técnicas para o Brolly quando o Vegeta chega lá junto com o Bills dizendo:

- Vamos Goku, a terra está sendo atacada pelo maldito Freeza e seu irmão Cooler. – Então Goku responde:

- Tá bom, mas vamos levar o Brolly junto, ele vai poder nos ajudar.

- Tá bom, dis Vegeta.

Em quanto eles se encaminhavam a batalha Freeza e Cooler se preparavam para a luta.

- Freeza e os outros disseram que o Goku e Vegeta e mais dois voies do planeta Namek – disse Cooler.

- Como assim, como assim. devem ser os amigos do Goku, disse Freeza.

Depois de um tempo quando os Saiyans e seus companheiros viram a frota de Freeza e do Cooler chegando na terra.

- Vamos atacá-los antes deles chegar na Terra – Fala Vegeta.

- Espera Vegeta. eles tem um canhão gigante. se atacarmos eles irão destruir a Terra e todos irão morrer – disse Goku.

- Brolly e Bills, vocês vão por trair a Lua e se preparem, Vegeta, você vem comigo agente vai entrar na base deles ou morrer. agente vai redobrar para eles pararem o ataque – fala Goku. pelo fone de comunicação em quanto eles faziam.

Os soldados do Cooler atacaram eles, o Brolly assumiu a forma de (trecho incompreensível) ele virou um gorila enorme, mas sem se transformar e perde o controle.

Enquanto lutavam eles entraram na nave, foram na cabine deles mas antes deles na cabine viram e atacaram o Freeza e seu irmão, Goku e Vegeta se transformaram no Super Saiyan Azul.

Então disse Vegeta

- Vai, Goku. Eu cuido deles.

- Tem certeza? Disse Goku

- Vai Goku – Grita Vegeta

Então ele vai à sala do gerador de canhão para destruir, mas quando ele entra a sala se fecha e anula os seus poderes, e o gerador vai explodir Goku pensa que são seus últimos momentos. Ele pensa em sua família, seus amigos e se lamenta e desmaia sem ar.

Mas faltam dois segundos, Vegeta entra e salva Goku.

Quando ele pergunta sobre o Cooler e Freeza.

- Eles estão presos – disse Vegeta.

- A onde? – pergunta Goku.
 Quando eles chegam eles estão fugindo.
 - Eu vou acabar com eles – disse Bills.
 - Eu destruo eles – disse Goku.
 Então ele destrói a navi deles e vão embora.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A narrativa da *fanfic* de Lucas foi organizada estruturalmente a partir do que ele indicou em seu projeto de texto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. A título de exemplo, citamos o clímax indicado no projeto textual do aluno: “*quando o Goku pensa que vai morrer*” (figura 21). Na primeira versão do texto, embora Lucas tenha feito alterações, ele mantém a ideia original: “*Goku pensa que são seus últimos momentos*” (figura 22). Diante disso, não queremos dizer que o aluno deveria seguir exatamente o que estava previsto em seu projeto de texto. Pelo contrário: entendemos que o planejamento textual é justamente uma etapa que deve estimular o estudante a refletir sobre a escrita para que ele possa, enquanto autor do texto, fazer escolhas alinhadas ao seu propósito interlocutivo. Dessa forma, o destaque que queremos fazer, a partir dos excertos analisados, é que as ações de César para tratar do projeto de texto e da construção dos elementos do conto parecem ter tido uma *reverberação explícita alta* na produção do aluno, possivelmente porque a proposta de ensino do professor pareceu focalizar a estrutura composicional da narrativa. A exemplo disso, podemos citar a atividade (excerto 3 do capítulo 5), em que o professor retomou com os estudantes todos os elementos que devem compor a estrutura de uma narrativa e solicitou a eles que, na construção do projeto textual, esses elementos fossem descritos “*no formato do texto*” (excerto 3 do capítulo 5 – linha 40). Da mesma forma, no excerto 4 (capítulo 5), podemos observar a preocupação do professor com relação à coerência temática da *fanfic* quando, em resposta a uma aluna, ele solicitou que a escrita do texto partisse do que cada estudante havia sinalizado no projeto de texto: “*botei ali que a minha fanfic ia ser sobre harry potter e daí na hora de escrever de planejar a fanfic faz ah sei lá de cavaleiros do zodíaco aí não dá*” (excerto 4 do capítulo 5).

O tempo da narrativa foi marcado na situação inicial por meio da expressão “*Certo dia*”. Contudo, não houve menção ao espaço da *fanfic*. Embora a apresentação desse elemento não precise aparecer explicitamente no texto, podemos observar que Lucas não forneceu pistas ao leitor para que pudesse haver essa identificação. Esse aspecto tem relação com a informatividade do texto, como um critério que se refere à abordagem das informações e à forma como essas informações são explicadas textualmente (Marcuschi, 2008). Além disso, a

maneira como Lucas apresentou as informações no plano global da *fanfic* tem relação com a sua capacidade de definir, a partir do projeto textual, as informações de um texto que, de fato, precisam ser compartilhadas com o leitor (Koch; Elias, 2018).

Do mesmo modo, a informatividade está ligada à forma como Lucas apresentou os personagens de sua *fanfic*. Ele fez menção a todos os personagens indicados na tarefa de construção dos personagens, porém não os caracterizou ao longo da narrativa. A partir desse exemplo, temos uma situação de *reverberação implícita baixa*. Isso significa, em termos conceituais, que Lucas pareceu ter dificuldade para seguir as instruções do professor e construir textualmente a descrição dos personagens de modo a estabelecer uma relação de sentido entre esses personagens e os demais elementos da narrativa. Houve, nesse sentido, uma entrega de texto distinta do que foi solicitado pelo professor. Com isso, Lucas pareceu não corresponder às expectativas avaliativas de César, conforme registro na correção do texto do aluno: “*descreva os personagens e melhore a letra*” (figura 22). É importante mencionar que, no decorrer da proposta de ensino, não identificamos um trabalho focado em levar os estudantes a compreenderem como poderiam, a partir da descrição dos personagens, apresentar esses personagens no texto. Além disso, também é importante lembrar que os estudantes não tiveram acesso à tarefa de construção de personagens no momento da escrita da *fanfic*, pois estas estavam sob posse do professor e não foram trazidas à aula. Tal apontamento reafirma o que destacamos nas análises anteriores, ao mencionarmos que a proposta dessa tarefa pareceu ter um fim especificamente avaliativo, pouco articulado ao trabalho de produção textual em curso ou como forma de apoio à escrita discente.

Tendo em vista que o gênero *fanfic* é produzido a partir de uma obra existente, podemos dizer que a produção desse gênero está diretamente relacionada ao critério de intertextualidade. Da mesma forma, a escolha pelos personagens feita por Lucas está ligada a esse critério, pois ao apresentar esses personagens e descrever suas ações, o aluno precisou acionar a sua experiência prévia como leitor da obra original e, assim, definir que informações explícitas fariam parte do seu texto, considerando a sua intencionalidade como produtor da *fanfic*.

Com relação à organização textual, é possível dizer que as partes do texto de Lucas pareceram estar organizadas de maneira linear, como podemos ver pelo uso dos organizadores textuais, conforme exemplos que seguem: “*Em quanto eles se encaminham a batalha [...]*”, “*Depois de algum tempo [...]*”, “*Em quanto lutavam [...]*”, “*Faltando dois minutos [...]*”, “*Quando eles chegam [...]*”.

Os excertos sinalizam uma organização coerente entre os parágrafos, ainda que possamos destacar em certos momentos a ausência de informações importantes na construção

do discurso direto, conforme o seguinte exemplo: *“Depois de um tempo quando os saiadins e seus companheiros viram a frota do Frezza e do Coller chegado na Terra,*

– Vamos atacalos antes deles chegarem na Terra – fala Vegeta [...].”

O uso do discurso direto para marcar as falas dos personagens é predominante na *fanfic* de Lucas. No trecho destacado, é possível observar que a construção desse discurso não apresentou uma relação explícita com o parágrafo anterior, o que pode acabar por interferir no sentido do texto e na compreensão do leitor.

Conforme já discutimos, entre a tarefa de projeto de texto e a escrita da *fanfic* não houve um trabalho sistemático ou explícito para mostrar aos alunos como eles poderiam organizar textualmente os elementos da narrativa no momento da produção (ou, eventualmente, da revisão). Isso posto, queremos colocar em destaque o seguinte exemplo extraído da produção de Lucas: *“Certo dia, o Goku estava mostrano técnicas para o Brolly, quando o Vegeta chega lá junto com o Bills dizendo: [...]”*. No presente trecho, podemos observar que Lucas fez uso de um adjunto adverbial de lugar com valor dêitico de espaço (“lá”) para marcar a chegada de dois personagens. Contudo, o uso dessa expressão pareceu retomar um espaço que não foi previamente informado ao leitor. Ou seja: trata-se de um ponto que sugere a necessidade de um trabalho focado na construção da textualidade, tendo em vista que a apresentação do tempo e do espaço de uma narrativa, bem como a introdução e a retomada de referentes no texto estão diretamente relacionados à informatividade do texto e à coesão textual.

Ainda com relação à coesão, podemos mencionar o uso recorrente do dêitico de terceira pessoa (“ele”) para fazer referência aos personagens no decorrer da narrativa. No excerto *“Vai Goku! – grita Vegeta. Então ele vai a ala do gerador [...]”*, é possível observar como a construção feita por Lucas tornou o sentido do texto ambíguo, devido à utilização da palavra “ele”, que, neste caso, pode fazer referência tanto ao personagem Goku quanto ao personagem Vegeta. Ou seja: o aluno apresentou dificuldade para desenvolver uma estratégia para referenciar um objeto-de-discurso no texto (Koch; Elias, 2018), talvez pelo próprio repertório linguístico de um aluno dessa etapa de ensino e/ou sua capacidade metatextual (envolvida na revisão linguística) ainda carecer de maior desenvolvimento.

As observações feitas nesta subseção, a partir da análise da primeira versão da *fanfic* de Lucas, não parecem ter sido abordadas de modo aprofundado no desenvolvimento da proposta de ensino. Da mesma forma, essas questões parecem ter sido desconsideradas no processo avaliativo do texto, como podemos perceber pelas correções realizadas na produção (figura 22). Em relação à avaliação, é importante sinalizar, conforme discutido anteriormente, que não houve a indicação de critérios avaliativos para a escrita da *fanfic*. Contudo, destacamos que no

processo de correção o professor pareceu ter considerado, predominantemente, aspectos ortográficos. Além disso, podemos dizer que temos pistas de que o professor identificou questões de escrita ligadas mais especificamente à construção da textualidade – como a própria apresentação dos personagens –, porém não desenvolveu, a partir dessa avaliação, um trabalho com foco no aprimoramento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos discentes. Isso ficou evidente, pois os alunos foram instruídos a reescreverem seus textos na mesma aula em que entregaram a primeira versão da *fanfic* (logo após a correção da versão inicial), o que sugere que a primeira versão do texto não serviu como uma etapa diagnóstica para o professor – ao menos não em níveis mais profundos da textualidade e da genericidade. Essa percepção reitera o posicionamento de Quevedo-Camargo e Damacena (2021, p. 1056), quando as autoras afirmam que, por vezes, o professor coloca o aluno “à margem do processo de tomada de decisões sobre a avaliação e o enfoque da avaliação volta-se para o produto da aprendizagem em vez de concentrar-se no processo, dissociando o ensino e a aprendizagem da avaliação” (Quevedo-Camargo; Damacena, 2021, p. 1056).

Assim, a correção do texto de Lucas sugere que o foco avaliativo do professor estava na dimensão ortográfica, que pode ser rapidamente observada e corrigida em uma única aula, mesmo que, no caso em tela, isso pudesse gerar uma sequência de atividades mais complexa para os alunos, não reduzindo a ideia de reescrita à higienização de erros mais superficiais do texto. Quanto a isso, é importante mencionar que o modo como o professor planejou as etapas de escrita e reescrita (ambas desenvolvidas na mesma aula) está diretamente ligado à pilotagem da sua proposta de ensino, uma vez que ele fez escolhas para conduzir o seu trabalho. De maneira presumível, podemos dizer que o professor parecia reconhecer a importância da reescrita no processo de escrita. Todavia, embora essa etapa tenha sido incorporada à proposta didática do professor, o modo como ela foi conduzida pareceu não oportunizar, explícita e sistematicamente, a tomada de consciência do aluno sobre as irregularidades ou inadequações de seu texto.

Ao analisar o texto de Lucas, podemos dizer que o estudante correspondeu parte das indicações do professor. Em outras palavras: as ações de César focadas na construção da estrutura composicional do texto parecem ter reverberado de *modo explícito alto* na produção do aluno. O texto foi estruturado a partir dos elementos da narrativa e apresentou uma organização linear, considerando o que havia sido indicado no projeto de texto em termos de conteúdo temático. O trabalho de César pareceu não dar contornos muito específicos ao propósito comunicativo do texto – aspecto fundamental quando pensamos no gênero como um objeto facilitador da aprendizagem (Decândio; Dolz; Gagnon, 2010). Esse ponto nos convida a

pensar sobre a publicação/circulação pública do gênero, tendo em vista que essa publicação/circulação pública deveria ser a última etapa do processo de escrita da *fanfic*. Ao publicá-la, os estudantes podem vivenciar, com membros de outros grupos, trocas e experiências para além da sala de aula. São grupos que fazem parte de comunidades construídas dentro de plataformas de publicação de *fanfics*, como espaços que permitem a interação entre produtores e leitores desses textos por meio de comentários e/ou sugestões, por exemplo (Kersch; Dornelles, 2021).

Conforme Kersch e Dornelles (2021, p. 60-61), “produções de conteúdo *online* ativam múltiplos letramentos que podem, e devem, ser inseridos em sala de aula não apenas para desenvolver diferentes competências, mas para aproximar a realidade do aluno com a sala de aula”. Dessa forma, podemos dizer que a ausência de uma situação concreta de produção – como a publicação das *fanfics* – sugere que um trabalho com foco no propósito comunicativo do gênero pareceu ter sido deixado em segundo plano na construção da proposta de ensino desenvolvida pelo professor. Esse ponto pode ter interferido na maneira como o estudante se assumiu enquanto autor do seu próprio dizer. Considerando as especificidades do gênero *fanfic*, é possível mencionar que Lucas partiu de uma obra original – “Dragon Ball – Z” –, mas deixou de explorar outras possibilidades, como a inserção de universos ficcionais de outras obras e a inclusão de personagens criados por ele como autor do texto. Dessa forma, podemos dizer que, tão importante quanto rascunhar, planejar, escrever e reescrever uma *fanfic*, é poder vivenciar o processo de publicação do texto.

Seguimos com a análise da versão reescrita do texto de Lucas.

5.3.4 Análise da produção textual de Lucas: versão reescrita da *fanfic*

Esta subseção apresenta a análise da versão reescrita da *fanfic* de Lucas, produzida na aula desenvolvida em 17 de maio de 2023.

Figura 23 - Produção textual escrita da *fanfic*: versão reescrita produzida por Lucas

Brolly e Bills, vocês vão por trás da lua e se preparem, Vegeta, você vem comigo e a gente entrar na base deles ou navi. A gente vai rendelos para eles pararem o ataque - fala Goku. Pelo fone de comunicação enquanto eles faziam o plano.

Os soldados do collar atacaram eles, o Brolly assumiu a forma de (trecho incompreensível) ele vira um gorila enorme, mas sem se transformar e perde o controle.

Enquanto lutavam eles estraram na navi, foram na cabine deles mas antes deles na cabine eles viram e atacaram o Freeza e seu irmão, Goku e Vegeta se transformaram no super saia jins azul. Entam disse Vegeta

- Vai, Goku. Eu cuido deles.

- Tem certeza? Disse Goku

-Vai Goku – Grita Vegeta

Então o Goku vai a ala do gerador de canhão para destruir, mas quando ele entra a sala se fecha e anula os seus poderes, e o gerador vai explodir Goku pensa que são seus últimos momentos. Ele pensa em sua família, seus amigos e se lamenta e desmaia sem ar.

Mas faltam dois segundos, vegeta entra, salva Goku.

Quando ele pergunta sobre o Coller e Freeza.

- Eles estão presos – disse Vegeta.

- A onde? – pergunta Goku.

Quando eles chegam eles estão fugino.

- Eu vou acabar com eles – disse Bills.

- Eu destruo eles – disse Goku.

Então ele destroi a navi deles e vão embora.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Conforme discutido nas seções anteriores, não observamos no processo de reescrita, ao menos de modo que pudesse ser capturado pelos dados desta pesquisa, um trabalho focado nas necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes na primeira versão do texto. A partir disso, queremos destacar a observação do professor na reescrita do aluno: *“preste mais atenção nas correções, você ainda não descreveu os personagens”* (figura 23). Essa observação já havia sido indicada pelo professor na avaliação da primeira versão do texto – *“descreva os personagens e melhore a letra”* (figura 22). Isso mostra que os resultados das avaliações textuais forneceram pistas ao professor sobre aspectos do seu agir que precisavam de um redirecionamento, especificamente na “pilotagem” da proposta de ensino que vinha sendo desenvolvida. Além disso, o fato de o professor ter sugerido ao aluno ter *“mais atenção na correção”* permite pensar sobre a sua representação com relação às capacidades de escrita que Lucas deveria dominar sozinho. Isso porque descrever os personagens na segunda versão do

texto exigiria do aluno a mobilização de estratégias para alocar novas informações na *fanfic*, sem prejudicar o sentido do texto já construído – processo este que talvez o aluno não conseguisse desenvolver sem o acompanhamento do professor, considerando o nível de ensino e suas experiências prévias de aprendizagem. Também é necessário mencionar novamente que a atividade de descrição dos personagens estava sob posse do professor, e que os alunos não tiveram acesso a essa tarefa nos momentos em que produziram a *fanfic*.

A observação feita no texto de Lucas, associando as dificuldades do texto à sua falta de atenção, também nos leva a questionar o papel assumido pelo professor como mediador do processo de aprendizagem discente. Para Cardoso *et al.* (2019), mediar o processo de escrita contribui para que o aluno se posicione mais facilmente com relação ao processo de escrita do seu texto. No entanto, apesar de a proposta de ensino ter contado com atividades intermediárias de escrita, as análises realizadas sugerem a ausência de ações do professor que dessem suporte para que os estudantes desenvolvessem a escrita de suas *fanfics*.

Na análise da primeira produção da *fanfic* de Lucas, observamos uma série de problemas de escrita ligados à construção da textualidade e à adequação do gênero de texto. No entanto, ao comparar as duas versões textuais, podemos dizer que as mudanças feitas por Lucas na reescrita do texto foram conduzidas a partir das marcações que César fez na versão anterior da *fanfic*. Por exemplo, na versão reescrita, o aluno fez a correção de algumas expressões marcadas por César, como “*em quanto*”, “*agente*” e “*tabom*”. Além disso, na correção da primeira versão do texto, o professor questionou o aluno sobre a falta de complemento verbal no seguinte excerto: “*fala Goku. pelo fone de comunicação em quanto eles faziam.*”. Na versão reescrita, a partir da provocação de César “*Eles faziam o quê?*”, Lucas fez a seguinte correção: “*fala Goku. Pelo fone de comunicação enquanto eles faziam o plano*”.

Essas observações reiteram o posicionamento de Gonçalves e Bazarim (2022), quando os autores afirmam que, geralmente, a correção textual ocorre de maneira superficial, com enfoque na ortografia, na acentuação e na concordância, sem interferir no conteúdo proposicional do texto. Esse apontamento contraria a noção de reescrita como uma etapa que deve possibilitar ao estudante ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero (Gonçalves; Bazarim, 2022). Em outras palavras: a reescrita exige do professor uma concepção dialógica da linguagem (Gonçalves; Bazarim, 2022).

Na sequência, apresentamos o material alusivo à produção textual escrita desenvolvido pela estudante Camila.

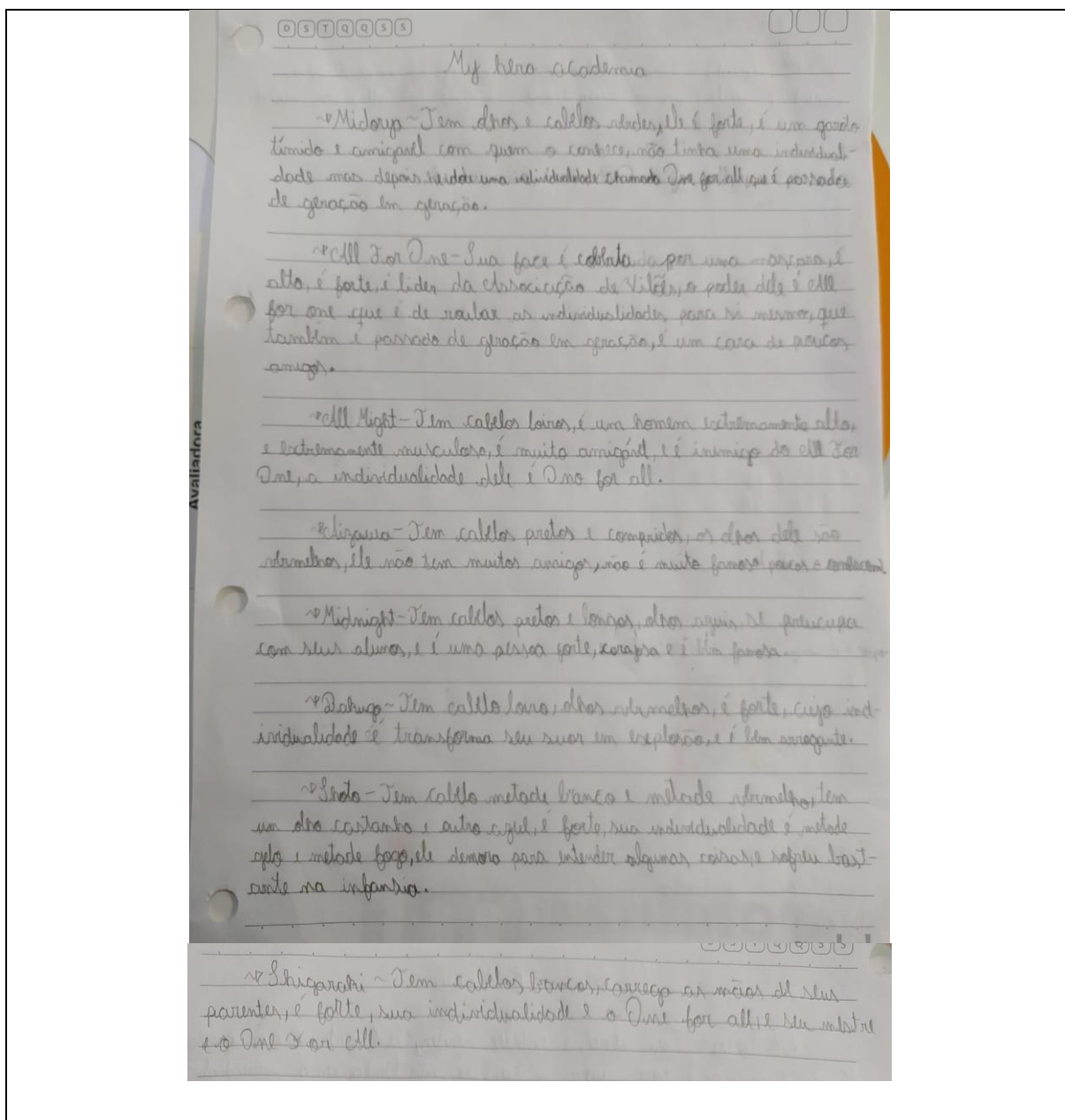
5.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DESENVOLVIDAS POR CAMILA

Apresentamos, nesta seção, o conjunto de atividades de escrita produzidas por Camila, a começar pela tarefa de construção dos personagens da *fanfic*.

5.4.1 Análise da tarefa de construção dos personagens produzida por Camila

Para dar início a análise da tarefa desenvolvida por Camila, apresentamos a figura a seguir.

Figura 24 – Tarefa de construção de cenário e de personagens produzida Camila



Transcrição do texto de Camila

My hero academia

Midorya: Tem olhos e cabelos verdes, ele é forte, é um garoto tímido e amigável com quem o conhece, não tinha uma individualidade mas depois herdou uma individualidade chamada One for all que é passada de geração em geração.

All for One: Sua face é coberta por uma mascara, é alto é forte, é líder da Associação de Vilões, o poder dele é All for one que é de roubar as individualidades para si mesmo que também é passado de geração em geração, é um cara de pouco amigos.

All Might: Tem cabelos loiros, é um cara extremamente alto e extremamente musculoso, muito amigável e é inimigo do All for One, a individualidade dele é a One for all.

Aizauwa: Tem cabelos pretos e compridos, os olhos dele são vermelhos, ele não tem muitos amigos, não é muito famoso, poucos o conhecem.

Midnight: Tem cabelos pretos e longos, olhos azuis, se preocupa com seus alunos, e é uma pessoa forte, corajosa e é bem famosa.

Bakugo: Tem cabelo loiro, olhos vermelhos, é forte, cuja individualidade é transformar seu suor em explosão, e é bem arrogante.

Shoto: Tem cabelo metade branco e metade vermelho, tem um olho castanho e outro azul, é forte, sua individualidade é metade gelo e metade fogo, ele demora para entender algumas coisas e sofreu bastante na infância.

Shigaraki: Tem cabelos brancos, carrega as mãos de seus parentes, é forte, sua individualidade é o One for all, e seu mestre é o One For All.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento da tarefa, Camila investiu na descrição de nove personagens da obra “My hero academia”. Ou seja: mais personagens do que o mínimo indicado pelo professor durante a instrução da tarefa. Observamos que, para cada personagem, a aluna atribuiu características físicas e psicológicas.

Embora possamos identificar a inserção de alguns detalhes, como no recorte “**Shoto:** Tem cabelo metade branco e metade vermelho, tem um olho castanho e outro azul, é forte, sua individualidade é metade gelo e metade fogo, ele demora para entender algumas coisas e sofreu bastante na infância”, destacamos que a descrição da aluna não foi organizada textualmente, mas sim a partir da inclusão de tópicos, com um formato semelhante ao que foi entregue pelo aluno Lucas.

Ao apresentar esse exemplo, a nossa intenção não é a de comparar as atividades dos estudantes. Queremos, na verdade, sinalizar que ambos discentes produziram suas tarefas descritivas de modo diferente ao que foi indicado por César, quando ele apresentou um exemplo à turma e sugeriu que os estudantes fizessem a cópia em seus cadernos. Dessa forma, podemos considerar que a proposta do professor de “modelo” a ser seguido na descrição dos personagens pareceu ter uma *reverberação implícita alta* na tarefa de construção dos personagens de Camila. Seguimos com a análise do projeto de texto da aluna.

5.4.2 Análise da tarefa de construção do projeto de texto produzida por Camila

Apresentamos, na sequência, a figura que ilustra o projeto de texto produzido por Camila na aula desenvolvida em 10 de maio de 2023.

Figura 25 – Tarefa de construção do projeto de texto produzida por Camila

Transcrição do texto de Camila

Obra em que sua fanfic irá se basear: My hero academia

Tempo: Um dia ensolarado.

Espaço: Numa ilha isolada da cidade.

Situação inicial: O Shigaraki ajudou o All For One a fugir da prisão.

Conflito: A luta do ALL Might e o Midorya contra o All For One.

Clímax: Quando o All Might perde completamente o seu poder e o Midory tem que lutar sozinho com o All For One.

Desfecho: O Midorya ganha do All For One, e o Shigaki foge junto com o All For One.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A construção do projeto de texto de Camila contou com todos os elementos da narrativa indicados por César: título da obra, tempo, espaço, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. A organização desses elementos também se deu de modo semelhante ao exemplo do professor (figura 18) e ao modo como Lucas respondeu à tarefa. Ou seja: topicalizando ideias em cada elemento sem expandir e/ou aprofundar as informações projetadas. A título de exemplo, podemos citar o tempo indicado por Camila (“*um dia ensolarado*”), que pareceu seguir a mesma linha de raciocínio utilizada pelo professor no exemplo construído com a turma: “*noite chuvosa*” (figura 18). Além disso, para construir os demais elementos da narrativa, Camila considerou os personagens indicados na tarefa de construção de personagens, atentando-se, dessa forma, para a coerência temática em sua produção – nível que também foi enfatizado por César no desenvolvimento das atividades, como vimos ao longo das análises

Diante do exposto, podemos inferir que o foco dado pelo professor na estrutura composicional da narrativa e na coerência temática durante o desenvolvimento da proposta de ensino pareceu ter *uma reverberação explícita alta* no projeto de texto de Camila. Ainda assim, é importante observar como esse projeto de texto se converteu na construção da *fanfic* da aluna. Para isso, seguimos com a próxima análise.

5.4.3 Análise da produção textual de Camila: primeira versão da *fanfic*

Para dar início à análise da primeira versão da *fanfic* de Camila, produzida em 17 de maio de 2023, apresentamos a figura a seguir.

Figura 26 – Produção textual escrita da *fanfic*: primeira versão produzida por Camila

Em um dia ensolarado, o Shigarabi ajudou o All For One a fugir da cadeia e começaram a bolar um plano de como poderiam roubar o One for all do Midorya (o novo poder do One for all). Até que eles pensaram em atacar a turma 1ª (a turma do Midorya) durante a excursão que eles iriam ter naquele dia.

Quando eles chegaram lá, eles se depararam com três professores, o Midnight, o Aizawa e o All Might. Assim que os professores viram eles já avisaram a turma para ficar atenta pois eles estavam sendo atacados. Assim que todos já sabiam que estavam sendo atacados o All Might, Midorya, Shoto e o Bakugo foram lutar com o All For One, mas é claro que o Shigarabi não ia deixar seu mestre lutar sozinho então ele começou a lutar contra o Bakugo e o Shoto, enquanto o All Might e o Midorya lutavam contra o All for One.

Enquanto toda a luta acontecia, o Aizawa tentava chamar mais heróis para ajudar na luta, e o Midnight protegia o resto dos alunos.

No meio da luta, o All Might perdeu seu poder completamente, assim não conseguindo mais lutar, fazendo assim o Midorya tendo que lutar sozinho com o All for One, quando o Midorya estava quase perdendo, ele conseguiu falar com os antigos portadores do One for All, que o ajudaram a derrotar o All for One. Quando o All for One foi derrotado, o Shigarabi rapidamente foi ajudado a escapar antes que ele acabasse sendo preso novamente, um pouco mais tarde, depois que o Midorya, o Bakugo e o Shoto receberam medalhas pela honra de impedir os vilões mais fortes, deixando assim o All for One preso.

Transcrição do texto de Camila

Em um dia ensolarado, o Shigarabi ajudou o All For One a fugir da cadeia e começaram a bolar um plano de como poderiam roubar o One for all do Midorya (o novo poder do One for all). Até que eles pensaram em atacar a turma 1ª (a turma do Midorya) durante a excursão que eles iriam ter naquele dia.

Quando eles chegaram lá eles se depararam com três professores a Midnight, o Aizawa e o All Might, assim que os professores os viram eles já avisaram a turma para ficar atento pois eles estavam sendo atacados. Assim que todos já sabiam que estavam sendo atacados o All Might, Midorya, Shoto e o Bakugo foram lutar com o All For One, mas é claro que o Shigaraki não ia deixar seu mestre lutar sozinho então ele começou a lutar contra o Bakugo e o Shoto, enquanto o All Might e o Midorya lutavam contra o All for One.

Enquanto toda a luta acontecia, o Aizawa tentava chamar mais heróis para ajudar na luta, e a Midnight protegia o resto dos alunos.

No meio da luta, o All Might perdeu seu poder completamente, assim não conseguindo mais lutar, fazendo assim o Midorya tendo que lutar sozinho com o All for One, quando o Midorya estava quase perdendo ele conseguiu falar com os antigos portadores do One for All, que o ajudarão a derrotar o All for One. Quando o All for One foi derrotado, o Shigaraki rapidamente foi ajudado a escapar antes que ele acabasse sendo preso novamente, um pouco

depois os médicos chegaram para ajudar os feridos. Depois o Midorya, o Bakugo e o Shoto receberam medalhas pela bravura de enfrentar os vilões mais fortes, deixando assim o UA inteira alegre.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

A narrativa de Camila foi organizada estruturalmente seguindo o que ela havia indicado em seu projeto de texto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O tempo da narrativa foi marcado na situação inicial por meio da expressão “*Em um dia ensolarado*” – expressão indicada também no projeto de texto. Temos, neste caso, uma situação de *reverberação explícita alta* na produção da estudante em relação à estrutura composicional do texto.

Tendo em vista que a *fanfic* é um gênero que aborda histórias produzidas por fãs de algum tipo de mídia (Kersch; Dornelles, 2021), é possível dizer que os interlocutores de *fanfics* já possuem algum conhecimento sobre a obra considerada no texto. Esse ponto chama a nossa atenção, pois na análise da primeira versão do texto de Camila identificamos saltos temáticos e a ausência de informações que interferem diretamente na compreensão dos leitores, especialmente daqueles que não possuem conhecimento sobre a obra original que motivou a escrita da *fanfic*. Destacamos, a título de exemplo, a inserção dos personagens no texto da estudante. Camila considerou os personagens indicados em seu projeto de texto, porém não apresentou a descrição desses personagens na narrativa. Esse aspecto diz respeito à informatividade do texto, como um critério que se refere à abordagem das informações e à forma como essas informações são explicadas textualmente (Marcuschi, 2008). Assim, por mais que não tenhamos como acessar as intenções da aluna ao definir as informações que viriam a ser compartilhadas com o leitor, podemos dizer que essas escolhas não estão relacionadas diretamente ao seu público-alvo, visto que os estudantes não foram expostos à situação de produção dos textos. Em outras palavras, queremos dizer que Camila, assim como os demais estudantes da turma, não foi inserida em um contexto de produção situado, que lhe desse subsídios para definir de modo consciente suas estratégias de escrita, baseadas no tipo de conhecimento que os leitores poderiam ter acerca da obra original sobre a qual a sua *fanfic* foi produzida. Em relação a isso, entendemos que a definição explícita dos leitores da *fanfic* poderia ter sido incorporada ao projeto de texto de Camila. Essa informação, caso solicitada pelo professor, poderia contribuir para o direcionamento das escolhas da aluna na construção do texto. Isso porque, conforme Miranda e Ferraz (2014), o planejamento textual é um momento em que o indivíduo projeta o que será escrito. Nessa etapa, “é imprescindível que os itens constituintes do contexto de produção (‘o quê’, ‘para quem’, ‘por quê’, ‘para quê’, ‘de que

modo/como escrever’) estejam claros/explicitos, pois esse é o instante em que o indivíduo irá idealizar sua escrita” (Miranda; Ferraz, 2014, p. 147). Nesse caso, podemos dizer que é pela possível falta de clareza do contexto situacional que o texto da estudante apresentou as referidas lacunas.

No que diz respeito à organização textual, é possível destacar que as partes do texto de Camila foram organizadas de modo sequencial e ordenado temporalmente, à medida que a aluna investiu no uso de organizadores textuais, conforme exemplos: “*Em um dia ensolarado [...]*”, “*Quando eles chegaram [...]*”, “*Enquanto toda a luta acontecia [...]*”, “*No meio da luta [...]*”. Os excertos em destaque sugerem que a aluna apresentou uma organização coerente entre os parágrafos. No entanto, podemos observar saltos temporais na narrativa, ligados à informatividade do texto, que prejudicam a progressão textual. Isso sugere que o trabalho de construção dos personagens teve uma *reverberação implícita baixa* no texto de Camila. Para exemplificar esse ponto, recuperamos a situação inicial da *fanfic*: “*Em um dia ensolarado, o Shigarabi ajudou o All For One a fugir da cadeia e começaram a bolar um plano de como poderiam roubar o One for all do Midorya (o novo poder do One for all)*”. No presente recorte, três personagens são abordados na situação inicial. Contudo, não temos acesso a qualquer informação do texto que situe o leitor sobre a relação desses personagens no enredo da *fanfic*. Além disso, a cena de uma “*fuga da cadeia*”, conforme apresentado na situação inicial, pareceu ser um fato importante dentro do enredo, porém esse fato foi inserido sem qualquer tipo de contextualização para o leitor.

Esses aspectos, enquanto dimensões da textualidade, representam oportunidades para um trabalho mais aprofundado na orientação da reescrita do texto. Isso possibilitaria, possivelmente, ampliar o trabalho de reescrita para além das questões ortográficas (Gonçalves; Bazarim, 2022) – destacadas na avaliação do professor (figura 26) – e para além das instruções de escrita pautadas, predominantemente, no formato de entrega do texto (excerto 4 do capítulo 5).

Outro ponto frágil observado no texto de Camila pode ser verificado a partir do seguinte excerto: “*Quando eles chegaram lá eles se depararam com três professores [...]*”. A aluna fez uso do adjunto adverbial de lugar (“*lá*”) para demarcar um espaço no texto. No entanto, a escolha por essa expressão acabou por interferir na compreensão do leitor, uma vez que não foi possível recuperar efetivamente a qual espaço a expressão fez referência, prejudicando, dessa forma, a coesão textual. Na mesma linha, um segundo excerto é colocado em destaque: “*Até que eles pensaram em atacar a turma 1ª (a turma do Midorya) durante a excursão que eles iriam ter naquele dia. Quando eles chegaram lá eles se depararam com três professores a*

Midnight, o Aizawa e o *All Might*, assim que os professores, os viram eles já avisaram a turma para ficar atento pois eles estavam sendo atacados”. No referido recorte, o dêitico “eles” é mencionado por seis vezes. A repetição da expressão pareceu ser uma dificuldade da aluna para desenvolver estratégias de referenciação no plano global do texto (Koch; Elias, 2018). Isso pode se revelar como consequência de um repertório linguístico reduzido (algo comum para esta fase de escolaridade). Esse aspecto observado na produção de Camila pode exemplificar a percepção prévia de César, que mencionou em conversa com a pesquisadora que os estudantes da turma apresentavam “vocabulário curto”, conforme destacamos nesta tese. Essa percepção ligada a questões linguístico-textuais sugere espaços de atuação para o docente na qualificação da escrita discente, focados na construção da progressão textual e na construção de sentido e de articulação entre os parágrafos.

No decorrer desta tese, abordamos a importância da produção inicial no processo de escrita. Assumimos essa etapa com a “essência da avaliação formativa” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 86), por permitir ao professor identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e, a partir disso, planejar o seu trabalho. Ao recuperar essa concepção, queremos chamar a atenção para o fato de que César proporcionou aos alunos a escrita da *fanfic* em duas versões (produção inicial e reescrita), como já mencionamos. No entanto, as duas versões foram produzidas na mesma aula, o que inviabilizou um trabalho focado no mapeamento das dificuldades discentes em termos de textualidade e genericidade e, conseqüentemente, no enfrentamento dessas dificuldades de modo mais sistemático e assistido.

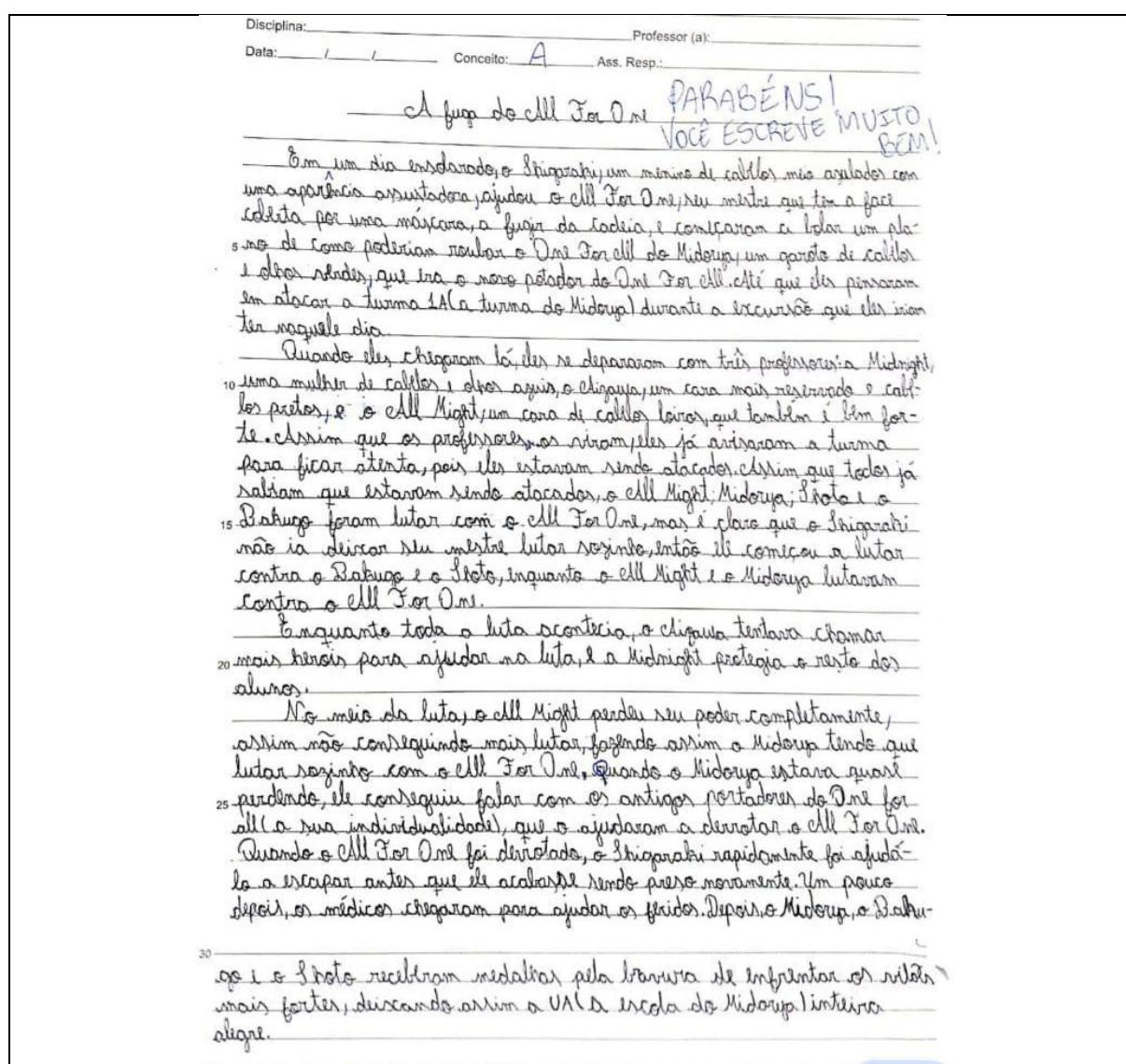
Ademais, é relevante salientar que as fragilidades identificadas no texto de Camila ao longo desta análise não foram destacadas na avaliação do professor. Pelo contrário, na figura 26 podemos observar que César considerou na correção do texto apenas questões ligadas à ortografia e ao uso da pontuação ao demarcar, por exemplo, a inserção de vírgulas ocultadas pela estudante. Essa observação sugere mais uma vez que os aspectos notacionais do texto parecem ser mais facilmente observados e prioritariamente avaliados pelo professor. Em contrapartida, os aspectos ligados à textualidade parecem ocupar uma camada mais profunda no processo de avaliação, fazendo com que os professores tenham dificuldade para operacionalizar um trabalho sistemático e focado no desenvolvimento de competências discentes ligadas mais detidamente a esses aspectos de escrita. Além disso, essas observações reforçam o posicionamento de Antunes (2003), quando a autora afirma que a prática escolar tende a associar a competência escrita exclusivamente ao domínio da ortografia.

A seguir, passamos à análise da versão reescrita da *fanfic* de Camila.

5.4.4 Análise da produção textual de Camila: versão reescrita da *fanfic*

Para dar início à análise da versão reescrita da *fanfic* de Camila, também produzida em 17 de maio de 2023, apresentamos a figura a seguir.

Figura 27 - Produção textual escrita da *fanfic*: versão reescrita produzida por Camila



Transcrição do texto de Camila

A fuga do All for One

Em um dia ensolarado, o Shigaraki, um menino de cabelos meio azulados com uma aparência assustadora ajudou o All For One, seu mestre que tem a face coberta com uma máscara a fugir da cadeia e começaram a bolar um plano de como poderiam roubar o One for all do Midoriya, um garoto de olhos verdes que era o novo potador do One for all. Até que eles pensaram em atacar a turma 1ª (a turma do Midoriya) durante a excursão que eles iriam ter naquele dia.

Quando eles chegaram lá eles se depararam com três professores a Midnight, uma mulher de cabelos e olhos azuis, o Aizawa um cara mais reservado e cabelos pretos, e o All Might, um cara de cabelos pretos que também é bem forte. Assim que os professores os viram eles já avisaram a turma para ficar atenta pois eles estavam sendo atacados. Assim que todos já sabiam que estavam sendo atacados o All Might, Midorya, Shoto e o Bakugo foram lutar com o All For One, mas é claro que o Shigaraki não ia deixar seu mestre lutar sozinho então ele começou a lutar contra o Bakugo e o Shoto, enquanto o All Might e o Midorya lutavam contra o All for One.

Enquanto toda a luta acontecia, o Aizawa tentava chamar mais heróis para ajudar na luta, e a Midnight protegia o resto dos alunos.

No meio da luta, o All Might perdeu seu poder completamente, assim não conseguindo mais lutar, fazendo assim o Midorya tendo que lutar sozinho com o All for One, quando o Midorya estava quase perdendo ele conseguiu falar com os antigos portadores do One for All (a sua individualidade) que o ajudaram a derrotar o All for One. Quando o All for One foi derrotado, o Shigaraki rapidamente foi ajudá-lo a escapar antes que ele acabasse sendo preso novamente. Um pouco depois os médicos chegaram para ajudar os feridos. Depois o Midorya, o Bakugo e o Shoto receberam medalhas pela bravura de enfrentar os vilões mais fortes, deixando assim o UA (a escola de Midorya) inteira alegre.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa.

Leite e Pereira (2022) compreendem a reescrita como uma atividade que deve ser encarada como parte indissociável do processo de produção textual. Um momento em que o aluno, sob orientação do professor, é estimulado a aprimorar o seu texto. A concepção dos autores é importante nesta análise, pois, como mencionamos anteriormente, não observamos na proposta didática do professor o desenvolvimento de um trabalho que proporcionasse aos estudantes a reflexão sobre a primeira versão da narrativa com vistas à sua efetiva reelaboração. Em razão disso, observamos que, ao comparar as duas produções da aluna, a versão reescrita não apresentou mudanças significativas. Dentre o pequeno conjunto de modificações feitas por Camila, destacamos a inclusão das características dos personagens, conforme podemos perceber nos seguintes exemplos: “o Shigarabi, um menino de cabelos meio azulados com uma aparência assustadora [...]”, “All For One, seu mestre que tem a face coberta com uma máscara [...]”. No entanto, a maneira como essa caracterização foi adicionada ao texto não nos permite afirmar que a estudante investiu em estratégias para estabelecer uma relação de sentido entre essas informações adicionais e o enredo da narrativa.

Outra modificação observada na reescrita de Camila diz respeito aos erros ortográficos ou sintáticos marcados por César na correção da primeira versão do texto. A estudante fez a

inclusão de vírgulas e corrigiu palavras sinalizadas pelo professor ao longo da narrativa. Entretanto, outras dificuldades observadas na primeira versão da *fanfic*, como questões ligadas à coesão, por exemplo, não foram revistas pela discente, como podemos observar nos excertos “Quando eles chegaram lá eles se depararam com três professores [...] Assim que os professores os viram eles já avisaram a turma para ficar atenta pois eles estavam sendo atacados”. Nesses exemplos, é possível observar que a aluna apresentou dificuldade quanto à construção da referencialização, considerando especialmente a repetição do dêitico “eles”. Esse movimento gerou ideias ambíguas, que levaram o leitor a fazer um esforço adicional para compreender a que personagens o texto fez referência. Diante desse cenário, podemos inferir que a forma como César promoveu a tarefa de reescrita se assemelha a uma noção pautada na “higienização do texto”. Ou seja: problemas notacionais, de ordem fonológica e lexical, por exemplo, são solucionados, mas as inadequações do ponto de vista textual permanecem (Leite; Pereira, 2022). Isso chama a nossa atenção para a avaliação feita pelo professor, uma vez que ele pareceu ter deixado de lado o enfrentamento de problemas ligados à textualidade, aprendizagem igualmente essencial para alunos de sexto ano do Ensino Fundamental.

Diante desses apontamentos, registramos novamente que a nossa intenção não é a de julgar as ações do professor. Pelo contrário, entendemos que desenvolver o trabalho com produção textual escrita, independentemente da etapa de ensino, é uma tarefa desafiadora. Advogamos, nesse sentido, que dados de pesquisa empírica, como os registros apresentados nesta tese, que sugerem as dificuldades que os professores parecem enfrentar para operacionalizar o agir docente, quando se trata do ensino da produção textual escrita, precisam fomentar espaços de formação inicial e continuada. Concordamos, nesse sentido, com Kleiman (2007, p. 21), quando a autora afirma que, para que o professor possa formar leitores e dar segurança a escritores iniciantes de modo efetivo em sua prática, “precisamos, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer”. Esses modelos, segundo Magalhães e Garcia-Reis (2022, p. 8), “não são formatos a serem replicados, mas caminhos que propiciem reflexão e reconstrução, valorizando o saber do docente da escola básica”. Em relação a isso, podemos destacar que César parece dominar questões de convenção da escrita. Aparentemente, ele avalia a questão vocabular e a estruturação do texto como fatores essenciais na produção do texto, sendo sobre essas dimensões que seu agir se debruçou centralmente. Isso se constitui como um ponto de partida importante no trabalho do professor, pois as análises dos textos dos alunos demonstram que, de fato, questões ortográficas são dificuldades recorrentes nos textos produzidos. A partir desse conhecimento docente, vislumbra-se a possibilidade de avançar para outras dimensões do ensino da produção textual escrita que parecem ser encaradas com maior

complexidade pelos estudantes, como a organização das partes do texto para o estabelecimento da coesão e da coerência na progressão textual, por exemplo.

A seguir, apresentamos uma síntese deste capítulo

5.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

De modo a seguirmos a organização estabelecida na seção 4.5 do capítulo quatro desta tese, apresentamos, primeiramente, o quadro que sintetiza os resultados obtidos a partir dos dados gerados na turma do professor César.

Quadro 14 - Síntese da análise de dados gerados com o professor César

Objetivos específicos	Resultados observados
a) Descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita, desenvolvidas por dois professores ³³ nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS.	- investigação sobre os interesses da turma; - exploração do eixo temático (<i>animes</i> e personagens ficcionais); - proposta didática desenvolvida em torno do gênero de texto <i>fanfic</i>, pertencente ao campo de atuação artístico-literário; - desenvolvimento de tarefas intermediárias de escrita: construção de personagens, construção de projeto de texto, produção textual escrita (versão inicial e reescrita).
b) Identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciem o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos.	- mobilização do GD de apelo à memória e uso do relato interativo (focados na retomada de tarefas para auxiliar o lançamento de atividades). - mobilização do GD de formulação de tarefas, uso do discurso interativo e emprego das modalizações: <i>apreciativas</i> (para suavizar orientações de escrita. Utilizadas também como estratégias de convencimento aos alunos); <i>deônticas</i> (para demarcar ações focadas na avaliação, que deveriam ser realizadas pelos alunos); <i>pragmáticas</i> (possibilitando que os estudantes fizessem escolhas em suas produções). - mobilização do GD de emprego de dispositivos didáticos (exemplos verbais e escritos).

³³ Neste caso, tratamos especificamente da análise dos dados gerados nas aulas desenvolvidas pelo professor César.

c) Analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade.	- reverberação implícita alta na tarefa de construção de personagens do texto de Lucas e de Camila; - reverberação explícita alta na atividade de projeto de texto de Lucas e de Camila; - reverberação implícita baixa na descrição de personagens na primeira produção textual de Lucas e de Camila; - reverberação explícita alta na construção dos elementos da narrativa e na estrutura composicional do texto na primeira produção textual de Lucas e de Camila; - nas produções textuais reescritas, não foram observadas alterações nas gradações de reverberação observadas nas primeiras produções.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para descrever analiticamente a proposta de ensino desenvolvida por César em torno do gênero *fanfic*, contamos com um cronograma de atividades desenvolvidas pelo professor, construído a partir de registros em diário de campo, observações e gravações em áudio e vídeo das aulas realizadas entre abril e maio de 2023, em turma de sexto ano do Ensino Fundamental.

A análise da proposta didática desenvolvida pelo professor sugere que César considerou os interesses da turma para a escolha do gênero de texto. Essa escolha teve relação com o que foi manifestado pelos alunos em uma dinâmica proposta pelo professor. Na referida dinâmica, em que a turma foi convidada a indicar em uma nuvem de palavras sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes registraram o desejo em trabalhar com “personagens fictícios e *animes*”.

Entendemos que considerar os interesses da turma é fundamental na condução do trabalho docente. Entretanto, para além disso, outros fatores carecem da atenção do professor quando o trabalho com produção textual escrita entra em jogo. Dentro desse conjunto de fatores, podemos citar, em especial, a imprescindibilidade de relacionar as propostas de produção textual escrita às práticas sociais inseridas em diferentes campos de atuação. Assim, embora a escolha do gênero de texto estivesse alinhada à proposta da BNCC (2018) e de autores que já discutiram o uso de *fanfic* no ensino de Língua Portuguesa (Kersch; Dornelles, 2021), ela aparentemente não foi motivada por uma prática de letramento que demandasse a produção desse gênero ou, ao menos, propiciasse ao aprendiz compreender como seus conhecimentos

sobre produção textual seriam expandidos e poderiam contribuir para a ampliação de seus modos de agir socialmente por meio da escrita.

A análise da proposta didática desenvolvida pelo professor nos concedeu pistas de que ele pareceu reconhecer a importância de mobilizar atividades intermediárias (construção de personagens e projeto de texto) focadas na produção do texto. No entanto, César investiu em estratégias didáticas que não evidenciaram uma articulação entre as tarefas propostas e a etapa de escrita, que explicitassem aos estudantes como eles poderiam partir dessas atividades para produzir a *fanfic*. Para desenvolver as tarefas, o professor lançou mão, predominantemente, de aulas expositivas, tendo a lousa como recurso, especialmente quando a sua intenção era apresentar exemplos de textos à turma.

O processo de escrita da *fanfic* ocorreu em duas versões de texto (produção inicial e reescrita). Quanto a isso, é importante registrar que as duas produções foram propostas pelo professor na mesma aula, inviabilizando que houvesse entre as duas versões um trabalho mediado para a reescrita do texto. O professor avaliou as primeiras produções quando os alunos fizeram a entrega da *fanfic* e considerou, nesta avaliação, aspectos predominantemente ligados à ortografia. A situação de produção para a escrita da *fanfic* não foi apresentada aos estudantes.

No decorrer do capítulo, analisamos um conjunto de quatro excertos provenientes de verbalizações gravadas em duas aulas desenvolvidas pelo professor César. Esse recorte abordou momentos em que o professor conduziu as seguintes atividades: instrução para tarefa de construção de personagens, instrução para tarefa de projeto de texto, instrução para a produção escrita da *fanfic* (primeira versão do texto e reescrita).

Com relação à análise dos excertos, a partir dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2007), podemos destacar alguns apontamentos. O professor acionou o GD de apelo à memória para retomar atividades desenvolvidas no percurso de ensino, recapitulando, por exemplo, textos apresentados à turma, como o texto “Pega ladrão, Papai Noel”. O objetivo disso era retomar os elementos da narrativa, tendo em vista que o professor pareceu dar especial atenção à estrutura composicional do texto no decorrer de sua proposta didática.

O GD de formulação de tarefas foi mobilizado nos momentos em que César tinha por objetivo presentificar determinado objeto de ensino. No entanto, é importante ressaltar que, ao instruir as atividades durante as aulas, o professor parecia priorizar indicações sobre o formato de entrega das tarefas, deixando, dessa forma, de explorar aspectos ligados ao texto em si.

A mobilização do GD de emprego de dispositivos didáticos foi observada em três momentos, quando o professor lançou mão de exemplos à turma. Esses exemplos foram apresentados de modo verbal (quando o professor sugeriu possibilidades de obras que poderiam

ser consideradas para a produção da *fanfic*, associando essas obras aos interesses da turma) e de modo escrito (quando o professor construiu um exemplo de descrição de personagem e um exemplo de projeto de texto – sendo este último construído colaborativamente).

No percurso de trabalho desenvolvido pelo professor, não foi possível identificar o GD de regulação e avaliação (que opera no interior das atividades e favorece uma troca com o aluno). A mobilização desse gesto no trabalho docente é importante, pois pode contribuir para a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente em tarefas que parecem ser mais complexas, como a descrição dos personagens na *fanfic*. A título de exemplo, podemos citar a ausência da caracterização dos personagens no texto de Lucas, mesmo após o professor ter instruído essa caracterização na avaliação da primeira produção. O GD de institucionalização também não foi observado nas interações.

A partir da análise realizada pelo viés dos níveis da arquitetura textual (Bronckart, 1999), é possível dizer que observamos, predominantemente, o uso do discurso interativo e do relato interativo nas verbalizações do professor. O uso do discurso interativo foi identificado em momentos em que César indicava ações imediatas a serem realizadas pelos alunos. Nesses momentos, a implicação do professor marcada pelo uso da voz do autor empírico sugere um alto nível de engajamento enunciativo no que diz respeito à responsabilização do professor ao antecipar à turma suas pretensões com relação ao que ele esperava das tarefas.

O uso do relato interativo foi verificado em situações da aula em que o professor retomava ações temporalmente distantes do momento da interação, a fim de retomar alguma atividade que pudesse fazer parte da instrução de outras tarefas.

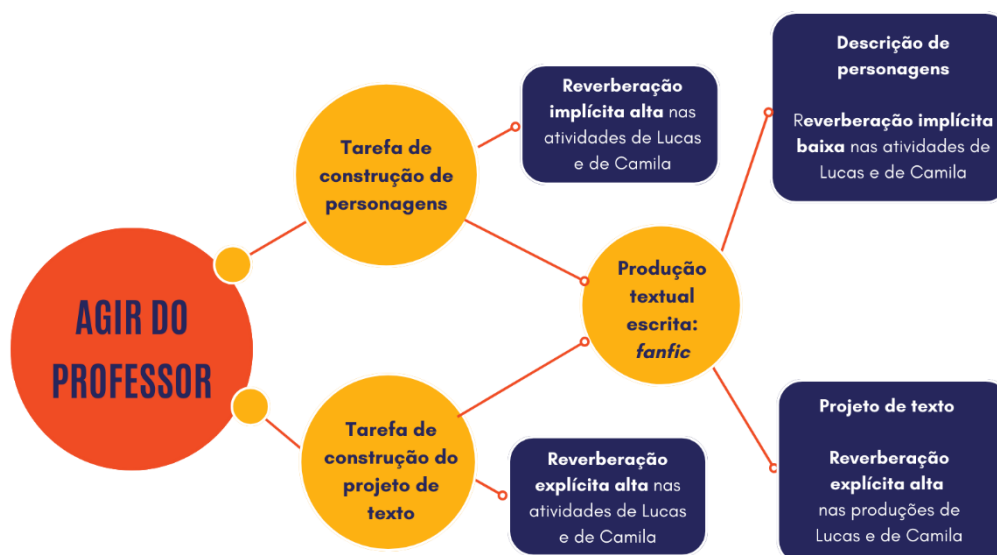
Quanto ao uso das modalizações, destacamos a predominância das modalizações apreciativas, pragmáticas e deônticas. As modalizações apreciativas foram observadas especialmente em estratégias utilizadas pelo professor para atenuar as orientações das atividades, como uma tentativa de convencer os alunos para que eles realizassem determinada ação.

As modalizações pragmáticas foram empregadas pelo professor em situações em que ele permitia aos estudantes fazerem escolhas para a escrita do texto. Por exemplo, escolher os personagens para descrever e a obra sobre a qual a *fanfic* seria realizada.

Observamos o emprego das modalizações deônticas em momentos da aula que marcavam enunciativamente ações que os alunos precisavam considerar nos textos: por exemplo, descrever uma quantidade mínima de personagens.

A análise do conjunto de tarefas de escrita produzidas por dois estudantes da turma de César – Lucas e Camila –, permite destacar algumas constatações. Antes de discuti-las, apresentamos a figura a seguir.

Figura 28 - Reverberações do trabalho docente na aprendizagem da escrita de Lucas e de Camila



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que os dois alunos desenvolveram as tarefas de modo a corresponder às instruções do professor com relação à estrutura composicional do conto. Segundo o que já discutimos, a estrutura composicional da narrativa foi enfatizada por César durante o percurso de ensino. Isso sugere que o trabalho do professor reverberou de *modo explícito alto*, principalmente na tarefa de projeto de texto e na construção da estrutura composicional da *fanfic*.

Na primeira produção da *fanfic*, Lucas organizou o seu texto conforme os elementos da narrativa indicados no projeto textual e considerou os personagens previstos na tarefa de construção dos personagens. No entanto, ele não seguiu as orientações do professor, que solicitou previamente a descrição dos personagens. Além disso, identificamos problemas ligados à coerência e à construção da referenciação na progressão textual, uma vez que o estudante pareceu ter dificuldade para relacionar as ideias do texto a partir do projeto da *fanfic*.

Na versão reescrita, Lucas reescreveu o texto atentando, sobretudo, para a correção de erros ortográficos. Os personagens novamente não foram descritos, mesmo isso tendo sido solicitado pelo professor na avaliação. Dessa forma, é possível dizer que a tarefa de construção

dos personagens teve, no texto do aluno, uma *reverberação implícita baixa*. Para a versão reescrita do texto, problemas ligados à textualização não foram revistos pelo aluno.

Na primeira versão do texto, Camila também seguiu a estrutura da narrativa a partir dos elementos previstos no projeto de texto, o que revela que essa tarefa teve uma *reverberação explícita alta* na produção da estudante. As marcações avaliativas no texto da aluna consideraram erros de ortografia e de pontuação (ausência de vírgulas), enquanto as fragilidades ligadas à textualidade – igualmente observadas no texto – não foram destacadas pelo professor. Nessa primeira versão do texto, Camila não descreveu os personagens, o que sugere, assim como na produção de Lucas, uma situação de *reverberação implícita baixa*. Na produção reescrita, a estudante revisou os erros ortográficos marcados pelo professor e descreveu personagens da narrativa, mesmo que a ausência dessa descrição não tenha sido indicada pelo professor na correção do texto. Possivelmente, a revisão textual focada nos erros ortográficos feita pela aluna foi o que levou César a atribuir ao texto conceito máximo na avaliação. Isso pode ser observado, pois a reescrita de Camila apresentou problemas ligados à textualização, mas esses aspectos não pareceram ter sido o foco na avaliação do professor.

Na sequência, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A professora ficou me olhando de novo, igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada.

Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava.

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha.

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas.

Eu olhei na Gramática e lá estava explicado que um adjunto adverbial é um termo acessório e a gente pode eliminar aquela parte da frase que ela continua a fazer sentido. Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial.

E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda? (Gribel, 1999, s.d).

A citação que abre este capítulo é o desfecho do episódio apresentado na introdução desta tese. Trata-se da história de Guilherme. Um menino de sétimo ano que viu suas experiências de férias perderem o colorido quando a professora, que de uma maneira já trivial em tantas escolas (e em tantos retornos às aulas), solicitou que seus dias de aventura e descanso fossem transformados em uma redação de trinta linhas. Embora o episódio faça parte de uma obra ficcional já apresentada aqui aos leitores desta tese, a experiência do personagem pode soar familiar a inúmeros alunos da Educação Básica. Dos meus tempos de aluna (e de escola pública do início ao fim), consigo recuperar vivências pedagógicas semelhantes às que foram narradas pelo nosso estudante da ficção: a redação das férias, o relato de uma saída de campo, a resenha de um filme assistido e tantas outras práticas envolvendo a escrita que aqui poderiam ser citadas. Hoje, após alguns anos de experiência em sala de aula, reconheço que também fiz uso desse recurso (o qual hoje encaro com olhar crítico), que pertence a um conjunto de práticas descontextualizadas em que a produção textual escrita é vista como um produto, e não como um processo. Agora, a partir dessa breve digressão sobre minha trajetória, posso dizer que o Curso Normal em Nível Médio – minha primeira formação voltada à docência – não me deu base para fazer diferente. Essa base foi sendo construída durante a Licenciatura em Letras, mas posso afirmar que foi somente a partir do Mestrado – quando investiguei o ensino da produção textual – que consegui compreender, efetivamente, a escrita como prática social. Com a formação em Letras, compreendi que precisava direcionar o meu trabalho nas aulas de Língua

Portuguesa tendo o texto como objeto central do ensino. Essa formação também me deu subsídios para identificar em sala de aula lacunas que estudantes do Ensino Médio tinham nas práticas de escrita, mesmo quando estavam às vésperas da conclusão da Educação Básica. Em outras palavras, retomando a discussão de Lima (2021), enquanto professora formada em início de carreira, eu sabia o que deveria fazer, mas não conseguia encontrar meios para proporcionar experiências de aprendizagem significativas para meus alunos. Esse parece ser um desafio para inúmeros professores, ou ao menos entendo ser para Daiane e César, conforme a análise de dados desta pesquisa sugere (interpreto assim, apesar de não ter o objetivo de fazer comparações entre o trabalho dos professores e a minha trajetória docente). Entendo que esses apontamentos nos convidam a pensar sobre a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva textual, elemento central desta pesquisa, que se dedicou a investigar as reverberações do agir docente na aprendizagem da produção textual escrita de estudantes de duas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental.

A hipótese central desta pesquisa partiu de uma ideia que pode soar um tanto quanto óbvia: a de que as interações construídas em sala de aula, durante as propostas de produção textual escrita, e os modos de trabalho do professor podem influenciar o processo de aprendizagem dos estudantes. Em síntese, estamos considerando que o agir do professor reflete no aprendizado do aluno. No entanto, esse pressuposto serviu ao interesse de fomentar o objetivo central desta tese: *compreender como a atuação de dois professores (de turmas distintas) e os procedimentos didáticos por eles utilizados nas atividades com produção textual podem reverberar no processo de desenvolvimento de escrita de estudantes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública.*

Para alcançar tal objetivo, tomamos como aliados os aportes teórico-metodológicos centrados no Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente em sua dimensão didática (Bronckart, 1999, 2006; 2008; Machado, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004; Aebly-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010; Dolz; Messias, 2015), e as discussões acerca do trabalho com produção textual escrita mediado pelos gêneros de texto na Educação Básica (Decândio; Dolz; Gagnon, 2010; Geraldi, 1986; 2012; Pereira, 2001; Gonçalves; Bazarim, 2022). Os dados que levam às respostas deste estudo foram gerados a partir do acompanhamento de aulas desenvolvidas por dois professores (em turmas de sexto e sétimo anos) de uma escola pública situada em município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, no período de abril a julho de 2023. O conjunto de dados apresentado neste trabalho contou com excertos registrados em aulas em que os professores Daiane e César promoveram atividades com foco na produção textual escrita e com a coleta de atividades de produções textuais dos estudantes. Para analisar

as verbalizações de sala de aula, contamos com os níveis da arquitetura textual (Bronckart, 1999) e com os gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2007; Gomes-Santos, 2010; Dolz; Messias, 2015). Já a análise das atividades e das produções textuais dos alunos se deu a partir dos critérios de textualidade (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2018) e de pistas linguísticas que sugerem reverberação do agir docente no texto discente.

As análises apresentadas nesta tese sinalizam que foi possível atingir os objetivos propostos. Para mais bem ilustrar esse apontamento, retomamos cada objetivo específico e apresentamos considerações sobre estes à luz dos resultados desta pesquisa. Posteriormente, apresentamos nossa perspectiva de respostas às perguntas que motivaram este estudo.

Descrever e analisar propostas didáticas voltadas ao trabalho com produção textual escrita desenvolvidas por dois professores nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal da região metropolitana do RS. Eis o primeiro objetivo específico desta pesquisa, por meio do qual chegamos às seguintes constatações: observamos que Daiane e César se engajaram de maneira distinta na implementação de orientações oficiais da BNCC em sala de aula. Os professores tiveram motivações próprias para planejar suas propostas de ensino, mas a escolha dos gêneros de texto estava alinhada aos preceitos do documento orientador (Brasil, 2018) vigente. Tanto a *fanfic* quanto o conto de encantamento são gêneros da esfera narrativa que fazem parte do campo de atuação artístico-literário (Brasil, 2018). Entretanto, em nenhum dos casos percebemos uma articulação evidente entre as propostas desenvolvidas pelos professores e esse campo de atuação enquanto eixo organizador do trabalho docente. Na proposta de Daiane, é possível perceber a tentativa da professora de articular o trabalho a uma prática de letramento – que no caso era a publicação dos textos dos alunos em um *e-book*, como uma forma de dar sentido às produções discentes. Em relação à proposta de César, não percebemos nos dados uma prática de letramento extraescolar que fosse mais significativa aos estudantes.

Outro aspecto a ser destacado sobre o modo de pilotagem das aulas pelos dois professores é o de que ambos não apresentaram uma situação de produção concreta aos discentes. Isso é verificado ao passo que Daiane só apresentou à turma a proposta do *e-book* quando os alunos já haviam produzido os contos – conforme registrado no quadro 8 deste trabalho –, e César não chegou a mencionar qualquer proposta de circulação para os textos produzidos. Além disso, nas duas propostas de ensino, é possível observar um enfoque na estrutura composicional dos gêneros produzidos, tendo em vista a ausência de um trabalho mais explícito e acentuado em torno dos propósitos comunicativos de cada gênero.

Daiane e César investiram no desenvolvimento de etapas importantes que devem ser consideradas no trabalho com produção textual. Nos dois casos, os professores promoveram atividades de escrita intermediárias voltadas à escrita descritiva (atividade de descrição de cenário e personagens) e à construção de um projeto de texto. Assumimos que essas atividades são etapas necessárias no processo de ensino da escrita, pois possibilitam que os estudantes construam conhecimentos sobre a produção textual (Menegassi, 1998; Cardoso *et al.*, 2019). Todavia, os dados analisados sugerem que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores não contemplaram meios suficientemente elaborados para estabelecer uma articulação entre as tarefas intermediárias desenvolvidas e a etapa de produção textual.

Observamos que, no processo de avaliação das produções textuais, Daiane e César concentraram suas ações sobretudo nos aspectos notacionais do texto, sem dar a mesma ênfase avaliativa para os aspectos mais complexos ligados à textualização. Ambos promoveram a etapa de produção escrita em duas versões, porém não identificamos na proposta didática um trabalho intermediário (entre a primeira produção dos textos e a reescrita) que focalizasse as dificuldades discentes mapeadas no processo avaliativo. Essa organização pareceu seguir o modelo de trabalho questionado criticamente por Menegassi (1998), uma vez que não observamos a promoção de um trabalho efetivo que permitisse aos discentes refletir sobre a avaliação dos professores e sobre o processo da sua aprendizagem.

Os apontamentos expostos sugerem que concepções de linguagem supostamente consolidadas na área e reiteradas pela BNCC (Brasil, 2018) e por pesquisadores que investigam o trabalho com produção textual escrita em contexto escolar (Decândio; Dolz; Gagnon, 2010; Geraldi, 1986; 2012; Pereira, 2001; Magalhães; Garcia-Reis, 2017, Gonçalves; Bazarim, 2022, entre outros) ainda não ocupam o mesmo espaço que dispõem em textos oficiais e em pesquisas acadêmicas. Os dados analisados nesta pesquisa evidenciam, por exemplo, que Daiane e César pareceram ter a compreensão de que o trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa deve ter o gênero de texto como objeto central do ensino. No entanto, essa compreensão ainda não parece estar associada a uma situação de produção/comunicação autêntica ou a uma prática de letramento extraescolar que dê maior sentido ao trabalho com produção de textos escritos e se aproxime de orientações para o trabalho com produção textual em sala de aula advindas tanto de pesquisas acadêmicas quanto de documentos oficiais. Os dados analisados mostraram que as propostas de ensino desenvolvidas pelos professores proporcionaram a organização do trabalho com textos em torno dos elementos estruturantes da narrativa, sem se ocupar mais explicitamente de outras dimensões da textualidade e da genericidade igualmente relevantes para a aprendizagem da produção textual escrita. Isso

sugere que, mesmo com uma já consolidada tradição de pesquisas sobre ensino da produção textual escrita a partir de conceitos como gêneros de texto e de letramentos, articular o trabalho real/concretizado em gestos didáticos que considerem a perspectiva da escrita como prática social e desenvolver ações didáticas que estejam alinhadas, entre outros fatores, com os conceitos reguladores para o ensino da Língua Portuguesa presentes na BNCC, ainda é desafiador, inclusive para professores que já tiveram essas discussões em sua formação e estão na fase inicial de carreira – como é o caso de Daiane e César.

Em relação a isso, entendemos que compreender a dimensão do trabalho real/concretizado (Guimarães; Drey; Carnin, 2011) do professor com produção textual escrita em sala de aula pode nos conceder pistas a respeito da distância que ainda existe entre o que a literatura especializada e os documentos oficiais educacionais defendem quanto ao ensino da produção de textos escritos e o que efetivamente parece estar acontecendo em sala de aula. Da mesma forma, os resultados deste estudo podem levar ao desenvolvimento de novas pesquisas que se dediquem a pensar sobre processos de formação inicial e/ou continuada de professores de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne ao trabalho de ensinar a escrever. Analisar as ações do professor na dimensão do trabalho real/concretizado nos ajuda a identificar os modos como os docentes implementam propostas de ensino alinhadas à BNCC. Vale ressaltar, no entanto, que não estamos defendendo uma posição acrítica ou de mera reprodução dessa base curricular pelos professores, embora consideremos que o documento tem valor ao apresentar conceitos e pressupostos alinhados ao que pesquisas da área defendem em relação ao ensino da prática de linguagem escrita. Entendemos que tal análise nos ajuda a pensar sobre os processos de formação inicial e continuada de professores e sobre a necessidade de focar, nesses processos, evidências de aprendizagem (ou não aprendizagem) discente, como as que foram discutidas nesta pesquisa.

Acreditamos que políticas públicas voltadas à educação e processos formativos de professores precisam ser enriquecidos por análises que levem em consideração um trabalho real/concretizado. É ancorada a esta crença que nossa tese foi concebida, pensada e desenvolvida, pois entendemos que pesquisas como a nossa sejam capazes de possibilitar a identificação de evidências de aprendizagem da escrita nos textos dos estudantes e, a partir disso, fomentar a reflexão sobre a necessidade de práticas de formação docente que sejam desenvolvidas com base em tais evidências. Embora o conjunto de dados apresentado não nos permita fazer generalizações, o desenvolvimento desta pesquisa pode nos ajudar a compreender como o texto dos alunos (cor)responderam ao que foi ensinado, ao que deixou de ser ensinado e ao que, aparentemente, poderia ter sido ensinado. Com base em nossas análises, defendemos

que o trabalho real/concretizado na dimensão da interação verbal em sala de aula precisa ser cotejado/expandido em relação ao que se efetiva na escrita dos alunos. É desta forma que acreditamos que poderemos compreender a amplitude da reverberação do agir docente na aprendizagem da escrita discente.

Ao analisar o conjunto de excertos provenientes de verbalizações gravadas em aulas desenvolvidas por Daiane e César, na tentativa de cumprir nosso objetivo de *identificar, nas verbalizações que emergem das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, pistas que sinalizam tendências de ensino e evidenciam o trabalho sistemático de ensinar a escrever a partir de gêneros de textos*, observamos aspectos que consideramos importantes. Um deles é o de que, para instruir os estudantes no desenvolvimento das tarefas, os dois professores mobilizaram, predominantemente, três gestos didáticos: o GD de apelo à memória (para retomar tarefas anteriores e, principalmente, recapitular os elementos da estrutura composicional da narrativa), o GD de formulação de tarefas (para presentificar tarefas de escrita) e o GD de emprego de dispositivos didáticos (para exemplificar atividades).

Os dados desta pesquisa também mostraram que, quando os professores acionavam o GD de apelo à memória, as marcas linguísticas desse movimento envolviam o tipo de discurso relato interativo. Esse tipo de discurso alternava-se com o discurso interativo quando os professores mobilizavam o GD de formulação de tarefas para instruir a consigna da produção. Como marcas enunciativas, observamos predominantemente o uso das modalizações apreciativas, pragmáticas e deônticas e o alto nível de engajamento enunciativo de César e de Daiane, especialmente por meio de dêiticos de pessoa. Ao empregarem as modalizações apreciativas e pragmáticas, os dois professores utilizavam expressões no diminutivo, aparentemente com a intenção de atenuar orientações das atividades propostas. Além do discurso interativo, a mobilização do GD de formulação de tarefas foi marcada enunciativamente pelas modalizações deônticas, quando Daiane e César indicavam de modo explícito aquilo que os estudantes necessariamente precisavam realizar nas atividades. Ademais, essas indicações pareceram estar ligadas às expectativas docentes. Isso pode ser observado pelo uso do discurso interativo calcado no emprego de futuro perifrástico (para indicar ações imediatas aos alunos) e pela implicação dos professores nas verbalizações, sugerindo um alto nível de responsabilização enunciativa especialmente quando eles sinalizavam suas pretensões com relação à entrega dos estudantes. Da mesma forma, o uso de dêiticos e pronomes de primeira pessoa como marcas linguísticas observadas no discurso interativo nos permitiu identificar a distribuição de papéis em sala de aula: ao instruir as tarefas, os professores pareciam assumir uma posição de avaliadores e interlocutores das produções

textuais, ao passo que demarcavam ações que eram de sua competência e ações que eram de incumbência dos estudantes e que precisavam ser realizadas para responder às expectativas dos professores. Ao mobilizarem o GD de emprego de dispositivos didáticos, observamos que esse movimento envolveu predominantemente o uso do discurso interativo nas verbalizações de Daiane e César.

A análise linguístico-discursiva das interações de sala de aula, a partir da noção dos gestos didáticos, e o acompanhamento das aulas de dois professores diferentes, que propuseram práticas de ensino diversificadas e com gêneros distintos, nos permitiram encontrar pistas sobre tendências de ensino no trabalho com produção de textos. Por exemplo: eventualmente, os dois professores pareceram associar os erros dos alunos à desatenção, como se a aprendizagem dependesse exclusivamente do esforço empreendido para realizar as tarefas. Do mesmo modo, os dois professores não promoveram a primeira produção textual de uma forma que pudessem mapear mais explicitamente as dificuldades de escrita dos alunos e, assim, refletir sobre o direcionamento de suas ações. Isso nos fornece uma pista de que a formação inicial deu aos professores bases para avaliar dificuldades potenciais dos estudantes, mesmo antes da produção da primeira versão do texto. Ou seja: temos um traço da profissionalidade docente desenvolvida por professores em início de carreira.

Com relação às tarefas intermediárias de escrita propostas pelos professores, observamos que ambos configuraram a tarefa de projeto de texto como um “resumo”, no sentido de esquema e/ou síntese de ideias – que organiza de modo conciso um projeto de texto –, e não ao resumo enquanto gênero de texto. Essa distinção, contudo, não foi feita pelos professores, tornando a orientação da atividade aparentemente imprecisa para os estudantes. Na turma de Daiane, ora a professora solicitava um “minirresuminho”, ora pedia que os elementos da narrativa fossem “bem explicadinhos”. Na turma de César, a instrução para essa tarefa também acabou gerando dúvidas aos alunos, que questionaram sobre a similaridade entre um “resumo”, enquanto projeto de texto, e um “rascunho”.

Essas evidências sinalizam que quando pensamos nas eventuais “lacunas” identificadas no trabalho dos professores elas não parecem ser questões isoladas. Na verdade, essas “lacunas” são tendências que encontramos em nosso *corpus* e podem ser representativas de uma classe de profissionais que ainda parece encontrar inúmeros desafios quando o trabalho docente envolve o ensino da produção textual escrita em contexto escolar. Elas evidenciam a necessidade de seguir formando continuamente professores de Língua Portuguesa após a conclusão de seu curso superior em Letras, uma vez que os dados de pesquisa revelaram que aspectos ligados aos estudos de letramento, à noção de gênero de texto e à própria perspectiva de texto como

prática social, por exemplo, ainda podem ser fortalecidos em formações de professores que se encontram em início de carreira, pois apenas a formação inicial não parece dar conta dessas noções quando se pensa na sua mobilização em práticas de ensino de produção textual escrita.

Por fim, propusemos analisar as produções de quatro alunos: Alisson e Sophia, estudantes da turma de Daiane, e Lucas e Camila, estudantes da turma de César. Nosso objetivo foi o de *analisar textos produzidos por estudantes a fim de observar pistas do agir docente no processo de aprendizagem da produção textual escrita discente, considerando-se as dimensões de genericidade e de textualidade*. A análise do conjunto de atividades voltadas à produção escrita nos permitiu distinguir dois tipos de reverberação emergentes no processo de aprendizagem da produção textual dos alunos e identificadas por meio da investigação realizada. Neste ponto é importante trazer à tona uma breve reflexão a respeito desse termo, que acabou se mostrando de fundamental importância para a nossa análise: a reverberação.

Ao construir esta tese, entendemos que determinadas expressões não davam conta da compreensão que gostaríamos de gerar a partir da análise dos dados. Termos como impacto, reflexo e influência, embora utilizados neste estudo, pareciam insuficientes para determinar a gradação que buscávamos para descrever o fenômeno observado. Foi na busca de uma alternativa a esses vocábulos que chegamos na palavra reverberação, cuja pertinência foi percebida ao passo que sua utilização era cada vez mais recorrente durante os processos de trabalho desta pesquisa. A reverberação que verificávamos, no entanto, soava abrangente, carecendo de uma precisão maior para apontar os diferentes níveis identificados neste próprio fenômeno. Foi a partir desta constatação que categorizamos nossa teoria em duas subdivisões: reverberação explícita e reverberação implícita, que por sua vez podem ser categorizadas como alta ou baixa.

Recuperamos a seguir as definições de reverberação conforme a gradação verificada na produção textual escrita. Entendemos como reverberação o fenômeno em que pistas de influência do trabalho do professor podem ser observadas no texto e na aprendizagem do estudante. São pistas que demonstram apropriação do aluno de saberes sobre produção textual. Essa reverberação pode ser explícita quando marcas linguísticas são identificadas no texto do aluno. A reverberação explícita pode ser alta quando, na superfície do texto, podemos identificar pistas linguísticas que demonstram desenvolvimento do aluno, a partir da orientação do professor. Em contrapartida, a reverberação explícita pode ser baixa quando pistas de reelaboração própria ou aplicação do projeto pessoal do texto não são observadas. Neste caso, as pistas linguísticas verificadas na superfície do texto mostram que o aluno apenas reproduziu as orientações do professor, sem indícios de reelaboração. Por reverberação implícita,

compreendemos uma situação em que pistas de apropriação discente de saberes sobre produção textual não são marcadas nem identificadas linguisticamente no texto produzido pelo aprendiz. A reverberação implícita pode ser alta quando o aluno segue instruções do professor, mas marcas linguísticas específicas desse trabalho não são identificadas na superfície do texto produzido pelo estudante. Por outro lado, consideramos uma incidência de reverberação implícita baixa quando, por exemplo, verificamos que a análise do texto do aluno sugere que ele apresentou dificuldades para seguir as instruções do professor ou a produção no gênero solicitado. Nesta situação, podemos citar casos em que a entrega de produções textuais ou de sequências do texto produzido diferem do que foi orientado, ainda que se observe uma tentativa de realização da tarefa proposta por parte do estudante. Cabe frisar que a reverberação pode ser verificada em qualquer de suas divisões e em qualquer nível em um mesmo texto, pois um texto é formado por diferentes dimensões, e o agir do professor pode reverberar de modo distinto em cada uma dessas dimensões.

Nos casos discutidos nesta pesquisa, pudemos observar os dois tipos de reverberação (explícita e implícita). Lucas e Camila, por exemplo, reproduziram em seus projetos de texto uma construção semelhante à que foi demonstrada pelo professor no exemplo colaborativo, de modo a seguir a mesma estrutura indicada por César. Nesse sentido, temos uma situação em que o agir docente reverberou de modo explícito alto no projeto de texto dos alunos. Por sua vez, a tarefa de construção de personagens reverberou de modo implícito baixo nos textos dos estudantes. Lucas, por exemplo, não correspondeu às instruções do professor de descrever os personagens da *fanfic*, possivelmente porque essa descrição não envolvia apenas transpor ao texto características dos personagens descritos na tarefa anterior. O aluno precisou mobilizar estratégias próprias para (re)construir textualmente a descrição dos personagens que haviam sido projetados. Este pareceu ser um desafio para o estudante, uma vez que identificamos nas duas versões da *fanfic* a ausência da descrição dos personagens.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos da turma de Daiane (Alisson e Sophia), também é possível identificar tanto a reverberação explícita quanto a implícita. Alisson e Sophia utilizaram em seus projetos de texto expressões lexicais indicadas pela professora para caracterizar personagens e cenário da narrativa. Sophia, por exemplo, descreveu sua personagem como “parda”, respondendo de maneira direta à solicitação da professora. Isso sugere que as ações de Daiane, mobilizadas pelos gestos de emprego de dispositivos didáticos e de formulação de tarefas, reverberaram de modo explícito baixo no projeto de texto da aluna, que correspondeu às orientações da professora, mas, aparentemente, não encontrou meios para dar sentido a essas escolhas, de modo a relacionar as características da personagem ao enredo

da narrativa. A análise das tarefas de escrita da aluna nos permitiu observar que Sophia indicou a cor da pele para caracterizar a personagem, mas não construiu conexões que permitissem ao leitor compreender o significado dessa personagem na história.

Nas duas turmas, podemos identificar que as ações de Daiane e César tiveram uma reverberação explícita alta na construção da estrutura composicional do texto, mesmo que os estudantes tenham produzido gêneros distintos. Isso se deu, possivelmente, porque os dois professores concentraram as ações de suas propostas de ensino na estrutura do texto, a partir dos elementos da narrativa, por meio da mobilização de gestos didáticos. Da mesma forma, identificamos que os quatro textos analisados apresentaram fragilidades quanto à progressão textual.

Os resultados obtidos no percurso analítico proposto fizeram emergir a tese desta pesquisa: o(s) modo(s) como o professor de Língua Portuguesa (inter)age em sala de aula, bem como a concepção de produção escrita que ele (co)constrói com os alunos a partir de seus gestos didáticos é(são) determinante(s) na aprendizagem da escrita de seus estudantes ao passo que provoca(m) reverberações na aprendizagem de seus discentes. Para mais bem ilustrar esta constatação, apresentamos possíveis respostas às indagações que orientaram esta pesquisa.

Como o trabalho do professor, em sala de aula, durante atividades voltadas às práticas de produção textual, age no desenvolvimento da escrita de seus estudantes? Esta foi a primeira questão norteadora deste trabalho. A ela nos debruçamos desde o início do desenvolvimento desta tese e, com base em nossas análises, podemos concluir que a ação do professor (mediado por diferentes instrumentos e gestos didáticos) reverbera no processo de escrita dos estudantes. Diante disso, podemos dizer que o trabalho do professor reverbera no texto do aluno em gradações que dependerão da forma como esse profissional age verbalmente e constrói, transforma e elementariza um objeto de ensino por meio dos gestos didáticos.

Também nos indagamos sobre *de que modo a interação em sala de aula e os modos de organização didática empregados pelo professor durante suas propostas de ensino reverberam nos resultados observados nas produções escritas dos discentes, considerando-se as dimensões de genericidade e textualidade?* Nossa resposta começa pela constatação de que as marcas linguísticas identificadas nas análises das verbalizações demonstram, conforme já exposto, uma distribuição de papéis nas interações em sala de aula. Esses papéis (que nada mais são do que a síntese das atribuições dos alunos em contraste com as do professor) determinavam ações específicas para docentes e discentes. Nesse movimento, os professores explicavam as tarefas e instruíam os alunos, que por sua vez reproduziam as ações incumbidas a eles. As verbalizações discentes eram percebidas, predominantemente, em momentos em que os alunos

tinham dúvidas pontuais ou respondiam a perguntas orientadas pelos docentes. De modo geral, exceto por atividades que contaram especificamente com a colaboração discente – como a construção colaborativa de exemplos – a participação dos estudantes em aula não evidenciou explicitamente uma atuação efetiva na (co)construção das propostas didáticas. Possivelmente, umas das razões para isso está no fato de que esses alunos eram crianças e porque esta pesquisa registrou dados do primeiro semestre do ano letivo de 2023 – período em que os discentes ainda estavam se familiarizando com os professores.

No que diz respeito aos modos de organização didática empregados por Daiane e César, podemos dizer que ambos eram centralmente expositivos. A proposta de Daiane apresentou diversificação de instrumentos, incluindo recursos multimodais e digitais na fase de elementarização das atividades durante a exposição das aulas. Ela também investiu em tarefas que podem ser consideradas lúdicas ou orientadas por uma perspectiva de multiletramentos, como os jogos no *Jamboard* e *Wordwall* e a tarefa da “minigincana”. A proposta didática de César foi mais centrada na orientação verbal em sala de aula e pareceu ser menos orientada por instrumentos didáticos diversificados. Sua proposta foi basicamente constituída por exemplos verbais em aula e focados na sua reprodução pelos alunos. Observamos uma aparente tendência nos modos de organização de trabalho dos dois professores, representados pelo modelo *explicação do professor – exercício/treino – avaliação*. Diante disso, podemos considerar que nenhum dos docentes pareceu se filiar a uma proposta didática específica de ensino da escrita, como projetos de letramento (Kleiman, 2000), sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004) ou projeto didático de gênero (Kersch; Guimarães, 2012), que propõem outros modos de trabalho com a produção textual em sala de aula.

As dimensões de genericidade e de textualidade ocuparam momentos da interação em sala de aula. Observamos que as reverberações do agir docente na aprendizagem dos alunos incidiram mais detidamente sobre a estrutura composicional do gênero. Isso pode ter relação com diversos fatores, como a própria abordagem desta dimensão específica do gênero (estrutura composicional), que parece ser mais exequível ou estar mais presente em materiais que prefiguram o trabalho docente (como livros didáticos) em termos do que pode ser ensinado. Ou seja: é uma dimensão que parece mais comum na abordagem de propostas didáticas que circulam no meio escolar ou passível de ser observada/verificada/avaliada no texto, diferentemente da construção da textualidade, que, por sua vez, atinge níveis mais profundos do texto e, por isso, passa a ser mais difícil de ser ensinada. Conforme já mencionado, nos textos dos quatro estudantes, observamos diversas dificuldades relacionadas à textualização. Em relação a isso, é importante destacar que não observamos, na análise das propostas didáticas

desenvolvidas pelos dois professores, um trabalho focado explicitamente nos critérios de textualidade considerados nesta pesquisa. Por exemplo, a ausência de uma situação concreta de produção nas propostas didáticas não nos permitiu analisar os critérios de situacionalidade e de intencionalidade com profundidade, tendo em vista que esses critérios estão ligados mais especificamente às pretensões do autor conforme a situação de comunicação exposta. Ao longo das análises, não observamos ações mais focadas no desenvolvimento da intertextualidade, mesmo que os alunos precisassem acionar conhecimentos prévios de outras obras para produzir os próprios textos (conto de encantamento e *fanfic*). As produções dos estudantes analisadas nos permitiram identificar dificuldades textuais ligadas mais especificamente a três critérios: coesão, coerência e informatividade. Mesmo que tenhamos identificado *pistas de reverberação explícita alta* nas tarefas de projeto de texto, os quatro estudantes demonstraram dificuldade para organizar textualmente e desenvolver a progressão do texto a partir das ideias projetadas no referido projeto textual. Os alunos seguiram a estrutura do texto conforme os elementos da narrativa trabalhados em aula, mas diversos problemas foram observados, tais como: falta de relação de sentido entre as partes do texto, lacunas ligadas à inclusão e à distribuição de informações, saltos temáticos na sequência textual e problemas para construir a referenciação de objetos-de-discurso.

As análises das propostas didáticas nos permitem considerar que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores pareceram não contribuir para a superação das dificuldades indicadas. Isso pode ter relação com questões ligadas à profissionalidade docente, que engloba elementos como perfil do professor, formação inicial, concepção sobre ensino mediado por gêneros, condições de trabalho, entre outros. No entanto, a dimensão do trabalho do professor a que tivemos acesso por meio do acompanhamento das aulas não é suficiente para que possamos entender plenamente todos esses fatores nem compreender como eles podem refletir no agir docente. Isso porque nossas análises miraram o que foi concretizado em sala de aula dentro da dimensão do trabalho real do professor, sem nos atermos às dimensões do trabalho prescrito nem do representado. De todo modo, temos pistas de que as dificuldades identificadas nos textos dos estudantes, ligadas mais especificamente à adequação do gênero e à construção da textualização, parecem resultar da ausência de um trabalho mais explícito e focado no desenvolvimento desses aspectos textuais mediados por gestos didáticos do professor.

No que diz respeito ao estilo do gênero, podemos dizer que este foi um quesito que não foi abordado explícita ou sistematicamente nas aulas observadas e que, por isso, não consta em nossa análise. Já o conteúdo temático, em ambos os casos verificados, foi abordado de maneira superficial nas aulas dedicadas ao trabalho de produção textual. Esse entendimento pode ser

percebido, por exemplo, em momentos em que os professores abordaram a criação dos personagens sem relacionar as determinações exigidas a um contexto ou propósito comunicativo do texto (conforme demonstrado nas análises).

Por fim, questionamos *como a relação entre tais variáveis pode ser empiricamente evidenciada a partir da análise do uso da linguagem em sala de aula e das produções discentes?* As variáveis que compõem o enunciado desta pergunta são o conjunto de itens verificados ao longo do trabalho para a formação do nosso *corpus* de pesquisa. Com base no percurso analítico empreendido, podemos afirmar empiricamente (visto que acompanhamos presencialmente as aulas que formam o escopo de nosso estudo) que há uma relação entre o trabalho docente e as reverberações (sejam elas explícitas ou implícitas) na aprendizagem discente. Identificar os modos de reverberação do agir docente no processo de escrita dos estudantes é uma das contribuições desta pesquisa. Isso não significa dizer que a aprendizagem discente está necessariamente ligada à ocorrência de uma reverberação explícita alta. Todavia, acreditamos que a identificação e a distinção de diferentes tipos de reverberação podem nos fornecer evidências de aprendizagem discente em relação à produção textual e que estas pistas permitem não somente uma nova perspectiva analítica sobre os textos dos alunos como materialidade discursiva, mas também uma reflexão sobre como os modos de trabalho do professor agem/reverberam na produção textual discente. Ainda que a análise de um conjunto maior de dados seja relevante para confirmar se as noções de reverberação explícita e implícita se sustentam em contextos distintos do investigado nesta pesquisa, as análises desta tese nos permitem dizer que, no campo dos estudos aplicados da linguagem em contexto brasileiro, avançamos na compreensão das pesquisas sobre interação e aprendizagem da escrita em sala de aula (Kleiman, 1993; Souza, J. 2018; Kanitz, 2024), evidenciando como o trabalho do professor, qualitativamente analisado, fornece pistas sobre resultados observados nas aprendizagens discentes. Ao afirmarmos isso, não queremos, obviamente, reduzir a complexidade dos processos inerentes ao trabalho do professor ou da aprendizagem discente a uma fórmula simplista que coloca na instrução do professor a certeza de um resultado equânime na aprendizagem discente. Queremos salientar que é possível observar, a partir do percurso analítico empreendido, evidências linguageiras que sustentem a hipótese de que o agir docente reverbera na aprendizagem discente quando se fala de ensino da produção textual escrita. É importante dizer também que esse movimento descritivo-analítico não parece ter sido realizado, à luz do referencial teórico e metodológico desta pesquisa, em contextos empíricos como os que tratamos nesta tese.

Ao longo desta pesquisa, repetimos por diversas vezes que assumimos o ensino da escrita como “um processo que deve ser assistido” (Pereira, 2001). No entanto, os dados analisados nos levaram a pensar de maneira mais crítica/reflexiva sobre essa afirmação. Ao que parece, encontrar meios/ferramentas/estratégias para construir esse processo “assistido” é um dos fatores que torna o trabalho com produção textual complexo na escola. Ao analisar os textos dos estudantes, observamos que determinadas ações dos professores reverberam na escrita dos alunos de modos distintos. Isso tem relação com um princípio basilar do ISD (Cristovão, 2008): todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir realizado em determinado quadro social. A partir desse princípio, podemos dizer que a articulação analítica proposta nesta pesquisa revela que a reverberação do agir do professor nos conhecimentos construídos pelos alunos está intimamente ligada à forma como o professor age verbalmente e mobiliza gestos didáticos em sala de aula.

Um indício da contribuição desta tese também está relacionado ao fato de que, na nossa revisão bibliográfica, não encontramos pesquisas com dados de sala de aula que buscam analisar produções textuais escritas a partir da análise do trabalho do professor em sua dimensão real/concretizada sob a ótica dos níveis da arquitetura textual (nível da infraestrutura geral dos textos e nível dos mecanismos enunciativos) em articulação aos gestos didáticos. Ao final deste trabalho, vislumbramos, a partir do nosso conjunto de dados, outras possibilidades de investigação. Uma delas emerge da análise das propostas didáticas desenvolvidas pelos professores observados. César e Daiane desenvolveram suas propostas em torno de gêneros de texto (conto de encantamento e *fanfic*) que pressupõem o conhecimento de outros gêneros. Ou seja: nos dois casos, os alunos precisavam acionar conhecimentos prévios sobre obras originais para que pudessem produzir seus textos. Isso implica diretamente na dimensão da intertextualidade, pois sugere que as produções escritas precisavam fazer alusão aos textos de origem para a construção de outros textos, mesmo em gêneros diferentes, como no caso da *fanfic*. Apesar disso, temos pistas de que os professores reduziram a intertextualidade ao conhecimento sobre personagens das obras originais. Essa observação nos leva a considerar que eventuais pesquisas futuras possam suscitar a análise de outros conjuntos de dados atentando-se especificamente para a dimensão da intertextualidade – dimensão aparentemente pouco explorada pelos professores.

Outra possibilidade a ser sugerida tem relação com o processo de geração de dados desta tese. Nossas análises foram construídas a partir das observações e gravações realizadas, bem como a partir das produções dos alunos a que tivemos acesso. Isso quer dizer que não acompanhamos os estudantes em outros momentos e, por isso, não temos conhecimento sobre

fatos da sua vida escolar que possam influenciar o processo da sua aprendizagem. Da mesma forma, não temos acesso a produções textuais realizadas pelos alunos em período anterior à pesquisa. Isso significa que não temos como atestar inequivocamente se, nas produções textuais, os discentes mobilizaram (ou não) conhecimentos consolidados anteriormente ao trabalho do professor que acompanhamos. Essas observações se revelam como caminhos para pesquisas futuras, que podem levar o pesquisador a desenvolver novos métodos de geração, apreciação e análise de dados.

Acreditamos que esta pesquisa pode impulsionar o desenvolvimento de trabalhos que investiguem o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que é nesta etapa que a escrita começa a ser compreendida em perspectiva textual. Acreditamos também que pesquisas educacionais no âmbito da Linguística Aplicada podem contribuir para esse contexto de ensino em que o trabalho com produção textual escrita é desenvolvido por professores que não possuem, necessariamente, formação inicial em Letras.

Apesar de destacarmos as potencialidades e contribuições desta pesquisa, também reconhecemos suas limitações. Uma delas diz respeito ao desenho metodológico proposto, em que propusemos triangular dados a partir de gravações de um conjunto de aulas, do material produzido pelos professores e das atividades dos estudantes voltadas ao trabalho com produção textual. Ao observar e gravar as aulas, tivemos acesso a todos esses fatores acontecendo simultaneamente. No entanto, para analisar esses dados, precisamos segmentá-los para poder interpretá-los. Nessa interpretação, corremos o risco de que determinado aspecto fosse enfatizado devido à influência e à perspectiva da pesquisadora, mas entendemos que esse risco é previsto e dimensionado no tipo de pesquisa (qualitativa-interpretativista) empreendido.

Por fim, agradecemos aos professores Daiane e César pela contribuição e participação nesta pesquisa. Reiteramos que em nenhum momento buscamos falar das individualidades de cada professor na discussão sobre o agir docente. O que fizemos foi buscar um olhar direcionado especificamente para fatores ligados à profissionalidade e para os modos de trabalho dos professores na pilotagem das suas propostas didáticas. Entendemos que ainda precisamos olhar para a dimensão do trabalho real/concretizado do professor para pensar contextos de formação inicial e continuada e, assim, formular proposições concretas de renovação didática (Bronckart, 2015) que nos permitam alcançar práticas de sala de aula que possam efetivamente contribuir para a aprendizagem da produção textual escrita discente. Conhecer esse(s) caminho(s), via análise de dois conjuntos de interações em salas de aula dirigidas por dois professores diferentes – formados na mesma universidade e que se encontram na mesma fase profissional –, assim como os textos produzidos por seus alunos, pode nos

auxiliar a (re)pensar o que se ensina aos professores sobre como ensinar a escrever. Esse é um desafio amplo e que certamente vai além desta pesquisa, mas também é um propósito pelo qual estamos obstinados em contribuir para seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignementapprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 81-105.
- ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 13-32.
- ALMEIDA, A. P. Grade de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020.
- ALMEIDA, E. L.; et al. Gestos profissionais e didáticos no ensino de línguas: o estado da arte em foco. *Revel*, v. 18, n. 17, p. 246-272, 2020
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACH, C.; GUASSELLI, M. F. R. Percepções sobre formação continuada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e a parceria com o PPG em Linguística Aplicada da Unisinos. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In Nascimento, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.) *Gêneros de texto/discurso: Novas práticas e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 271-300.
- BARROS, E. M. de; GONÇALVES, A. V.; Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. *Delta*, v. 33, n.3, p. 945-981, 2017.
- BARROS, E. M. D. de. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. *Anais do Sielp*, Uberlândia: Edufu, v. 2, n.1, p. 1-15, 2012.
- BORK-GÖDKE, A. V. *Produção Escrita de Gêneros Profissionais em Língua Inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2016.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30. abr. 2023.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30. abr. 2023.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo. EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras. 2008.

BRONCKART, J-P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2015

CARDOSO, I.; *et al.* Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*. n 34, p. 1-35, 2019.

CARNIN, A.; MATIAS, J. Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: língua(gem), trabalho coletivo e desenvolvimento profissional docente. *Revista Calidoscópio*, n 3, v 21, p. 596-615, 2023.

CARNIN, A. Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Projeto de Pesquisa (mimeo), São Leopoldo, 2019.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. de M. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 365-385, 2016.

CARNIN, A. *Entre a formação inicial de professor de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do vale do Rio dos Sinos.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 54, p. 609-792, 2013.

CASTOR, R. R. *O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto*. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

CHEREM, K. S. *A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao retorno presencial*. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2023.

COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

COLOGNESI, S.; NIWESE, M.; Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 20, p. 1-25, 2020.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteira entre universidade-escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 273-292, jul/ago. 2018.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, L. M. V.; SILVEIRA, O. M. P.; JUCÁ, V. J. Transição de estudantes para o ensino fundamental 2: um modelo de apoio. *Nexo Políticas Públicas*. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/07/29/transicao-de-estudantes-para-o-ensino-fundamental-2-um-modelo-de-apoio> Acesso em: 14. jan. 2025.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2014. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: E. L. NASCIMENTO (org.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.ed., Campinas, Pontes Editores, p. 51-82.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DREY, R. F. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

FELTRIM, V. D.; ALUÍSIO, S.; NUNES, M. das G. V. *Uma revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos em português*. São Carlos: ICMC-USP, 2000.

FERREIRA, Y. N. O conto, da tradição à contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela. *Revista Teias* v. 20 n. 59, p. 301-319, out/dez 2019.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 246-260, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; CASTOR, R. Os gestos didáticos no trabalho de professoras alfabetizadoras no contexto de ensino remoto. *Olhares e Trilhas*, v. 26, n. 2, p. 1-26, 2024.

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e pesquisa*. v. 36, n. 2, p. 445-457, 2010.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramentos* (Org.). 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramentos* (Org.). 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 19-36.

GRIBEL, C. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D F. Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M de M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. Sobre nossos múltiplos olhares para o ensino de língua materna. In: *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 7-11.

GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORREA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. de M. (Org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM, 2012. p. 155-186.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Continuando a história e percorrendo novos caminhos da construção de uma formação continuada que dialoga com o trabalho de ensinar Língua Portuguesa. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. (org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 9-13.

HAMMERSLEY, M. *What Is Qualitative Research?* Bloomsbury Academic, London, 2013.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 14. jan. 2025.

KANITZ, A. *O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução pedagógica a serviço da construção de conhecimento sobre a escrita no Ensino Médio*. Tese de

Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2024

KERSCH, D. F.; DORNELLES, A. J. C. “Leitura + escrita + tecnologias digitais”: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. *et al.* (Org.). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 55-68.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, v. 7. n. 6, p. 98-112, fev. 2007.

KLEIMAN, A. B. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, n 9, v 3. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45488> 2019, p. 417-435.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CAVALCANTI, A. P. de. H. O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros. In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 173-196.

LEMOS, L. M. E. *O desenvolvimento da escrita argumentativa numa sequência de ensino do texto de opinião no 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutorado. – Universidade de Aveiro, 2023.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramentos (org.)*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 37-66.

LIMA, A. A prática escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 11-34.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256

MACEDO, D. D. S. de.; ALVES, M. F. de.; RIBEIRO, R. M. Gestos didáticos no dizer do professor de Língua Portuguesa em situação de ensino de escrita. *Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 927-950, 2020.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *et al.* (org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 149-162.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. *Raído*, v. 27, n. 11, 2017, p. 206–223.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Letramento acadêmico-profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística. *Horizontes*, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-27, 2022.

MAIS DE 50% DOS ESTUDANTES CHEGAM AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM TER HABILIDADES BÁSICAS DE LEITURA. Disponível em:

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>

Acesso em: 14. jan. 2025.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. In: GUIMARÃES, A. M. de, M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. Sobre nossos múltiplos olhares para o ensino de língua materna. In: *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 13-31.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYUME, C. Estudo aponta que 40% dos estudantes enfrentam dificuldade na alfabetização; cenário é pior entre os mais pobres. *G1*, São Paulo, 28. abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/04/28/estudo-aponta-que-40percent-dos-estudantes-enfrentam-dificuldade-na-alfabetizacao-cenario-e-pior-entre-os-mais-pobres.ghtml>. Acesso em: 10. jan. 2025.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual Paulista.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didáticos para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernoscenpec*, v. 5, n. 1 p. 44-67, 2015.

MIRA, C. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. *Fórum Linguístico*. v. 13, n. 2, p. 1131-1146, 2016.

MIRANDA, F. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *D.E.L.T.A.* n. 33. p. 811-842, 2017.

MIRANDA, A; FERRAZ, M. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, v. 14, n.1, p.144-166, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, 276 p.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, v. 10, n. 2. p. 329-338, 1994.

MORICONI, G. M. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FFC, 2021.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensinoaprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*. v. 14, n. 1, p. 421-445, 2011.

OLIVEIRA, A. R. de. *A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir*. 2022. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

OSTERMANN, A. C.; GUIMARÃES, A. M. de M. A Linguística Aplicada que se faz ‘aqui’: dez anos formando doutoras e doutores. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, 687–698, 2019.

PANDEMIA AFETOU PADRÃO DE LEITURA DE 75% DE CRIANÇAS DE 7 E 8 ANOS. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-01/pandemia-afetou-padrao-de-leitura-de-75-de-criancas-entre-7-e-8-anos> Acesso em: 30. nov. 2022.

PEREIRA, M. L. A. Os excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, sociedade e culturas*. n. 15, p. 99-115, 2001.

PEREIRA, M. L. A. A formação de professores para o ensino da escrita. In: Inês Sim-Sim. A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Caderno de Formação de Professores*. n. 2, p. 35 – 48, 2001.

PEREIRA, T. P. “Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã”: o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno. 2021. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

PEREIRA, T. P.; CARNIN, A.; MIRA, C. “É um processo muito difícil: narrativa e (re)construção identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino remoto emergencial. *Revista Da Anpoll*, v. 53, n. 1, p. 13–34. 2022.

PEREIRA, T. P.; CARNIN, A. Produção escrita e práticas avaliativas no trabalho com o texto em sala de aula de língua portuguesa. In: SANTOS, M. P. dos.; FETTERMANN, J. V.; KERSCH, D, F. *Multiletramentos e Práticas Avaliativas no Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 101-114.

PEREIRA, T. P.; CARNIN, A. Escrita no Ensino Médio: Um estudo sobre aprendizagem de elementos da textualidade baseado no trabalho com projeto didático de gênero. *Raído*, v. 18, n. 46, p. 258–288, 2024.

PEROBELLI, M. A construção do objeto de ensino *seminário* sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Linguagem em discurso*. v. 18, n. 3, p. 565-581, 2018.

PINTO, M. de O.; PEREIRA, Maria Luíza Álvares. Escrever para aprender no Ensino Básico: das concepções dos professores...às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*. n 2, p. 109-139, 2016.

PIOVESAN, A. V.; TOLDO, C. Os fatores de textualidade e a construção de sentidos no texto. *Entretextos*. v. 23, n. 2, p. 83-103, 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio*, v. 18, n.2, p. 435-459, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G., DAMACENA, M. Avaliação e formação de professores de língua inglesa: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. *Olhares e Trilhas*, v 23, n 3. 2021, p. 1054-1073.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. Gêneros Orais e Escritos: modos de pensar e modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 07- 20.

ROJO, R; MOURA, E. de (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, D. C. da. *O ensino da produção textual escrita na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: das bases teórico-metodológicas às ações em sala de aula*. 2019. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SANDER, I. *Pesquisas apontam que pandemia gerou atraso cognitivo e desigualdade na alfabetização de criança*. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/02/pesquisas-apontam-que-pandemia-gerou-atraso-cognitivo-e-desigualdade-na-alfabetizacao-de-criancas-ckzylm9kp006e0165qbk5zzdv.html>. Acesso em: 30. nov. 2022.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHIMIDT, B. S. Ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19: representações de professores sobre o seu trabalho e a sua formação. 2022. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SILVA, E. C. N. da. *A ressignificação das práticas docentes de produção textual e suas implicações para o ensino e a avaliação da escrita*. 2019. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, A. A. P. D.; SILVA, C. M. R. D. Joaquim Dolz: a pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. *Revista Nupem*, v. 4, n. 7, p. 11-22, 2012.

SILVA, E. C. da. *Da composição à produção textual: onde se situa o Enem*. *Revista do GELNE*. n 2, p. 116-139, 2016.

SILVA, E. C. N. da.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 223–242, 2017.

SILVA, A. C. da.; SILVEIRA, M. I. M. Uso de sinais de pontuação na construção dos sentidos textuais. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, p. 361–382, 2021

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage, 2000.

SMANIOTTO, G.C. A escrita na formação inicial de docentes dos anos iniciais da educação básica: reflexões dialógicas sobre a formação de professoras elitoras e produtoras de textos e sobre o aprender para ensinar a produção textual escrita na escola. 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, J. P. F. de. *A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA DE Marília SP: uma abordagem dialógica*. 2018. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SOUZA, A. G. de. *Os usos da escrita de jovens estudantes do ensino médio como elementos para ressignificação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: uma experiência com projeto de letramento*. 2018. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, A. CORTI, A. P; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STRIQUER, M. de. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. *Eutomia*, Recife, v. 14, n.1, p. 313-334, dez. 2014.

SUASSUNA, L. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. *Na ponta do Lápis*. n 33. p. 10-23, 2019.

TINOCO, G. A.; Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramentos* (org.). 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 221-244.

VERÍSSIMO, L. F. *Conto de Fadas da Mulher Moderna*. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-conto-de-fada-da-mulher-moderna.html>. Acesso em: 14. jan. 2025.

60 ALUNOS TIRARAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM 2023; 4 SÃO DE ESCOLA PÚBLICA. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/01/16/nota--mil-redacao-enem-2023-mec.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 10. jan. 2025.