PPGEDUC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

O ENSINO DA ESCRITA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

GEICIELLE DA SILVA NUNES

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese

2. Nome completo do autor

Geicielle da Silva Nunes

3. Título do trabalho

O ensino da escrita: o papel da mediação do professor.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi**, **Usuário Externo**, em 20/09/2021, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **GEICIELLE DA SILVA NUNES**, **Discente**, em 22/09/2021, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2359299** e o código CRC **99427684**.

Geicielle da Silva Nunes

O ensino da escrita: o papel da mediação do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Unidade de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão como requisito para a titulação de Mestre em Educação.
Orientadora: Professora Doutora Maria Aparecida Lopes Rossi
Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino da Língua Materna, e Ciências da Natureza

CATALÃO – GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nunes, Geicielle da Silva
O Ensino da Escrita [manuscrito] : o papel da mediação do professor / Geicielle da Silva Nunes. - 2021.
122 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2021.
Bibliografia.
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Mediação. 2. interação. 3. sujeitos. 4. apropriação da língua escrita. 5. processo de ensino aprendizagem. I. Rossi, Maria Aparecida Lopes, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº170 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE GEICIELLE DA SILVA NUNES.

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, às 15:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Prof/a. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição)- Membro Interno; Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes - UFG/PPGLL - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Geicielle da Silva Nunes, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"**O ensino da escrita: o papel da mediação do professor**"**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19

de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres**, **Professor do Magistério Superior**, em 23/08/2021, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi**, **Usuário Externo**, em 23/08/2021, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**, **Usuário Externo**, em 23/08/2021, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2297250** e o código CRC **A03B1903**.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta investigação fez parte de um processo de aprendizagem e foi mediado por pessoas que participaram da tessitura dos sentidos atribuídos a este estudo e a minha formação profissional e pessoal. Nesse sentido agradeço:

À Maria Aparecida Lopes Rossi, por acreditar na proposta deste estudo, me incentivar e orientar para que chegássemos ao final deste trabalho, pela parceria e apoio e sobretudo por ser uma referência da profissional que desejo ser.

Ao meu marido Miller e meu filhos Gabriel, Geovanna e Eduarda, por compreenderem minhas ausências nos momentos de estudo, me apoiarem nos momentos de aflição e partilharem da realização deste sonho.

À minha mãe Sônia, que me conduziu pelo caminho que me trouxe até aqui, sendo minha referência, além de grande incentivadora.

Às minhas irmãs Michelle e Lara, pelo apoio e por acreditarem na minha capacidade nos momentos em que eu mesma duvidei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, em especial aos professores Wender, Maria Zenaide e Selma, pela escuta atenta do meu projeto e pelas contribuições.

A CAPES, "o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001".

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiências e em especial a Polliany, a Evellyn e Grazielly, pela colaboração e amizade.

Às professoras Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e Selma Martines Peres, pela composição da banca, leitura do texto e pelas contribuições.

Autobiografia
Patativa do Assaré

Mas porém como a leitura
É a maió diciprina
E veve na treva iscura
Quem seu nome não assina,
Mesmo na lida pesada,
Para uma escola atrasada
Tinha uma parte do dia,
Onde estudei argum mês
Com um veio camponês
Que quase nada sabia.

Meu professô era fogo
Na base do português,
Catálogo, era catalôgo,
Mas grande favô me fez.
O mesmo nunca esqueci,
Foi com ele que aprendi
Minhas premêra lição,
Muito a ele tô devendo,
Saí escrevendo e lendo
Mesmo sem pontuação.

Depois só fiz meus estudo,
Mas não nos livro escola
Eu gostava de lê tudo,
Revista, livro e jorná.
Com mais uns tempo pra frente,
Mesmo vagarosamente,
Não errava nenhum nome.
Lia no claro da luz
As pregações de Jesus
E as injustiça dos home.

RESUMO: Fundamentada nos estudos da mediação (Vygostsky, 2000), na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin/Volochinov 2012) e na concepção sócio interacionista da língua (Antunes 2003 e Geraldi 1993/2001), esta investigação parte da compreensão de que o domínio da língua escrita é essencial para ampliar as possibilidades de interação social dos sujeitos, aqui compreendidos como atores histórico sociais que constituem a si próprios e a língua a partir das interações sociais, mediadas pela linguagem nos processos interlocutivos. Assim, este estudo buscou compreender como a mediação, no processo de ensino da escrita, contribui para a construção do aluno escritor. E se, é possível mediar o processo de apropriação da língua escrita pelos educandos através do ensino remoto. E teve como objetivos: perceber a contribuição da mediação do professor no processo de apropriação da escrita pelos educandos a partir do desenvolvimento de atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental; enfatizar o papel da mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem da escrita; construir com os alunos atividades de produção de textos que contemplem as condições necessárias para se produzir textos; trabalhar atividades de revisão de texto com os alunos com o objetivo de perceber quais os aspectos do texto são contemplados por eles quando buscam reescrever os próprios textos; utilizar a revisão e a reescrita como partes fundamentais do processo de produção textual; levar os alunos a atribuir sentido ao ato de escrever à medida que se identificam como sujeitos dos discursos de sala de aula; perceber a possibilidade de a mediação ocorrer através do ensino remoto. O estudo foi desenvolvido a partir da metodologia da pesquisa intervenção, em que a pesquisadora foi também a mediadora e realizou as intervenções na turma de 4º ano do ensino fundamental, participante da pesquisa. Foram utilizados como dados as gravações em áudio das intervenções, as produções de textos realizadas pelos participantes, bem como diário de campo da pesquisadora. Através do desenvolvimento das intervenções com os participantes percebemos que os alunos se apropriaram dos gêneros textuais trabalhados, perceberam a necessidade de verificar fontes, argumentar, ter um posicionamento crítico, aprenderam estratégias de leitura que ampliam a compreensão leitora, adquiriram recursos linguísticos e textuais para produzirem textos e compreenderam a função da revisão textual. Evidenciou-se assim, o papel do professor mediador, não apenas em intermediar o contato com variados gêneros textuais e propostas de leitura e produções escritas, mas em fazer parte da tessitura dos sentidos que a linguagem vai adquirindo no processo interacional.

Palavras chave: mediação; interação; sujeitos; apropriação da língua escrita; processo de ensino aprendizagem.

ABSTRACT: Based on studies of mediation (Vygostsky, 2000), on the dialogical perspective of language (Bakhtin/Volochinov 2012) and on the social interactionist conception of language (Antunes 2003 and Geraldi 1993/2001), this investigation starts from the understanding that domain of written language is essential to expand the possibilities of social interaction of subjects, here understood as social historical actors who constitute themselves and language from social interactions, mediated by language in interlocutive processes. Thus, this study sought to understand how mediation, in the writing teaching process, contributes to the construction of the student writer, in addition to analyzing mediation and the process of appropriation of written language by students through remote learning. The main objectives were: to perceive the contribution of teacher mediation in the process of appropriation of writing by students from the development of textual production activities with elementary school students; emphasize the role of teacher mediation in the teaching/learning process of writing; build text production activities with students that contemplate the necessary conditions to produce texts; work on text review activities with students in order to understand which aspects of the text are contemplated by them when they seek to rewrite their own texts; use proofreading and rewriting as fundamental parts of the textual production process; lead students to attribute meaning to the act of writing as they identify themselves as subjects of classroom discourses. The study was developed from the intervention research methodology, in which the researcher was also the mediator and performed the interventions in a 4th grade class of elementary school. The audio recordings of the interventions, the text productions carried out by the participants, as well as the researcher's field diary were used as a data. Through the development of interventions with the participants, we realized that students appropriated the textual genres worked, realized the need to verify sources, argue, have a critical position, learned reading strategies that enhance reading comprehension, acquired linguistic and textual resources to produce texts and understood the function of textual revision. Thus, the role of the mediator teacher was evidenced, not only in mediating contact with various textual genres and proposals for reading and written productions, but in being part of the fabric of meanings that language acquires in the interactional process.

Keywords: Mediation; Interaction; Subjects; Appropriation of written language; Teaching learning process.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Resenha Gustavo..... 17
QUADRO 2: Revisão bibliográfica..... 20
QUADRO 3: Orientações para a produção..... 57
QUADRO 4: Resenha produzida pela pesquisadora..... 58
QUADRO 5: Resenha Erick..... 60
QUADRO 6: Resenha Maria Eduarda..... 61
QUADRO 7: Resenha Eloiza..... 64
QUADRO 8: Resenha Emanuelly..... 66
QUADRO 9: Manchete Klaysson 1..... 75
QUADRO 10: Manchete Vitor Miguel 1..... 76
QUADRO 11: Manchete Júlia 1..... 77
QUADRO 12: Manchete Erick 1..... 77
QUADRO 13: Manchete Klaysson 2..... 77
QUADRO 14: Manchete Vitor Miguel 2..... 77
QUADRO 15: Manchete Júlia 2..... 78
QUADRO 16: Manchete Erick 2..... 78
QUADRO 17: Notícia G1 seguida de opinião da aluna Karoliny..... 81
QUADRO 18: Notícias sobre o uso de tecnologias na pandemia Emanuelly e Hiago..... 82
QUADRO 19: Notícia Emanuelly e Hiago após correção coletiva..... 83
QUADRO 20: Notícia Klaysson 1ª versão..... 84
QUADRO 21: Notícia Klaysson 2ª versão..... 84
QUADRO 22: Notícia Klaysson após revisão coletiva..... 85
QUADRO 23: Notícia Gustavo 1ª versão..... 86
QUADRO 24: Notícia Gustavo 2ª versão..... 86
QUADRO 25: Notícia Gustavo após revisão coletiva..... 87
QUADRO 26: Notícia Erick..... 88
QUADRO 27: Notícia Maria Eduarda..... 89
QUADRO 28: Notícia Júlia..... 90
QUADRO 29: Tirinha para leitura 1..... 92
QUADRO 30: Tirinha para leitura 2..... 92
QUADRO 31: Tirinha para leitura 3..... 93
QUADRO 32: Tirinha para leitura 4..... 93

QUADRO 33: Tirinha para leitura 5..... 94
QUADRO 34: Tirinha para leitura 6..... 94
QUADRO 35: Tirinha Maria Eduarda 1..... 95
QUADRO 36: Tirinha Vitor Miguel 1..... 96
QUADRO 37: Tirinha Gustavo 1..... 96
QUADRO 38: Tirinha Hiago 1..... 97
QUADRO 39: Tirinha Emanuelly 1..... 98
QUADRO 40: Tirinha Gustavo 2..... 99
QUADRO 41: Tirinha Maria Eduarda 2..... 100
QUADRO 42: Tirinha Maria Eduarda 3..... 101
QUADRO 43: Tirinha Vitor Miguel 2..... 102
QUADRO 44: Tirinha Júlia..... 103
QUADRO 45: Tirinha Emanuelly 2..... 104
QUADRO 46: Entrevista com a professora..... 108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
PESQUISAS VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COM INTERFACE COM A PRESENTE INVESTIGAÇÃO 19
CAPÍTULO 1 – O PAPEL DA MEDIAÇÃO – A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA ESCRITA 25
1.1 O ENSINO DA ESCRITA 28
1.2 TEXTO E REVISÃO: OBJETOS DE REFLEXÃO 37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA – APRENDENDO COM O CAMINHAR 40
2.1 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES 48
CAPÍTULO 3 – O CAMINHO PERCORRIDO NA COSNSTRUÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA 51
3.1 RODA DE CONVERSA 51
3.2 GÊNERO RESENHA CRÍTICA 54
3.3 GÊNERO MANCHETE 67
3.4 GÊNERO NOTÍCIA 79
3.5 GÊNERO QUADRINHOS 91
3.6 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS 105
3.7 ENTREVISTA 107
3.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA NO TRABALHO REMOTO 110
CONSIDERAÇÕES FINAIS 115
REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS 121

INTRODUÇÃO

A ideia desta investigação surge de trabalhos anteriores, desenvolvidos durante o Trabalho de Conclusão de Curso[1] (TCC) do curso de Pedagogia, concluído em 2017 e no desenvolvimento do PROLICEN[2] (2017-2018), que tinham o objetivo de trabalhar propostas de produção textual com alunos do ensino fundamental, buscando perceber a concepção que os alunos tinham da língua escrita, da revisão textual e quais aspectos eram contemplados por eles ao revisar os próprios textos. Tais estudos nos permitiram perceber que: ainda existe na escola, um distanciamento entre o ensino de língua portuguesa e as práticas sociais de uso da escrita; que os alunos não têm domínio da linguagem escrita que lhes permitam utilizar a língua conforme as variadas demandas sociais; que a revisão textual não constitui parte fundamental no processo de produção de texto na escola e que o tempo engessa e determina as práticas de sala de aula, condicionando o trabalho de professores e alunos.

A realização destes trabalhos, que se complementam, também apontou para a necessidade de compreender o papel do professor mediador na apropriação da língua escrita, tendo em vista a necessária interação professor/aluno para que este último se aproprie dos bens histórico-culturais produzidos pela sociedade, dentre eles a linguagem, cujo domínio demanda mais que o ensino do código alfabético. Segundo Fernandes (2012) as relações mediadoras professor/aluno são explicitamente produtivas para o progresso da aquisição da capacidade de leitura e escrita dos alunos em qualquer nível de ensino, vez que "a produção e a compreensão de um texto levam em conta o contexto sociocognitivo, uma tessitura de muitos fios na troca interacional da comunicação verbal" (FERNANDES, 2012, p.207), fundamentada numa relação mediadora dialógica que ultrapassa a simples troca de dizeres entre educador e educandos.

Além disso e do meu envolvimento com os estudos teóricos do letramento, este tema é pessoalmente relevante, porque percebi que foi de grande contribuição para a minha formação, o incentivo à leitura e o acesso a suportes literários recebidos no seio familiar, inicialmente favorecendo o meu desempenho nas redações escolares, tornando-se fundamental para o processo de apropriação da escrita que vem sendo construído ao longo de minha formação. Tais

[1] Texto e Revisão: apropriação da escrita a partir de práticas significativas de produção de textos – Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão defendido em (30/08/2017).

[2] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-Licenciatura. Com o Plano de trabalho intitulado "Texto e Revisão: apropriação da escrita a partir de práticas significativas de produção de textos", Relatório PROLICEN da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, concluído em 30 de julho de 2018.

fatores me levaram a compreender o papel fundamental da escola, em garantir tais oportunidades aos alunos, principalmente aos da escola pública que, muitas vezes, terão o primeiro contato com suportes literários e práticas de leitura e escrita na escola.

Cientes de que o domínio da língua escrita é essencial para dar autonomia aos sujeitos, também que ainda há a necessidade de alcançar meios que possibilitem à escola, inserir os alunos na cultura letrada e de que as concepções de linguagem dos professores influenciam em sua prática pedagógica e, consequentemente na apropriação da língua por seus alunos, propomos o presente estudo, que buscou compreender o papel da mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita.

Vivemos em uma sociedade em que, embora a distribuição de ensino e acesso à leitura seja desigual é, predominantemente grafocêntrica, onde aqueles que não sabem fazer uso da língua escrita ficam à margem da cultura letrada. Nesse contexto, o papel da escola é capacitar o aluno para o exercício da cidadania, ampliando o conhecimento que ele tem da língua. Deste modo, o ensino de língua portuguesa tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, não apenas por possibilitar aos alunos a apropriação da língua escrita, mas também por ser essencial o domínio da língua para as diversas áreas de conhecimento.

No bojo desta discussão é necessário salientar que a língua não é neutra. Na modalidade oral ou escrita, a linguagem representa intenções, ideias, concepções sociais, etc. tendo em vista que parte de um sujeito (locutor) para um ou mais sujeitos (interlocutor -es) e carrega em cada frase, em cada palavra uma significação, que produz sentido para quem lê e para quem escreve. Assim, a escrita é um movimento de troca, de interlocução e não pode constituir-se sem a participação de sujeitos conscientes de seu papel.

Os estudos atuais sobre o ensino de língua portuguesa têm mostrado a perspectiva interacional, na qual se ressalta a importância de o ensino acontecer em contextos reais em que a língua se realiza. Assim, não existe razão para separar o ensino de português em leitura, escrita ou gramática, se eles são interdependentes para a existência da língua, preservando ainda, a existência do outro, fundamental nas relações de interação. Deste modo, os estudos de autores como Antunes (2003/2007) e Geraldi (1993/2001) apontam para um ensino que considere o conhecimento prévio dos alunos, fazendo da apropriação da língua escrita um instrumento de interação desses alunos com a sociedade.

Por outro lado, a prática do ensino de língua materna, como demonstram os estudos de autores como Antunes, mostra questões de ensino que ainda têm se pautado em modelos tradicionais de ensino, no qual a oralidade é considerada pelos professores como fonte do erro; ler significa decodificar e escrever significa saber desenhar os signos usados para representar a

nossa língua e, por fim, concentra-se excessivamente no ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais, que por si só não são capazes de capacitar os alunos para compreender as regras de uso da língua e muito menos formar leitores eficientes e escritores competentes. Como ressalta Antunes:

> O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (2003, p.46)

Considerando o trabalho com a escrita, foco deste estudo, observamos que esta é uma atividade realizada de forma esporádica nas escolas e que, nos momentos em que são solicitadas produções textuais, ocorrem de maneira esvaziada de sentido, ignorando principalmente a função de uso da linguagem, a interação, assim, sem saber para quem escrever, o porquê, ou como escrever, os alunos produzem textos nos quais não se identificam, para serem avaliados segundo o uso "correto" da ortografia. O interlocutor, inexistente nas produções escritas escolares, é fundamental para quem escreve, pois como lembra Antunes (2003: 46): "Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo."

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados com o intuito de servir de referência curricular para a elaboração dos currículos escolares, afirmam que o domínio da língua escrita é fundamental para a participação integral do indivíduo em seu meio social, nesse sentido, no caderno 2 destinado ao ensino de língua portuguesa, o PCN trata do trabalho com atividades de escrita na escola:

> Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. (BRASIL, 1997, p.49)

Ainda segundo o documento, "um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão." (BRASIL, 1997, p.47).

Arraigada nessas concepções teóricas, de uma língua que produz interação e deve ser trabalhada de forma funcional e contextualizada, é que se insere este estudo que buscou desenvolver um trabalho, pautado na metodologia da pesquisa intervenção, com o objetivo de contribuir para a formação de escritores competentes. O objetivo foi propor atividades de leitura e produção de textos socialmente relevantes, oportunizando aos alunos não apenas atividades

em que eles soubessem o que, para quem e como escrever, mas principalmente oferecer a eles o tempo necessário para que, como destaca Antunes (2003) vivenciassem a experiência de planejar, escrever a primeira versão de seu texto e por fim revisar e reescrever. Segundo a autora, estas são etapas fundamentais para que os alunos se identifiquem como autores dos textos que produzem.

A autora evidencia ainda, a importância da revisão dos textos e da reescrita, como uma maneira de o aluno avaliar seu próprio texto, tendo a oportunidade de melhorá-lo, o que não significa castigo ou que o texto está errado, mas sim uma revisão orientada, como enfatiza Antunes, em que "[...] o aluno iria sendo levado a compreender que um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem orientado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores." (Antunes, 2003, p. 116).

O PCN contempla a revisão como parte do processo de produção, sugerindo que ela seja ensinada sistematicamente, permitindo que o aluno tome consciência de sua função, utilizando-a desde o planejamento, o que significa deslocar a ênfase do produto final para o processo de produção. O documento reforça ainda que os alunos:

> [...] precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos da língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. (BRASIL, 1997, p.55).

O quadro abaixo exemplifica como a revisão ajuda o aluno a melhorar seu texto, tentando deixá-lo mais adequado ao gênero pretendido. As correções feitas a partir da orientação da pesquisadora e da observação do processo realizado na revisão coletiva, durante as intervenções realizadas no desenvolvimento deste estudo, levaram o aluno a identificar alguns problemas em seu texto e resolvê-los, coerente com o exposto pelo documento.

QUADRO 1- RESENHA GUSTAVO

Primeira produção – resenha – Gustavo "Os Dentes do Jacaré Ele escova de manhã os da frente, de tarde os do meio e de noite os de trás e qua more de medo."	"Os dentes do jacaré De manha escova os dentes da frente. De tarde escova os do meio. E do noite os de tras mais quase moro de dor sou preguisoso não Gosto de andar Gostei muito desse texto e achei muito interessante e chamativo não quero só guardar pra mim esse texto quero contar para outras pessoas vou ter o prazer de contar para meus colegas. ALTOR Sergil Capelli"

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Percebemos que no processo de correção, o aluno reescreve o próprio texto, organizando as informações sobre os hábitos do jacaré, inclusive utilizando trechos da história, acrescentou o nome do autor e a crítica, para adequá-lo ao gênero resenha. Em sua crítica, evidencia que o texto é interessante e chamativo, destaca ainda que gostaria de contar a história aos colegas, fato que evidencia que compreende a divulgação de obras literárias como função do gênero resenha. Também observamos que nem todos os elementos foram objeto de sua correção. No entanto consideramos que a revisão, assim como a produção, é um processo em que, enquanto busca recursos para melhorar o próprio texto, o aluno/autor reflete acerca da estrutura do texto, levantando hipóteses da forma correta de escrever e, assim, vai se apropriando da linguagem escrita à medida que vivência práticas de escrita. Portanto os erros do aluno devem servir de objeto de análise para o professor, que a partir da compreensão das hipóteses levantadas pelo aluno, pode auxiliá-lo, por meio de leituras, interpretação de textos e um trabalho sistemático de produção de textos, a se apropriar das diferentes possibilidades de uso da língua.

A proposta inicial desta pesquisa de intervenção, previa o desenvolvimento de atividades presenciais em instituição pública de ensino previamente selecionada. No entanto, em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a elevação do estado de contaminação de Covid-19 à pandemia, que no Brasil levou a publicação da portaria nº 356/GM/MS de 11 de março de 2020 dispondo sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

Também foi publicado no Estado de Goiás o decreto nº 9.633[3], de 13 de março de 2020 que dispõe sobre a decretação de emergência em saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus e prevê em seu artigo 2º "Para enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do coronavírus, ficam suspensos pelos próximos 15 dias: [...] §2º As aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados, poderão ser suspensas conforme critérios epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária." As atividades escolares foram inicialmente suspensas e devido ao crescente índice de contaminação no Brasil, inviabilizando o retorno presencial às instituições de ensino, foi adotado em caráter emergencial a modalidade de ensino remoto.

[3] Diário Oficial Estado de Goiás, Ano 183 – Diário Oficial/GO – nº 23.257. Goiânia, sexta-feira, 13 de março de 2020.

Dessa forma, foi necessária uma readequação do estudo para que seu desenvolvimento ocorresse através de aulas online, acrescentando ao trabalho proposto desafios, indagações e novos objetivos.

Assim, os objetivos desta investigação foram: perceber a contribuição da mediação do professor no processo de apropriação da escrita pelos educandos a partir do desenvolvimento de atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental; enfatizar o papel da mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem da escrita; construir com os alunos atividades de produção de textos que contemplem as condições necessárias para se produzir textos; trabalhar atividades de revisão de texto com os alunos com o objetivo de perceber quais os aspectos do texto são contemplados por eles quando buscam reescrever os próprios textos; utilizar a revisão e a reescrita como partes fundamentais do processo de produção textual; levar os alunos a atribuir sentido ao ato de escrever à medida que se identificam como sujeitos dos discursos de sala de aula; perceber a possibilidade de a mediação ocorrer através do ensino remoto. Por fim, estabelecer: como a mediação, no processo de ensino da escrita, contribui para a construção do aluno escritor? É possível mediar o processo de apropriação da língua escrita pelos educandos através do ensino remoto?

Considero fundamental explicitar que o uso do termo sujeito, presente em um dos objetivos e ao longo do texto, não ocorre de modo pejorativo, na visão de um ser que se sujeita. Todo o trabalho é fundamentado nos estudos da mediação e da concepção sócio interacionista da língua, em que os sujeitos são atores histórico sociais que constituem a si próprios e a língua a partir das interações sociais mediadas pela linguagem nos processos interlocutivos. Compreendemos assim como MARCUSCHI (2008, p. 70) que "[...] não se pode admitir um 'sujeito assujeitado' e que não tenha vontade, nem um sujeito que seja só inscrição na história e no inconsciente. O sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro".

PESQUISAS VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COM INTERFACE COM A PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de ampliar o referencial teórico desta pesquisa e também de perceber o que tem sido discutido sobre a temática relacionada a este trabalho, fizemos uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chave: ensino da escrita; revisão; mediação. Encontramos dezessete trabalhos, sendo quatorze dissertações e três teses. Na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, constatamos que 13 pesquisas não se relacionam com a proposta da presente investigação, uma vez que, estão voltadas para a mediação apenas da leitura(3), para a produção e revisão textual utilizando novas tecnologias(3)

ou na perspectiva de aquisição de segunda língua(3), além de trabalhos relacionados à mediação no Atendimento Educacional Especializado (2), análise dos processos metacognitivos utilizados na escrita (1) e mediação simbólica na História da educação (1).

Após esta análise, encontramos quatro dissertações que se articulam com a nossa temática, cujo objetivo é analisar a apropriação da língua materna, a partir da produção textual, da revisão e da reescrita, tendo como perspectiva a linguagem enquanto um sistema em função, observando ainda, o papel do professor enquanto um mediador deste processo. Listamos abaixo as pesquisas e as contribuições que elas propiciaram.

QUADRO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Numeração	**Título**	**Autores**	**Ano de publicação**
1	Prática de Produção Textual Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e reescrita.	Welitânia Renata da Silva Melo Orientadora: Ana Maria Costa de Araújo Lima Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Pernambuco.	2018
2	O Processo Avaliativo da Produção Textual e Sua Relação Com a Revisão e a Reescrita.	Elaine Cristina Nascimento da Silva Orientadora: Lívia Suassuna Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.	2012
3	Avaliação de Textos Produzidos na Aula de Língua Portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões	Heloana Cardoso Orientadora: Tânia Maria Nunes de Lima Câmara. Centro de Educação e Humanidades – Instituto de Letras. Universidade	2013

		do Estado do Rio de Janeiro.	
4	Ações Colaborativas para Encaminhamento da Produção e da Reescrita Textual no Ensino Fundamental	Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz. Orientadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	2016

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

A dissertação intitulada Prática de Produção Textual Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e reescrita foi produzida por Welitânia Renata da Silva Melo, na UFPE, no programa de Mestrado Profissional em Letras. Teve como objetivo investigar a mediação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas atividades de produção de textos escritos, sobretudo, no ensino-aprendizagem das etapas de revisão e reescrita. O estudo utilizou como procedimentos metodológicos entrevista, observação de aula e análise documental, tendo como sujeitos duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Recife.

Na sua pesquisa, Melo (2018) anuncia sua adesão à visão sociointeracionista da língua, afirmando acreditar que "a concepção interacionista da linguagem pode respaldar um ensino de língua relevante, uma vez que essa tendência teórica considera a língua como atuação social, como atividade dialógica contextualizada" (p.31). A investigação de Melo apresenta interface com esta pesquisa, no que se refere à concepção de língua, de escrita, revisão e reescrita, entendendo-as não apenas como parte do procedimento de produção, mas também como um processo de reflexão sobre a língua.

Por outro lado, nossa proposta difere do trabalho discutido, uma vez que, não apenas investigou a produção escrita escolar, mas interferiu nela, através da mediação do processo de produção, desde a indicação de leituras até o texto final dos alunos, ancorada na metodologia da intervenção pedagógica.

A dissertação intitulada O Processo Avaliativo da Produção Textual e Sua Relação Com a Revisão e a Reescrita, foi produzida por Elaine Cristina Nascimento da Silva, na UFPE, em Programa de Pós-Graduação em Educação. Teve como objetivos: Investigar que estratégias

didáticas são usadas pelas professoras para ajudar os alunos a produzir/revisar/reescrever seus textos; analisar como é realizada a mediação das professoras durante a execução dessas estratégias avaliativas; identificar quais são os aspectos enfocados e priorizados por elas nas orientações dadas; verificar se as orientações são oferecidas com clareza para os alunos; observar se há diversificação nas orientações oferecidas pelas professoras durante e após a produção. Utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, tipo etnográfica, coletando dados a partir de entrevista semiestruturada e observação das aulas de duas professoras de uma escola pública de Recife, que foram os sujeitos da investigação.

O estudo observado se relaciona com esta investigação na adoção da perspectiva interacionista da língua, defendendo o uso da linguagem escrita enquanto prática interlocutiva e a ação do professor enquanto um mediador do aluno, no processo de apropriação da linguagem escrita, estimulando a reflexão e a construção de conhecimentos. Embora tenha sido realizado em um Programa de Pós-Graduação em Educação, assim como o nosso, a metodologia adotada não permite a intervenção do pesquisador. Nesse sentido, nosso estudo representa um avanço, uma vez que, o pesquisador foi também o mediador de todo o processo da produção textual.

A dissertação intitulada Avaliação de Textos Produzidos na Aula de Língua Portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões, de Heloana Cardoso, foi produzida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Instituto de Letras. Teve como objetivo identificar as abordagens teóricas que subjazem aos métodos avaliativos de professores do Ensino Fundamental em relação à produção textual. Foram sujeitos da investigação sete professores do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, todos os professores são formados em Letras e todos optaram por uma formação continuada (Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado). A metodologia utilizada foi a qualitativa com abordagem em dois paradigmas, interpretativista e indiciário. O estudo foi realizado a partir da análise de trinta e cinco produções de textos produzidas por alunos dos professores colaboradores e de entrevista semiestruturada realizada com os mesmos professores.

A referida pesquisa vincula-se ao presente estudo no que se refere à concepção de língua e da revisão textual mediada pelo professor, enquanto processo de reflexão e construção de sentidos. A investigação excede a pesquisa de Cardoso no que se refere à metodologia adotada, a pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, com objetivo de, não apenas perceber como os alunos compreendem os processos de produção e revisão textual, mas de intervir e mediar esses processos, auxiliando os educandos na apropriação da linguagem escrita.

O estudo intitulado Ações Colaborativas para Encaminhamentos da Produção e da Reescrita Textual no Ensino Fundamental, realizado por Rosemary de Oliveira Schoffen

Turkiewicz, no curso de Pós-Graduação Stricto Senso em Letras, da Unioeste. Teve como objetivo refletir sobre as ações colaborativas desenvolvidas em orientações teórico-metodológicas sobre a prática de produção e reescrita de texto e suas contribuições nos encaminhamentos didático-pedagógicos nas séries finais do ensino fundamental. Utilizou como metodologia pesquisa-ação-crítica-colaborativa e contou com a colaboração de duas professoras de 6º e 9º anos do ensino fundamental na rede pública estadual.

Foram utilizados como instrumentos para a geração de dados entrevista, observação de aulas, anotações produzidas em momentos de formação continuada e de sessões reflexivas, inseridas como ações de mediação colaborativa, envolvendo a pesquisadora e as professoras. O estudo foi dividido em três momentos, o diagnóstico inicial, realizado a partir de entrevista e observação de aulas; ações colaborativas, em que foram propostos estudos teóricos-metodológicos por meio de formação continuada organizada em parceria com as professoras, que culminou na elaboração de planos de trabalho docente aplicados pelas professoras; diagnóstico final, em que foi realizado o acompanhamento da implementação do plano de trabalho docente na sala de aula.

A referida pesquisa promove interface com a presente investigação, no que se refere a concepção da língua escrita enquanto objeto de interação, na concepção do papel mediador do professor, também na metodologia utilizada, uma vez que o estudo foi desenvolvido fundamentado na pesquisa-ação, metodologia que muito se assemelha a pesquisa intervenção. No entanto, o presente estudo excede a esta pesquisa, uma vez que propôs uma ação do pesquisador enquanto mediador do processo de apropriação da língua escrita, interagindo diretamente com os alunos, enquanto o estudo de Turkiewicz (2016) ocorreu partir de ações colaborativas desenvolvidas com as professoras colaboradoras.

Os capítulos desta dissertação estão organizados da seguinte forma: no capítulo um **O Papel da Mediação: a mediação do professor e o ensino da escrita**, discutimos os conceitos que fundamentaram este estudo, são eles o conceito de mediação ancorado nos estudos de Vygotsky(2000) , a concepção dialógica da língua a partir dos estudos de Bakhtin(2012), a concepção interacionista da linguagem fundamentada em Antunes(2003) e Geraldi(1993/2001), bem como as contribuições do processo de revisão de textos para a apropriação da língua escrita baseada nos estudos de Rocha(2005) e Geraldi(1993/2001).

No capítulo dois **Metodologia: aprendendo com o caminhar** expomos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa a partir de Ludke(1986), da pesquisa intervenção fundamentada em Damiani(2012/2013) e Rocha e Aguiar(2003), também da sequência didática, adotada como metodologia no desenvolvimento das intervenções com os alunos, fundamentada em Dolz,

Noverraz e Schneuwly(2004). Além de uma exposição entre as semelhanças e diferenças entre a pesquisa intervenção e a pesquisa ação. Trata ainda, dos desafios impostos ao desenvolvimento deste estudo pela pandemia de Covid-19.

No capítulo três **O caminho percorrido na construção do ensino da escrita**, descrevemos as atividades desenvolvidas com os participantes a partir das aulas remotas e a apresentação dos dados organizados de acordo com os gêneros textuais trabalhados. Apresentamos também uma análise do papel do professor mediador para o processo de apropriação da língua escrita pelos educandos, ancorada nos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, utilizando como dados as produções textuais realizadas pelos participantes, a descrição das intervenções realizadas pela pesquisadora/mediadora, além de uma entrevista concedida pela professora regente da turma.

Por fim tecemos algumas considerações acerca da realização deste estudo, pontuando os principais resultados desta investigação e as reflexões geradas a partir de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA MEDIAÇÃO – A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA ESCRITA

Como a presente investigação teve por objetivo analisar as contribuições da mediação no processo de apropriação da escrita pelos educandos, é fundamental compreender a concepção de mediação adotada. Na concepção de Vygotsky (2000) trata-se de uma atividade social, de interação entre os sujeitos e destes com o mundo, numa relação de troca, na qual a criança ou adolescente é motivado pela necessidade, por problemas propostos e pelo meio social a desenvolver seu pensamento na busca de soluções para os problemas levantados.

Neste estudo, além da interação professor/aluno em diversos momentos como, na interpretação das leituras e nas indicações para a produção, também utilizamos as correções coletivas como situações problemas em que, em função da necessidade de revisar os textos produzidos pelos alunos, houve o debate de ideias entre os participantes e a pesquisadora, a fim de ampliar o conhecimento linguístico dos educandos e encontrar a melhor maneira de adequar as produções realizadas.

Ainda segundo Vygotsky "onde o meio social não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contêm, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso." (VYGOTSKY, 2000, p.171).

É importante destacar que o autor refere-se ao adolescente por acreditar que "o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade." (VYGOTSKY, 2000, p. 167). No entanto, isso não significa que o processo de mediação não deva ocorrer na infância, uma vez que, "a essa colaboração original entre a criança e o adulto [...] deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento." (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Os conhecimentos espontâneos são aqueles já existentes no sistema de aprendizagem da criança e os conceitos científicos se juntam aos espontâneos, com eles interagem e acabam por

enriquecê-los e modificá-los como resultado da aprendizagem. O processo educacional constitui um importante aliado deste processo. Segundo Vygotsky

> O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (2000, p. 244).

A linguagem, definida pelo autor russo como um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, é de suma importância para a apropriação dos conceitos científicos, pois segundo ele, os demais processos psicológicos, tais como associação, juízo e representação e tendência determinante, compõem a construção destes conceitos, mas não de forma autônoma, mas mediados pelo signo ou pela palavra.

Como, para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos compreender o papel da mediação na apropriação da língua escrita pelo aluno, compreendemos que uma intervenção no processo de produção e revisão de textos com o objetivo de auxiliar os alunos a ampliarem os conhecimentos que possuem sobre a linguagem, não pode constituir-se sem a mediação, uma vez que as ações do professor que levam os alunos a refletir criticamente, a acionar conhecimentos de mundo e auxiliar na compreensão leitora e no domínio da língua escrita constituem uma mediação. Cabe ressaltar que compreendemos, assim como Soares (1998), que ter domínio da língua escrita não é o mesmo que ser alfabetizado, pois não basta saber ler e escrever, é preciso usar socialmente a leitura e a escrita e responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, sendo assim, letrado.

Auxiliar os alunos na apropriação da língua escrita, para que respondam às demandas sociais de leitura e escrita, implica muitos desafios. Dentre eles, destacamos a necessidade de romper com momentos de leitura normalmente observados nas escolas, como uma prática mecânica, esvaziada de sentido, com a mera função de verificar a fluência de decodificação dos alunos. Os alunos por sua vez, mesmo após as séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstram dificuldades até mesmo na decodificação do texto e não conseguem atribuir nenhum sentido ao texto lido. “Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem”. (VYGOTSKY, 2000, p.10)

Fundamentando-nos na concepção de que “ler é construir significados, é um processo mediante o qual se compreende a língua escrita, sendo o leitor um sujeito em interação” (LOPES e CARVALHO, 2012, p.115), consideramos fundamental a aproximação das práticas de uso social da língua escrita, com o ensino de língua portuguesa oferecido nas escolas.

A leitura constitui papel fundamental no desenvolvimento desta investigação, pois para escrever textos os alunos precisam ter domínio sobre a língua escrita, que só é possível através

da leitura. Nesse sentido, nosso propósito foi oferecer momentos de leitura, utilizando a mediação como estratégia fundamental para a compreensão leitora. A mediação é aqui compreendida como a intervenção feita pelo mediador, oferecendo aos educandos, andaimes, termo que, conforme Bortoni-Ricardo, (2012, p.9), "se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula". O termo andaime é uma metáfora, referindo-se aos andaimes de construção civil, que permite ao construtor acesso a alturas que não conseguiria alcançar contando apenas com sua estatura. Voltado para a educação e, mais especificamente, para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, os andaimes referem-se ao fornecimento de estratégias de leitura, recursos linguísticos, questões direcionadoras que levem à reflexão por parte dos alunos, entre outros tipos de pistas fornecidas pelo mediador com o objetivo de levar o aluno a ampliar a compreensão leitora e se apropriar de recursos para escrever de forma mais coesa e coerente.

Tal assistência, possibilita momentos de interação com o texto, levando o aluno a fazer inferências, conexões com outros textos e com o conhecimento que tem de mundo, extraindo informações implícitas e assim, ampliando a compreensão leitora. Desta forma,

> A mediação pedagógica deve conduzir à discussão, ao debate, e não limitar-se à avaliação das opiniões. Deve contribuir para que o aluno entenda que ler não é apenas um processo de decodificação de palavras, frases e parágrafos, mas uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia. [...] portanto, qualquer leitura, por si só, já é uma nova produção textual. (MESQUITA, 2012, p.159).

Outro desafio refere-se à produção textual. Acostumados com a escrita escolar voltada para a verificação da ortografia e pontuação, os alunos têm dificuldades em perceber o texto como uma proposta de interação para com o interlocutor e, assim, produzem textos esvaziados de sentido. Para produzir textos com uma função sócio-comunicativa o aluno/autor deve

> aprimorar sua capacidade de manejar as informações nos mais diferentes graus de complexidade e de variedade, para que o leitor proceda a um processamento dos mecanismos linguísticos e discursivos, correlacionando as informações intratexto com as informações extratexto. Essa habilidade é adquirida pelo autor à medida que exercita a leitura e a produção de textos (FERNANDES, 2012, p. 209).

Segundo Marcuschi (2008, p. 242) o texto é "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas", portanto, o diálogo que ocorre a partir do texto, seja na leitura ou na produção escrita, requer conhecer a língua, ter consciência do lugar que locutor e interlocutor ocupam na sociedade, bem como, conhecer e desenvolver as funções cognitivas. "A mediação compõe um processo de fornecimento de ajuda que objetiva contribuir

para a reestruturação das funções psíquicas que constituem o processo de aprendizagem" (MOURA e MARTINS, 2012, p.91).

Neste sentido, a presente investigação propôs uma intervenção no processo de leitura e escrita dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, no qual a mediação se inseriu como uma ponte entre os conhecimentos que os alunos tinham e os que precisavam adquirir, bem como entre a leitura e a escrita escolar e suas possibilidades de interação social. Utilizamos textos de jornal, como a resenha, a notícia, a manchete e as histórias em quadrinhos, com o objetivo de promover o contato dos alunos com textos de circulação social, estimulando a compreensão leitora e o pensamento crítico. O pesquisador/mediador era a pessoa com maior domínio dos conhecimentos e práticas de interação linguísticas, que utilizou desse conhecimento para oferecer suporte, estratégias, pistas que propiciassem aos alunos momentos de análise, reflexão e ampliação dos conhecimentos já existentes, levando-os a uma escrita mais significativa, produzindo sentido tanto para o autor como para o interlocutor. Deste modo, procuramos "olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, [...] e assumir o papel de mediação do professor como fator preponderante para a formação da cidadania dos nossos alunos." (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p.65).

Compreendemos que somente a partir de uma intervenção sistemática, fundamentada na metodologia da pesquisa intervenção, que nos permitiu propor atividades de leitura e produção de textos e principalmente, mediar os processos de compreensão da leitura e de construção da escrita, é que pudemos verificar a efetiva contribuição da mediação e sua relevância para o processo de apropriação da língua escrita.

1.1 O ENSINO DA ESCRITA

Para Vygotsky (2000) o homem não nasce homem, mas se humaniza a partir da interação social com outros homens. Para Bakhtin/Volochinov (2012) é por meio da palavra que o homem toma consciência de sua humanidade. Nesse sentido, os filósofos Bakhtin e Volochinov auxiliam-nos na compreensão das contribuições da mediação para o processo de apropriação da língua escrita.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2012) a consciência não pode se desenvolver sem se dispor de um material flexível e veiculável pelo corpo. Para os filósofos, a palavra é este material, que funciona como instrumento da consciência e acompanha todo ato ideológico, pois a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Ainda segundo os autores, a língua é um fato social e a fala, a enunciação, estão diretamente ligadas às condições

de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais, uma vez que a enunciação "não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um 'horizonte social'" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.16).

É importante compreender que, "a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo, [...] aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 152-153). Nesse sentido, os autores ressaltam a perspectiva sociológica da linguagem, uma vez que a interação dialógica não é apenas a troca de dizeres, mas a compreensão de todo o contexto sócio-histórico presente na fala dos sujeitos na interação social.

Segundo Zilberman (2009) a leitura e a escrita são, desde a antiguidade, vistas como instrumentos necessários para o funcionamento da sociedade, embora seu emprego não fosse hegemônico. Mas é principalmente a partir da democratização do acesso à escola que "[...] escrita e leitura alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas" (ZILBERMAN, 2009, p.23). Essa democratização do ensino, leva a classe trabalhadora para os bancos da escola mas, considerados iletrados, os membros desta classe apresentam dificuldades em aprender a linguagem escolar levando à crença de que falta não apenas o acesso a língua "padrão", mas também aos bens culturais socialmente legitimados e então "o papel original da escola, intermediando as relações entre o ser humano e a escrita, amplia-se, convertendo-se na principal ponte entre seu usuário e a cultura" (ZILBERMAN, 2009, p. 23).

A "leitura não é prática neutra, no contato de um leitor com o texto (assim como de um autor com o texto) estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais. Esquece-se que as diferentes leituras revelam diferentes modos de inserção nas formas da cultura e são condicionadas por eles" (ABREU, 2001, p.155-156). Ao descaracterizar a cultura, as experiências e interações sociais, descaracterizam-se os sujeitos, que não podem proceder a leitura. Percebe-se "uma escola preocupada com o pragmatismo de resultados imediatos que nega os processos de aprendizagem dos sujeitos" (GOULART, 2017, p. 20), com o trabalho pedagógico centrado no "livro didático que exclui a interpretação e exila o leitor [...] a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto" (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Dessa forma, perpetua-se a distinção entre as classes sociais e estigmatiza-se as menos favorecidas, pois, segundo Soares

> [...] o que ela (escola) dá é a capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como 'legitima', o que ela não dá é o conhecimento dessa linguagem, conhecimento aqui entendido como a capacidade de produção e de consumo da linguagem 'legitima'. Desconsiderando a distribuição desigual do conhecimento da língua 'legitima', a escola pretende uma distribuição uniforme do reconhecimento dessa língua. (SOARES, 2017, p. 98)

A partir da concepção de que o domínio da língua escrita é também, fundamental para a interação do sujeito com a sociedade, compreendemos o papel fundamental da escola em formar indivíduos que saibam usar essa modalidade de língua nas mais diversas situações. Mas cumprir esta função, implica reconhecer a heterogeneidade da língua e do público escolar, para tornar esse ensino acessível aos alunos de diversas classes sociais. Neste sentido, é notável o crescente número de pesquisas na área do ensino da língua portuguesa, que discutem a necessidade de se redirecionar o ensino para praticas mais significativas.

Podemos destacar dentre esses estudos, autores como, Antunes (2003, 2007); Alves (2013); Silva e Silva (2013); Geraldi (1993, 2001), entre outros que contribuem para o embasamento da concepção de ensino de língua aqui apontada.

Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente uma determinada concepção de língua. É o que afirma Antunes, que defende:

> [...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos." (ANTUNES, 2003. P. 42)

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve considerar a linguagem como ponto de partida para esse ensino, observando a existência dos sujeitos que se constituem a partir da interlocução enquanto espaço de produção de linguagem. Assim, segundo Geraldi (1993), a língua não está pronta, dada a apropriação que o sujeito faz dela conforme sua necessidade de interlocução e afirma que "focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e, com este olhar, pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade do sujeito em continua constituição." (GERALDI, 1993, p.5)

Antunes (2003) observa alguns equívocos recorrentes no ensino da língua e aponta que a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática, foram destituídas de suas funções sociais comunicativas e de expressão e se tornaram na escola, uma disciplina cuja finalidade é meramente avaliativa. Dentre esses equívocos, a autora aponta que a escola não considera o conhecimento prévio dos alunos, inibindo a oralidade por considerar essa, como fonte de erros,

uma vez que, busca-se a língua culta como um padrão, erros não são admitidos e portanto, a escola não permite a aproximação da língua escrita com a oral e desconsidera assim, as variações linguísticas existentes em uma língua heterogênea como é o português.

"Os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola." (MARCUSCHI, 2008, p.53). Para Marcuschi, a função da escola não é ensinar língua, mas os usos da língua em variadas situações de comunicação orais e escritas. Portanto, "não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas." (p.55)

Antunes (2003, p.27 e 28) faz referência às atividades de ensino de leitura que compõem, para ela, alguns dos equívocos do ensino de língua e ainda encontrados nas instituições de ensino brasileiras. São elas: atividades de leituras centradas nas habilidades de decodificação da escrita; atividades desvinculadas dos usos sociais da leitura e portanto sem interesse, sem função; atividades de cunho avaliativo, seja de leitura em voz alta ou do preenchimento de fichas de leitura e assim, uma leitura puramente escolar e sem gosto; uma leitura cuja interpretação está limitada à recuperação de elementos superficiais do texto; atividades incapazes de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura.

No que se refere à produção de textos, objeto de estudos desta investigação, Antunes (2003) critica práticas de ensino de uma escrita mecânica e periférica, centrada nas habilidades motoras, ignorando a interferência decisiva do aprendiz na construção de hipóteses de representação gráfica da língua; práticas de escrita sem função, destituídas de valor interacional, sem autoria e sem recepção. Além disso, a autora lembra que a dificuldade dos alunos em escrever deriva da falta de contato com textos escritos, pois "a exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita." (ANTUNES, 2003, p.76).

Silva e Silva (2013), analisam propostas de ensino de escrita observadas na escola e destacam que a escrita é espontaneísta, por ser realizada sem se oferecer aos alunos tempo adequado para planejar, uma função para o texto e um interlocutor. Sendo esta, uma pratica com a mera função de testar a capacidade ortográfica dos alunos, dirigidas ao professor e sem uma devolutiva do mesmo, tendo como resultado o igual descomprometimento do aluno, que escreve de forma espontânea e não se identifica como autor de suas produções.

Geraldi (2001) divide as atividades de ensino da escrita em duas categorias: produção de texto e redação. Aponta que na redação é negado ao aluno ou à língua algumas de suas

características básicas, tais como: funcionalidade; subjetividade do locutor e do interlocutor, relação homem-mundo, permitindo que o processo de produção seja dominado por um caráter artificial, pois "ao descaracterizar o aluno enquanto sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem." (GERALDI, 2001, p.128)

Já quando se produz um texto este, apesar de apresentar recursos característicos da língua oral e erros ortográficos, tem textualidade, tem sentido, diz algo. Desse modo, o desafio que se põe é o de produzir menos redações e mais textos, permitindo que a linguagem cumpra o seu caráter interativo, enquanto sistema comunicativo em função.

Outro aspecto problemático no ensino da língua é a gramática, que Antunes (2003) e Alves (2013) afirmam ser um dos equívocos do ensino, por estar atualmente concentrado em nomenclaturas gramaticais e exercícios metalinguísticos. As autoras ainda criticam a ênfase dada ao ensino de gramática nos anos iniciais do ensino fundamental e sinalizam que, nesta fase do ensino, é importante, antes de tudo, auxiliar os alunos na apropriação da língua escrita em suas variadas possibilidades de interação.

> Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada têm a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjuntos dos contextos possíveis de uso de cada forma particular, [...] a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 98).

A questão aqui não é considerar irrelevantes os estudos gramaticais, mas avaliar criticamente a ênfase dada a eles nas aulas de língua portuguesa, bem como, observar em que sentido o ensino da gramática contribui para a formação do aluno, enquanto agente social capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas situações de interação. Compreendemos que o domínio das normas e classificações gramaticais, por si só, não capacitam o aluno a ampliar sua compreensão leitora ou produzir textos mais coesos e coerentes, adequados à uma função social e ao interlocutor.

Marcuschi, que compreende a língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, afirma que "a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer da metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua." (MARCUSCHI, 2008, p.57). O autor evidencia ainda, que o falante da língua deve, por meio dela, fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.

Para romper esses equívocos e estabelecer práticas de ensino de escrita relevantes para os alunos, é necessário compreender a língua como um sistema em função, enquanto processo de interlocução, de troca de intenções e conhecimentos "integrando, produção de textos e leitura

de textos, na busca de perspectivas de um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção.” (GERALDI, 1993, p.183)

Para Antunes:

> [...] é pela leitura que se aprende o vocabulário especifico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e experiência. É pela leitura ainda, que aprendemos os padrões gramaticais peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros de textos escritos. (ANTUNES, 2003, p.75-76)

Por essa razão, ao oferecer uma atividade de produção de texto o professor deve oferecer também modelos de textos, não é possível exigir que os alunos escrevam um artigo sem lhes oferecer a leitura de artigos, sem lhes apresentar as especificidades do gênero textual cobrado.

A escrita enquanto agente de comunicação não pode realizar-se sem que haja um autor, sendo que, a existência do autor exige automaticamente um interlocutor, uma vez que, “desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente, [é fundamental] preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.” (MARCUSCHI, 2008, p.53). Produzir um texto requer ainda, um gênero, uma função, pois “na comunicação humana, a linguagem é mais que um instrumento, pois está preenchida de valores significativos que trocamos socialmente por meio da interlocução.” (FERNANDES, 2015, p.19). Cabe ao professor oferecer tempo suficiente para cumprir cada uma das etapas da escrita (planejamento, escrita e reescrita), bem como, orientar seus alunos, ter o compromisso de devolver cada texto devidamente corrigido, a partir de práticas sistemáticas de produção de textos em todas as áreas de conhecimento.

> O trabalho com a língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante para à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

“Uma visão interacionista da língua supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.” (ANTUNES, 2003, p.45) Assim, as palavras tornam-se apenas o instrumento por meio do qual se constrói um texto imbuído de objetivos e significados, que não se cumprem nas intenções do autor, mas na interpretação do outro, o interlocutor.

Segundo Antunes (2003) assumir a concepção interacionista da língua em sua prática pedagógica, implica ao professor adotar determinadas atividades e atitudes práticas. Em função dessas implicações, o professor deve intervir para que o trabalho com a escrita na escola ocorra de modo que: os alunos possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola; também por ela, se estabeleçam vínculos comunicativos; seja uma escrita funcionalmente discursiva; atenda às diferentes funções que esses textos têm a cumprir. As propostas para que

os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita; compreendendo os textos dos alunos como atos de linguagem, que devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto; também que os alunos tenham as necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos; dar maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como clareza e precisão da linguagem, bem como, o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito; que seja uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar, os aspectos da superfície do texto devem merecer o devido cuidado.

Assim como a leitura requer conhecer o contexto sócio-histórico do autor para que o leitor compreenda as informações implícitas ao texto, escrever requer identificar o interlocutor, conhecer seu meio social, sua história, para, na escrita, fornecer-lhe as pistas necessárias e compreensíveis à ele. Só conhecedores das experiências um do outro é que autor e leitor conseguem dialogar por intermédio do texto.

Interpretar um texto e/ou se fazer compreender por meio da linguagem escrita é uma atividade cotidiana, em que as habilidades são adquiridas na prática sistemática de leitura e escrita. Isto porque, Segundo Marcuschi (2008), o texto é mais que uma sequência de palavras, envolve vários aspectos que em resumo se definem:

> [...] como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.; o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal; o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis); o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008, p.80).

Produzir textos na escola que não se caracterizem como o que Geraldi (2001) definiu como redação, um mero cumprimento de tarefas, mas que contemplem a língua como um processo de interlocução, implica romper com as práticas de escrita escolar já cristalizadas, nas quais os alunos buscam dizer (escrever) o que imaginam que a professora quer ouvir (ler). Demanda mudança de perspectiva em relação ao trabalho com o texto na sala de aula, integrando leitura e produção de textos e buscando estratégias do que dizer e para quem dizer, mais do que definir como se diz. Demanda tornar o ato de escrever na escola uma prática discursiva, o que exige um posicionamento do professor, pois segundo Geraldi (2017, p. 494)

> Trazer a discursividade para o centro da relação de ensino implica ser capaz de ouvir o outro, o aluno. Ser capaz de apostar no outro. Ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo. Trata-

> se de não impor um discurso, mas ser uma âncora para que discursos possam ser proferidos.

Isso, requer também uma transformação nas indicações para escrita na escola. É o que salienta Geraldi (1993, p. 137):

> Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

É preciso ainda, encontrar no professor um interlocutor e não um corretor. A forma como o professor olha para o texto do aluno é determinante para o empenho do aluno no ato da escrita, fazer perguntas ao texto do aluno, mostrando interesse nas informações que o texto oferece e nas que ainda não foram apresentadas, é uma excelente estratégia, pois segundo Geraldi (1993, p.178):

> O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado. [...] e com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada no texto de leitura na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura retorno à produção revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece.

Quando tem a oportunidade de retornar à produção, após observar que o professor leu e mostrou interesse no texto produzido, o aluno sente-se motivado a (re)escrever e busca estratégias para melhorar o seu texto, ampliar informações e adequá-lo ao interlocutor, nesse caso o professor. Esse procedimento de reescrita é essencial para a produção de textos bem escritos, faz parte do processo de revisão do texto, tema que será contemplado no próximo tópico.

No desenvolvimento deste estudo, propomos um trabalho de leitura e produção textual de textos jornalísticos, utilizando os gêneros resenha, manchete, notícia e histórias em quadrinhos. Embora nosso objetivo não tenha sido adentrar especificamente na discussão sobre os gêneros, mas trabalhar a língua em função que se realiza sob diferentes formatos, de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos, faz-se necessário uma exposição acerca de como os gêneros textuais são aqui compreendidos.

Segundo Marcuschi (2003, p. 22-23) “usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.” Ainda segundo o autor, toda a comunicação verbal se realiza a partir de um gênero textual e estes não são estanques, mas maleáveis, dinâmicos e plásticos.

A partir do entendimento de que é necessário um maior conhecimento acerca do funcionamento dos gêneros textuais, para a produção e a compreensão de textos, o PCN de Língua Portuguesa divulgado em 1997, já sugere que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros orais e escritos. No entanto, não passa despercebido o fato de que, ainda hoje, o ensino de língua continua centrado em exercícios gramaticais, utilizando diferentes gêneros na realização de uma leitura superficial seguida de exercícios de identificação de verbos, substantivos, adjetivos, etc. ou ainda na exposição das estruturas específicas de cada gênero textual. Essa realidade é constatada nos estudos de Melo (2018), em que a autora critica a predominância da nomeação e da classificação dos gêneros e a ênfase nos aspectos estruturais dos textos, que permearam o trabalho inicial, a partir da teoria dos gêneros e recebe ainda hoje, por alguns professores, o mesmo tratamento didático conferido à gramática normativa. Também Turkiewicz (2016), no desenvolvimento de sua pesquisa, observou o trabalho desenvolvido pelas professoras e percebeu que na prática, em sala de aula, as professoras oferecem momentos de leitura, mas as leituras, em geral, não promovem interação com o contexto da produção, nem são exemplares do gênero proposto. No caso da produção escrita, o estudo evidencia dificuldades em determinar, no comando de produção, o gênero a ser produzido, confundem tipologia e gênero discursivo, propõem produções em grupos, sem considerarem a dificuldade desse encaminhamento para alguns gêneros.

Não estamos afirmando que é irrelevante saber identificar os diversos gêneros textuais, mas sim, que é irrelevante utilizá-los como pretextos para a realização de atividades esvaziadas de sentido pois, segundo Marcuschi (2003, p. 20) os gêneros textuais "caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais". Compreendemos assim, que utilizar variados gêneros textuais por si só, não garante a apropriação da língua e a autonomia dos sujeitos no uso da leitura e da escrita. Para isso, é preciso um ensino fundamentado em uma concepção em que a língua não seja estática, mas em constante transformação nas interações discursivas dos sujeitos.

Nesse contexto, as atividades de leitura e escrita, mediadas pela pesquisadora neste estudo, fundamentaram-se na concepção interacionista da língua, que tem como base a compreensão de que o aluno é sujeito dos discursos que produz e assim, utiliza não apenas de seu conhecimento linguísticos, mas de suas experiências de leituras anteriores, bem como de suas vivências sociais, na interação com o texto. Kleiman (2002) define estes conhecimentos como conhecimento prévio e afirma que "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida" (p. 13).

Para Paulo Freire (1982) estas vivencias correspondem à leitura de mundo. Segundo o autor “A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”. (FREIRE, 1982, p. 13).

Koch e Elias (2011) definem esse conhecimento como enciclopédico e compreendem que sua utilização ocorre não apenas na leitura, mas também na escrita e afirmam que

> [...] recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivencias e experiências variadas. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 41).

Ainda segundo as autoras, “Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo da nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais.” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 37). Nessa perspectiva, no desenvolvimento deste estudo, buscamos não apenas considerar os conhecimentos prévios dos alunos, mas levá-los a tomarem consciência dos conhecimentos que possuíam e utilizá-los na interação com as leituras e em suas produções.

1.2 TEXTO E REVISÃO: OBJETOS DE REFLEXÃO

No ensino da escrita, uma etapa que tem sido ressaltada é o processo de revisão do texto. É um procedimento em que o texto torna-se objeto de reflexão do aluno que, ao revisar sua produção se põe na condição de leitor, tomando o distanciamento necessário para avaliar criticamente o próprio texto e “tem a possibilidade de centrar seus esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso de interlocução enquanto ‘proposta de compreensão’”. (ROCHA, 2005, p.73).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esse distanciamento, necessário à pratica de revisão de um texto, não é uma tarefa fácil, especialmente para escritores iniciantes, por essa razão, sugere o trabalho sistemático com a revisão de textos alheios, bem como, a utilização da revisão como parte fundamental do processo de produção de um texto. O documento, também considera a revisão um processo fundamental do trabalho com a língua escrita e define o processo de revisão como

> [...] o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. (BRASIL, 1997, p.54).

"Quando explicitadas as condições de produção, a revisão textual contribui para que a criança, desde muito cedo, (re) elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto." (ROCHA, 2005, p.73).

O procedimento de revisão de um texto, é o momento em que, consciente dos objetivos, gênero e leitor, que o levaram a produzir o texto, o autor retorne à ele na condição de leitor, buscando observar se ele está adequado a sua função e interlocutor e se há formas mais adequadas de dizer o que tem a dizer. Após essa primeira leitura, o escritor retorna à produção, reescrevendo o seu texto aplicando as modificações que julgou necessárias no ato da leitura. Então, volta à revisão e repete essas etapas quantas vezes for preciso, até que considere o texto bem escrito.

Enquanto prática pedagógica, o trabalho com a revisão e reescrita supõe "o desenvolvimento de ações que busquem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção" (GRASSI; COSTA-HÜBES, 2017, p. 96).

> Trata-se de um debruçar-se sobre os recursos expressivos mobilizados pelo autor do texto e, pensando neles, encontrar outros recursos disponíveis para dizer de forma a atender os objetivos do autor: de forma mais contundente; de forma mais metafórica; de forma mais suave; de forma mais literária; de forma mais lógica; de forma mais argumentativa, mais forte, etc. (GERALDI, 2017, p. 494.).

Para que o aluno entenda o papel da revisão é preciso que o professor, enquanto mediador do processo de aquisição da língua escrita, utilize estratégias facilitadoras, partindo dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e levando-os a refletir sobre as possibilidades de uso da língua para melhorar suas produções e capacitando-os a argumentar e formar suas próprias opiniões.

É nessa perspectiva que se situa essa investigação, que teve como um dos objetivos, utilizar os momentos de intervenção na escola, para levar os alunos a perceberem a importância da revisão de seus textos. Para isso, foram realizadas atividades de produção textual que continham gênero, interlocutor, objetivo, leituras modelos e todos os requisitos necessários à produção de um texto. Após essa atividade inicial, a reescrita possibilitou perceber a concepção que os alunos possuem acerca da estrutura do texto e quais aspectos enfatizam no momento da revisão, evidenciando que inicialmente os alunos compreendiam a revisão de um texto como o

momento de higienização, para corrigir os erros, em geral, centrados na ortografia, o que pôde ser observado nas primeiras correções realizadas, em que os alunos não se atentaram à importância de considerar os aspectos textuais de suas produções.

Utilizamos principalmente a revisão coletiva, possibilitando a correção do texto e simultaneamente a interação professor/aluno e aluno/aluno, em que o texto a ser corrigido era projetado na tela e compartilhado pela pesquisadora e os alunos eram convidados a analisar o texto e fazer sugestões de como torná-lo mais adequado. O processo de correção foi feito a partir da leitura em várias etapas, uma primeira leitura completa e depois, em leituras de trechos que foram sendo modificados para ver se o resultado estava como o esperado, também realizamos a leitura por parágrafos, após finalizar cada um deles e por fim, fizemos uma última leitura do texto completo. O procedimento, embora demorado, foi adotado pela pesquisadora a fim de que os alunos percebessem como a revisão é necessária, para que o texto final fique bem escrito e adequado ao gênero proposto.

A análise dos textos produzidos pelos alunos ao longo do período de desenvolvimento das intervenções, bem como do diário de campo do pesquisador, nos permitiu observar o papel da mediação no processo de ensino da escrita e em que aspectos a mediação no ensino da escrita e revisão textual, contribuem para a formação do aluno escritor.

A metodologia deste estudo, discutida no capítulo a seguir, foi a de pesquisa intervenção permitindo ao pesquisador não apenas coletar os textos produzidos e reescritos, para a conclusão da pesquisa, mas principalmente intervir no processo de produção, ancorado nas concepções de ensino de escrita, produção e revisão que fundamentam este trabalho.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA – APRENDENDO COM O CAMINHAR

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, que tem como características, segundo Ludke (1986, p. 12)

> [...] 1- o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- os dados coletados são predominantemente descritivos; 3- a preocupação com o processo é maior que com o produto; 4- o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5- a análise dos dados segue um processo indutivo.

A pesquisa se adequa aos pressupostos da pesquisa qualitativa: foi desenvolvida em acordo com as medidas adotadas para o ensino remoto e seguindo todas as normas estabelecidas para o ensino a distância, o que não vem a ser o ambiente natural dos aluno, mas o mais próximo disso em função das normas de distanciamento social, devido à pandemia do COVID-19; o pesquisador foi o mediador e portanto instrumento fundamental do estudo; os dados coletados, produções dos alunos, diários de campo e gravações em áudio, são descritivos; o processo de mediação foi o principal foco de análise; as respostas para os problemas propostos foram construídas ao longo do desenvolvimento do estudo e a perspectiva dos participantes, os significados atribuídos as leituras e ao processo investigativo foram considerados pelo pesquisador, no âmbito das ações e na análise dos dados.

Para este estudo adotamos como modalidade da pesquisa qualitativa a pesquisa intervenção por compreendermos que esta metodologia possibilita a intervenção no processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de propor novas práticas pedagógicas e testar e/ou aprimorar as já existentes.

Além disso, como o objetivo do estudo era perceber como a mediação no processo de ensino da escrita contribui para a construção do aluno escritor, a pesquisa intervenção possibilitou ao pesquisador não apenas observar e coletar dados, mas principalmente, intervir no processo, ancorado nas concepções de mediação e linguagem que fundamentam a pesquisa.

"A pesquisa intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa" (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.66) e "aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação

transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social" (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71).

Embora o termo intervenção seja utilizado nas áreas da psicologia e da medicina a algum tempo, ainda está buscando seu espaço na área educacional, especialmente em pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. O uso do termo intervenção, comumente utilizado de forma autoritária, é neste trabalho utilizado "para denominar determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam" (DAMIANI, 2012, p.2).

A pesquisa intervenção muito se assemelha com a pesquisa-ação, comungando com ela alguns de seus princípios. A pesquisa-ação é um método de investigação que exige que o pesquisador faça intervenções junto ao grupo participante da investigação, buscando solucionar as situações problema encontradas. "Esta tentativa de resolução de problemas também se aplica à pesquisa do tipo intervenção pedagógica" (DAMIANI, 2013, p. 59). Tal exigência não permite que o pesquisador seja neutro e imparcial, uma vez que, em ambas as teorias, "o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio 'mergulho' na situação investigada" (THIOLLENT, 2004, p.22).

Esse tipo de pesquisa não se limita a ação pela ação, mas implica a necessidade de "produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas" (THIOLLENT, 2004, p.22). Nesse sentido, é relevante em pesquisas na área da educação, ao permitir a produção de conhecimento relacionada aos contextos reais da educação, como postula a pesquisa-ação "não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança" (BARBIER, 2007, p.53). Estes aspectos também são contemplados nas "pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que apresentam potencial para testar a pertinência das ideias teóricas que as embasam" (DAMIANI, 2013, p.59). No entanto, as duas modalidades de pesquisa apresentam diferenças, como lembra Soares:

> [...] a pesquisa intervenção se distingue da pesquisa-ação em dois aspectos, primeiro, porque a pesquisa intervenção não apresenta como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social e, segundo, porque o planejamento deste tipo de pesquisa não envolve todos os participantes. Na pesquisa intervenção, é o pesquisador quem identifica o problema e planeja as ações do plano de ação. (SOARES, 2019, p.36).

Damiani (2012, p.7) aponta as principais características das pesquisas do tipo intervenção, são elas:

> [...] 1- são aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2 – partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3 – trabalham com dados criados, em contraposição aos já existentes, que são simplesmente coletados; 4 – envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam a mudança ou inovação.

Estes aspectos são contemplados neste trabalho, pois seu desenvolvimento teve como finalidade determinar o papel do professor mediador no processo de apropriação da escrita pelos educandos e, ao mesmo tempo, contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da escrita dos alunos participantes. Os dados foram construídos durante as intervenções, através de leituras e produções textuais. O planejamento das ações bem como, a avaliação dos resultados foi fundamentada nas concepções teórico-metodológicas da mediação e do sócio interacionismo da língua.

Cabe observar que no campo das intenções de mudança ou inovação, aspecto que assemelha a pesquisa intervenção à pesquisa-ação,

> [...] a questão da ação transformadora deve ser colocada desde o início da pesquisa em termos realistas. [...] quando se trata de uma ação de caráter cultural, educacional ou político, os pesquisadores e participantes devem estar em condição de fazer uma avaliação realista dos objetivos e dos efeitos e não ficarem satisfeitos ao nível das declarações de intenção. (THOLLENT, 2004, p. 42).

O que, contudo, não significa que podemos adentrar esse espaço com propostas mirabolantes, de uma total transformação. É preciso considerar o campo das possibilidades a curto e longo prazo e principalmente o interesse do grupo envolvido. Especialmente em estudos de intervenção, como é o caso desta pesquisa, é necessário estabelecer objetivos palpáveis, aplicável à comunidade e com resultados duradouros. O meio mais eficaz de alcançar resultados de longo prazo é subir um degrau por vez, pois o risco de resultados nulos e/ou retrocesso é maior se tentarmos dar um salto muito grande.

A presente investigação foi realizada fundamentada no método da pesquisa intervenção e buscou, através da interação pedagógica com o grupo, (re)significar as práticas de produção e revisão textual no processo de ensino da escrita. Por isso, a pesquisadora não foi um sujeito neutro e imparcial, uma vez que, para promover ações dentro do grupo, foi necessário, antes de tudo, ser parte desse grupo, assim permitindo que, no agir comunicativo, os participantes pudessem chegar "a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura de confiança e comprometimento." (FRANCO, 2005, p. 492).

Do mesmo modo, não foram pré-estabelecidos resultados a serem alcançados, visto que o objeto deste trabalho consistiu em um grupo social formado por sujeitos que carregam em si semelhanças, mas também diferenças, assim, os resultados de cada ação fizeram parte de uma reflexão subjetiva, individual e posteriormente acordado pelo grupo. “No processo investigativo, a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no decorrer das deliberações à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação” (THIOLLENT, 2004, p.29).

Assim, a investigação teve início com a integração do pesquisador ao grupo, no ambiente de interação (ambientes virtuais e grupo de WhatsApp), onde foram decididas coletivamente as regras de convivência e meios de trabalho que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração dos planos de ação da pesquisa considerando os conhecimentos prévios, os interesses individuais e a pertinência do projeto para o coletivo.

Na fase inicial desta pesquisa foi pré-selecionada uma escola pública da rede estadual do Estado de Goiás, em Catalão, que atende alunos de 5º a 9º ano do Ensino Fundamental, o objetivo era, após a aprovação da investigação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), selecionar, com o auxílio dos professores e da equipe gestora da escola, alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com dificuldades em leitura e escrita. Isso, por compreendermos que essas turmas representam a fase de transição do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, nos possibilitando perceber as competências de leitura e escrita com a qual os alunos passam por esse processo, bem como, contribuir para o processo de aquisição da língua escrita destes alunos.

Após obtermos a autorização do CEP, que ocorreu em 15 de dezembro de 2019, entramos em contato com a equipe gestora da escola para dar início ao processo de seleção dos alunos, o que ocorreu no início do ano letivo de 2020. A instituição fez uma pré-seleção de 20 alunos matriculados nas turmas de 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Foram encaminhados aos representantes legais destes alunos o convite de participação do aluno na pesquisa, bem como o convite do responsável para uma reunião para maiores esclarecimentos. No entanto, quando estávamos nos preparando para iniciar as intervenções, ocorreu em 11 de março de 2020 o decreto de pandemia do COVID-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), gerando restrições para a circulação de pessoas, e “o distanciamento social em decorrência da pandemia comprometeu uma das rotinas mais sagradas desde o século XIX: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo.” (OLIVEIRA e JUNIOR, 2020, p. 207).

Chegamos a ter um encontro com os alunos de 5º e 6º anos selecionados pela escola, este primeiro encontro com os alunos, que ocorreu no dia 09 de março de 2020, foi destinado ao esclarecimento dos objetivos da pesquisa, as possíveis contribuições do estudo para a área educacional e para os alunos participantes, também foi reforçado junto aos alunos presentes (8 alunos) a importância da frequência nos encontros, a participação das atividades e o respeito às opiniões divergentes. O momento também foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas dos participantes e a aceitação dos mesmos na participação do estudo.

O encontro seguinte estava marcado para o dia 16 de março de 2020 e seria destinado ao início efetivo das intervenções, com a leitura e discussão dos textos selecionados e posterior indicação de produção de textos. No entanto, nesse dia as instituições de ensino foram abertas com o objetivo de instruir os alunos e dispensá-los em função do decreto municipal, que suspendeu por um período inicial de 15 dias, as aulas, sendo este período prorrogado posteriormente.

Com a paralização total das atividades escolares, tivemos que aguardar quais medidas seriam tomadas pelo ministério da educação, para garantir o cumprimento do ano letivo de 2020 e quais configurações seriam adotadas por cada uma das esferas públicas, municípios, estados e união. Este período gerou em nós insegurança, dúvidas e inquietação, o momento nos levou à incerteza da viabilidade de desenvolver o estudo proposto e à possibilidade de começar um outro projeto, em que a intervenção não fosse necessária.

Após a definição de que o ensino ocorreria de forma remota, retomamos o contato com a instituição e constatamos que a maioria dos alunos estava realizando as atividades através de material impresso disponibilizado pela escola, ainda assim, conseguimos entrar em contato com os responsáveis por 6 alunos, que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. Foi criado pela pesquisadora um grupo de WhatsApp e realizado o contato inicial com os alunos, em que foi feita a exposição das condições de desenvolvimento do estudo e esclarecidas as dúvidas. Em seguida, marcamos a data do primeiro encontro online, foi criada uma sala em ambiente virtual e encaminhado aos alunos, o link e orientações para facilitar o acesso, no entanto nenhum aluno compareceu. Foi feito pela pesquisadora um novo contato com os alunos e marcada uma nova data, também sem sucesso, em seguida os alunos formalizaram sua desistência, justificadas por falta de interesse, de suporte e sobrecarga de atividades escolares e domésticas.

Dessa forma, foi necessária a readequação da pesquisa e uma nova seleção dos participantes, em consequência de que os alunos previamente selecionados não dispunham de recursos tecnológicos para a participação do ensino remoto, os poucos alunos das turmas

selecionadas, que estavam cumprindo as atividades escolares online não tiveram interesse em acrescentar a essas atividades as demandas do estudo e as demais turmas da instituição estarem na segunda fase do ensino fundamental e portanto, distantes do objetivo desta investigação, de mediar a apropriação da língua escrita pelos educandos, o que no geral ocorre no processo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Caldas Novas, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As intervenções foram realizadas em contra turno, assegurando autonomia aos planejamentos que não necessitaram ser restritos aos temas contemplados no planejamento do professor. Foi selecionada uma turma de 20 alunos, do 4º ano do Ensino Fundamental, por compreendermos que essa turma representa uma das series finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e seus alunos são, em geral, considerados alfabetizados. Essa opção nos possibilitou perceber como os alunos nos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental compreendem e utilizam as funções da leitura e da escrita, bem como, compreender os desafios do ensino remoto com alunos ainda em fase inicial do processo de escolarização.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, foram utilizados alguns critérios de inclusão, os primeiros referem-se à escolha da escola, em que o foco consistia em escolher uma instituição da rede pública de ensino, por consideramos fundamental o investimento em pesquisas voltadas para a escola pública visto seu papel fundamental no ensino da língua escrita e em alguns casos, promovendo o primeiro contato das crianças com textos mais valorizados da cultura escrita, tais como os literários.

O segundo critério utilizado na escolha da instituição, refere-se ao fato de ela atender alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por consideramos que o domínio da linguagem escrita e de suas funções é essencial para os alunos que estão encerrando o primeiro ciclo de escolarização, no qual devem apresentar fluência em leitura e escrita. Por fim, o que nos levou à escolha da instituição, foi também o interesse demonstrado, pela equipe gestora e pela professora da turma, no projeto apresentado pela pesquisadora.

O contato inicial com a instituição foi realizado através do intermédio de uma aluna do PPG que também é professora na escola, ela informou a professora da turma sobre a pesquisa e a nossa busca por participantes. Diante do interesse da professora, possibilitou o nosso contato com a docente e a equipe gestora da instituição.

A princípio, o objetivo era selecionar uma escola situada na cidade de Catalão, município onde reside a pesquisadora, a fim de evitar a necessidade de deslocamento, mas em função da necessidade de promover aulas remotas, a localização deixou de ser um critério,

sendo substituído pelo critério de acesso a suportes e recursos tecnológicos, como aparelhos (computador, celular, etc.) e internet com capacidade suficiente para as conferencias on-line ao vivo.

Não podemos seguir a diante sem antes fazer uma reflexão dos desafios de ensinar em tempos de pandemia. Como exposto neste estudo, a educação básica tem sido palco de diversas pesquisas que apontam desde a falta de condições estruturais das escolas até a desvalorização do trabalho docente. Também não passam despercebidas questões relacionadas à educação, revelando que há ainda um longo caminho a ser percorrido, especialmente nos anos iniciais da educação básica, que tem apresentado "persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita" (SOARES, 2016, p. 27). Em sua obra, Alfabetização: a questão dos métodos, Magda Soares discute a centralidade dada aos métodos de alfabetização, como resposta a esse fracasso, quando na verdade "a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos; é ilusório supor que métodos atuem independente da interferência desses fatores." (SOARES, 2016, p.50).

Também é ilusório acreditar que a adoção do ensino remoto, embora único meio viável no momento, não traria ainda mais dificuldades ao processo de ensino/aprendizagem. Alguns estudos já apontam os entraves encontrados:

> O imediatismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos." (OLIVEIRA e JUNIOR, 2020, p. 208).

Se acrescentarmos a isso, a necessidade dos pais em manter o sustento da família, muitas vezes, sem ter com quem deixar os filhos e, mesmo os que conseguem trabalhar em home office, também não conseguirem manter a vigilância constante nos filhos e nos cumprimentos das atividades escolares, vemos o quanto a situação é desafiadora, para os trabalhadores das mais diversas categorias. Dentre elas, destacamos os professores que tiveram uma sobrecarga de trabalho, pois precisam, além de preparar o material a ser trabalhado com os alunos, aprender a utilizar as ferramentas disponíveis. Cabe destacar que, para viabilizar as aulas remotas os professores também necessitam dispor de dispositivos eletrônicos (computador), acesso à internet, além de câmeras e microfones, recursos estes, em geral, custeados pelo próprio professor e em muitos casos, compartilhados com membros da família, como filhos em idade

escolar por exemplo. Além disso, tem sido necessário, por diversas vezes, preparar e corrigir o material impresso, disponibilizado para atender os alunos que não têm acesso as atividades online. Ainda é necessário observar que

> [...] a docência é uma profissão com predominância numérica das mulheres [...] a informação referente ao gênero pode denotar uma diferenciação em relação às tarefas realizadas dentro de casa, as quais incluem o trabalho doméstico, da limpeza e arrumação da casa ao preparo da alimentação, além do cuidado com os filhos e as vezes com idosos. Estas são tarefas tradicionalmente desenvolvidas pelas mulheres nesta sociedade, ainda que na atualidade já se tenha produzido muitas críticas ao condicionamento desses papeis sociais e que alguns avanços já tenham sido sentidos. (OLIVEIRA e JUNIOR, 2020, p. 217).

Além de todos estes fatores, as atividades remotas agregaram ao trabalho docente a necessidade de se concentrar em prender a atenção dos alunos na aula, uma vez que estes, tendo o acesso as tecnologias para as aulas, também têm nas mãos diversas distrações como, jogos, redes sociais e ouras mídias.

Durante o período de desenvolvimento desta investigação, que teve como participantes alunos do 4º ano do ensino fundamental, com idade média de 10 anos, acompanhamos diversas situações que exemplificam as diferentes situações, como: o caso da mãe de uma aluna, que trabalha de babá e cuida de várias crianças em casa, gerando um ambiente barulhento e pouco propicio à concentração da aluna. Chegamos a presenciar momentos em que a aluna era interrompida por crianças da casa durante a aula; ou de um aluno que começou a ir para o trabalho com o pai, pois não tinha com quem ficar em casa e, nas aulas que assistiu do trabalho, pudemos perceber o barulho de ferramentas e dos operários da obra em que o pai trabalhava, comprometendo a participação efetiva do aluno nas aulas.

Por outro lado, também tivemos situações de alunos que estavam em casa e tinham os recursos necessários para participar das aulas, mas utilizavam esses recursos para outros fins, num deles a mãe entrou em contato com a professora da turma alegando que iria retirá-lo das aulas, porque iria deixá-lo sem telefone, para que não jogasse o dia todo; o outro é de uma aluna, que se tornou uma TIK TOKER e passou a dedicar muito tempo à gravação e edição de vídeos, relegando as atividades escolares a segundo plano.

Mesmo com tantos obstáculos, o trabalho de intervenção foi desenvolvido, como será discutido no capítulo três, graças à participação de alunos dedicados e ao empenho da professora da turma que estava sempre em contato com os alunos faltosos, cobrando-lhes maior participação. Mas não sem outras adversidades tais como, lentidão da internet, falhas do aplicativo e quedas de energia. Tais circunstancias elucidaram as dificuldades impostas pela pandemia ao trabalho docente e nos acrescentaram o desafio de, não apenas ministrar aulas,

mas mediar o processo de aquisição da língua escrita através de aulas remotas. Assim, além dos objetivos previamente determinados para este estudo, o cenário educacional que se instalou a partir da necessidade de manter o distanciamento físico das pessoas, acrescentou-se o objetivo de perceber a possibilidade de a mediação ocorrer através do ensino remoto.

2.1 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades de leitura e produção de textos realizadas, se ancoram na metodologia da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definida pelos autores como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 97) e tem a finalidade de "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (p.97).

A sequência didática é dividida em quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem a função de cada uma destas etapas como:

> apresentação inicial – visa expor aos alunos de um projeto de comunicação que será realizado; a 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; os módulos – trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los; no momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (p.98-103).

Nessa perspectiva, no desenvolvimento do estudo, foram oferecidas aos alunos, propostas de produção de textos que contemplavam os requisitos básicos para o desenvolvimento da atividade, como: gênero, interlocutor, objetivos, leituras, bem como, tempo para o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. No que se refere à revisão, a atividade foi desenvolvida a partir da leitura dos textos produzidos pelos participantes, em que os alunos foram orientados a avaliar se o texto correspondia à sua função, o que faltou, o que poderia ser modificado ou melhorado, se estava coeso e coerente, o nível de informatividade, entre outros. Com o objetivo de auxiliar os alunos na identificação dos aspectos a serem contemplados durante o processo de revisão, foram feitas algumas correções coletivas em que, com o auxílio da pesquisadora, os alunos foram indicando as modificações necessárias.

No caso dos textos que não foram corrigidos coletivamente, a pesquisadora orientou individualmente os alunos, através de mensagens no WhatsApp e sugeriu que, após uma leitura minuciosa do texto, os alunos buscassem identificar adequação do texto ao gênero, ao

interlocutor e reescrevessem seus textos, fazendo as modificações que julgaram necessárias, quanto à estrutura e o conteúdo, sendo os dois textos (texto e reescrita) enviados a pesquisadora, através de fotografia.

Evidenciamos que a mediação ocorreu não apenas nos momentos de revisão, um dos módulos da sequência didática, mas em todo o processo. Nas leituras que precederam a produção, com o objetivo de familiarizar os alunos com o gênero proposto, a mediação teve a função de auxiliar os alunos a utilizarem estratégias de leitura para ampliar a compreensão leitora. Nas indicações para a produção, a mediação teve o objetivo de auxiliar os educandos no planejamento para a escrita, estabelecendo função, gênero, interlocutor e assunto a ser discutido. Na revisão, o mediador, após identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção, propôs atividades e elaborou estratégias de intervenção que possibilitaram aos educandos, adquirirem recursos para sanar suas dúvidas e tornarem os textos mais adequados. Na reescrita, tanto nas produções individuais quanto na coletivas, os alunos tiveram a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, refazendo a produção com o auxílio do mediador.

A análise foi feita a partir dos textos produzidos, comparando o primeiro texto e o reescrito, observando quais os critérios foram utilizados pelos alunos durante a revisão. Se tanto aqueles relacionados à estrutura do texto e domínio da norma padrão como: ortografia, pontuação, concordância, entre outros, quanto aos relacionados à textualidade como coesão, coerência, progressão discursiva, adequação ao gênero, entre outros. Foi ainda, fundamental a análise dos textos produzidos ao longo do projeto, que nos permitiu avaliar as mudanças na forma em que cada aluno escreve e em que aspectos a participação no projeto foi relevante para a construção deles enquanto escritores.

Os resultados da análise das primeiras produções, também foram fundamentais para fornecer ao pesquisador-mediador, indícios da compreensão que os alunos possuíam sobre a língua escrita e em quais aspectos apresentavam maior dificuldade, para que pudessem ser elaboradas estratégias de intervenção, mediadas pela pesquisadora com o objetivo de levar os alunos a ampliarem o domínio da língua escrita.

Nosso objetivo principal era investigar a contribuição da mediação no processo de produção e revisão de textos. Nesse sentido, a conclusão da pesquisa se deu não apenas pela análise dos textos dos alunos, mas principalmente por diários de campo produzidos pela pesquisadora e gravações dos momentos de encontro. As transcrições de áudio nos forneceram o registro das intervenções, que serviram para indicar os momentos em que houve a mediação, se ela foi relevante para o aluno, se contribuiu para a construção da escrita, o que também foi

observado nas produções dos participantes. O diário de campo da pesquisadora foi fundamental, sendo a pesquisadora a mediadora, o diário forneceu indícios de como a pesquisadora percebeu o processo de mediação, sua reflexão crítica sobre as próprias ações e como, enquanto mediadora, se apropriou dos momentos das intervenções.

Contribuiu para o fechamento do trabalho, uma avaliação feita pelos alunos participantes da pesquisa, em que eles expressaram sua opinião sobre o trabalho desenvolvido e avaliaram a relevância de sua participação no projeto para o seu processo de escrita. Nesse sentido, propiciando não apenas o retorno ao pesquisador, mas principalmente uma reflexão acerca das contribuições da participação na pesquisa para o desenvolvimento de sua escrita. Também foi realizada uma entrevista com a professora da turma, que acompanhou o desenvolvimento das aulas, em que ela avaliou as atividades realizadas, o desenvolvimento dos alunos ao longo do trabalho e a mediação da pesquisadora. As discussões acerca dos resultados deste estudo serão descritos com maior ênfase em um capitulo especifico para este fim.

Além de auxiliar os alunos participantes, na apropriação da língua escrita, proporcionando maior autonomia nos usos sociais da linguagem. Os resultados deste trabalho podem contribuir para o desenvolvimento de novos estudos teóricos, que levem a métodos de ensino, que possibilitem maior compreensão das práticas de leitura e escrita, dentro e fora da escola.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA

Neste estudo, propomos mediar o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, através de atividades de leitura, produção, revisão e reescrita de textos, realizadas por alunos do ensino fundamental I e mediadas pela pesquisadora, a partir da metodologia da pesquisa intervenção. Conforme discutido anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa foi perpassado pelas dificuldades impostas à educação pela pandemia do Covid-19, levando ao desenvolvimento de aulas remotas e agregando os desafios de realizar aulas online com alunos pequenos, tendo em vista que a turma vinha realizando apenas atividades impressas fornecidas pela escola. Para isso foram utilizados os recursos disponíveis (suportes tecnológicos e Apps) com o objetivo de mediar o processo de aquisição da língua escrita dos alunos participantes da investigação.

As aulas (intervenções) foram desenvolvidas com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação do município de Caldas Novas. As atividades foram realizadas com os alunos, no período de 01-09-2020 a 30-11-2020, às terças e quintas, das 14:00 às 14:40, online por meio da plataforma Zoom. A sala de reuniões foi previamente criada pala pesquisadora e o link, bem como as orientações de acesso e leituras prévias, foram enviados para os alunos via WhatsApp, em grupo criado especificamente para tratar dos assuntos do estudo. A professora da turma participou do grupo de WhatsApp e também das aulas online como ouvinte. Ao todo foram realizados 24 encontros online.

Os resultados deste estudo, expostos a seguir, tiveram como objetivo trabalhar a língua em função e não propriamente os gêneros textuais, mas a exposição e discussão das aulas estão agrupadas de acordo com o gênero trabalhado em cada uma, por uma questão de organização.

3.1 RODA DE CONVERSA

O primeiro encontro foi dedicado a uma roda de conversa, em que buscamos conhecer as experiências de leitura e escrita dos alunos. Para isso foram feitas, oralmente durante a aula online, perguntas previamente elaboradas, dos doze alunos presentes na aula nesse dia, dez responderam a todas as perguntas, os outros dois responderam apenas perguntas mais gerais.

A primeira pergunta feita à turma foi **você gosta de ler?** A resposta dos alunos foi unanime dizendo **Sim.** Na questão seguinte, foi perguntado **você sente dificuldades para ler?**

Quais? As respostas dos alunos divergiram nesta questão, sendo que a maioria disse não ter nenhuma dificuldade para ler e outros admitiram ter alguma dificuldade, no entanto, sem descrever estas dificuldades. Após a intervenção da pesquisadora, apontando alguns exemplos de situações que dificultam a leitura como, a decifração e não conhecer algumas palavras. Um aluno afirmou ter dificuldades para decifrar certas palavras e também em saber seu significado, dos dez alunos que participaram ativamente da roda de conversa, outros cinco concordaram com o colega, os demais mantiveram a resposta de não terem dificuldade para ler.

Na terceira questão o objetivo era saber **quais tipos de texto você costuma ler na escola?** As respostas foram unanimes dizendo que leem contos de fadas e um aluno acrescentou livros de literatura infantil. Perguntados se **costumam ler fora da escola? Se sim, o que mais lê fora da escola?** A maioria respondeu que não, os outros afirmaram ler histórias infantis. Foi feita uma nova intervenção pela pesquisadora, evidenciando que a leitura se faz presente em nosso cotidiano, não apenas quando tomamos um livro para ler, mas também quando lemos propagandas e cartazes na rua, listas de compras no supermercado, mensagens e posts nas redes sociais, entre outros. Após esta intervenção um aluno citou ler rótulos e listas de compras no supermercado, outro afirmou ler posts nas redes sociais e mensagens de WhatsApp, sendo seguido pela maioria da turma, que afirmou fazer estas leituras. Tais informações evidenciam como as mídias digitais e, especialmente, as redes sociais, têm levado a diferentes práticas de uso da língua e ampliado as possibilidades comunicativas e de interação social, também entre as crianças.

Na questão **em sua escola, com que frequência você produz textos? Qual o gênero textual mais utilizado?** Os alunos hesitaram em responder e a pesquisadora explicou que queria saber de textos escritos pelos alunos e não copiados, também os auxiliou a compreender o que são gêneros textuais, dizendo que se referem a textos com diferentes formatos, estrutura e funções, citando como exemplo contos, notícias e poemas. Os alunos responderam que produzem textos entre uma a duas vezes por mês e que são, em geral recontos de histórias que leram e algumas vezes a produção de contos. **E fora da escola, você costuma escrever? O que mais escreve fora da escola? Em quais situações a escrita é importante no seu dia-a-dia?** Muitos alunos responderam que não escrevem fora da escola, sendo que um acrescentou que passaria a escrever. Um aluno disse escrever lista de compras para auxiliar a mãe, um afirmou ter um diário e outro disse escrever cartinhas para os pais e mensagens no WhatsApp, a maioria da turma concordou com este último, dizendo que também utilizam a escrita nestas situações, mesmo os que haviam respondido que não escrevem fora da escola.

Na questão **você tem alguma dificuldade quando vai escrever? Qual?** Alguns alunos disseram não ter nenhuma dificuldade; um aluno disse que escreve bem, mas tem dificuldades com a pontuação; a pontuação também foi apontada por outros alunos que acrescentaram a dificuldade em escrever corretamente as palavras. As respostas dos alunos indicam que eles associam a dificuldade na escrita somente aos aspectos normativos da língua, como a ortografia e a pontuação, desconsiderando os aspectos textuais da escrita. Podemos indicar duas razões para esta situação, a primeira é que em geral, (como relataram na conversa que tivemos) escrevem, na escola, recontos de histórias trabalhadas na aula, o que de certa forma já lhes indica a estrutura e ordem cronológica dos fatos a serem narrados, além é claro de já terem domínio sobre esse tipo de produção. Fora da escola, a maioria relata escrever mensagens nas redes sociais, que em geral, não são rígidas quanto ao conteúdo, ou mesmo as regras de uso da língua. A segunda refere-se à forma como o texto do aluno é, muitas vezes, trabalhado na sala de aula. Em sua maioria, a solicitação de produção de textos na escola, tem como objetivo perceber o uso que o aluno faz da ortografia e gramatica estudadas, esses textos são corrigidos levando em consideração a adequação da norma culta da língua e ignora os aspectos textuais como a coesão e a coerência, sendo esses aspectos, também ignorados pelos alunos, que sequer sabem da importância deles para dar sentido aos textos produzidos. Corrobora com esta justificativa, Antunes (2003, p. 59) ao afirmar que:

> [...] a prática das 'redações' escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

A partir do nosso objetivo de trabalhar com textos de circulação social, decidimos iniciar o desenvolvimento do estudo com textos de jornal, para compreender qual o conhecimento dos alunos sobre esse tipo de texto questionamos: **você conhece jornal? Já leu textos de jornal? Em sua casa, sua família tem o hábito de ler jornal?** Grande parte dos alunos disseram que conhecem o jornal, sendo que a maioria disse só ter acesso ao jornal televisionado e afirmaram não ter jornal em casa ou ser hábito da família esse tipo de leitura. Ainda sobre o tema perguntamos **se você já teve contato com o jornal, quais os tipos de texto podemos encontrar no jornal? Quais você prefere?** Poucos alunos responderam a esta questão, tendo em vista que a maioria disse não ter acesso ao jornal impresso, dentre os que responderam, um aluno destacou que no jornal só se vê falar em doenças, mortes e violência, se referindo às notícias, a maior parte da turma concordou com ele e apenas um aluno, destacou que além das notícias também encontramos no jornal histórias em quadrinhos e que estas são a única leitura que faz quando tem contato com jornais impressos.

Evidenciando sua curiosidade sobre o tema proposto, um aluno perguntou se a única forma de ter acesso ao jornal seria impresso, ao que foi respondido pela pesquisadora que atualmente alguns jornais também são disponibilizados online, mediante assinatura, citando como exemplo a Folha de São Paulo e O popular.

Após esta primeira conversa com os alunos, esclarecemos que nossas atividades ocorrerão, a princípio, a partir da leitura de textos encontrados no jornal e que para a primeira atividade o gênero escolhido foi a resenha crítica, comumente utilizado como recurso de divulgação de obras literárias e filmes. O arquivo com as resenhas indicadas para leitura, retiradas do jornal Folha de São Paulo, foi enviado para os alunos via WhatsApp, destacamos ainda que elas foram produzidas a partir de livros destinados ao público infantil. Passamos as orientações para o primeiro contato deles com as resenhas, solicitando que escolhessem um momento em que pudessem se dedicar a leitura, lendo com atenção, destacando trechos que gostaram e palavras que não conheciam, para que na aula seguinte, após uma nova leitura junto com o grupo eles pudessem evidenciar suas percepções e dificuldades durante a leitura.

3.2 GÊNERO RESENHA CRÍTICA

O gênero resenha crítica, tem o objetivo de divulgar filmes, obras literárias, etc., é um gênero de enunciação subjetiva, caracterizado pela opinião do escritor de forma explicita ou implícita, pode utilizar narrativas como estratégia argumentativa e, além de promover a divulgação e incentivo à leitura, por meio da divulgação de obras literárias, ainda auxilia o aluno no processo de desenvolvimento do pensamento crítico, levando-o a formar suas próprias opiniões acerca dos objetos resenhados.

A resenha crítica foi tema de oito aulas, iniciamos com a leitura das resenhas. Esta aula foi dedicada à leitura da resenha **“O Ganso de Ouro”,** escrita por Juliana Calderari e publicada no jornal Folha de São Paulo em 08 de abril de 2017. Antes de iniciar a leitura a pesquisadora perguntou se todos haviam feito a leitura conforme solicitado e a maioria respondeu que sim.

A leitura em voz alta foi feita pela pesquisadora, que questionou se havia alguma palavra que os alunos não compreenderam ou algum trecho que gostariam de destacar. Um aluno disse que não compreendeu o significado de **desdém,** para tentar levar o aluno a inferir o significado da palavra, relemos o trecho em que a palavra aparece, com objetivo de interpretá-la dentro do contexto em que está colocada no texto. No entanto nenhum aluno se arriscou a responder, então a pesquisadora perguntou se de acordo com o trecho, poderíamos inferir que Bobalhão era tratado com carinho e amor e os alunos responderam que não, que na verdade era o oposto

disso, nesse sentido, buscamos encontrar sinônimos da palavra desdém, sendo apontados pelos alunos, **desamor**, **falta de consideração** e **desprezo.** Solicitados a indicar qual termo melhor substituiria a palavra **desdém** no texto, os alunos concluíram que a palavra poderia ser substituída por **desprezo**.

Outra palavra apontada por um aluno foi **enigmático,** novamente foi proposto pela pesquisadora que os alunos apontassem o que imaginavam que significava e relembrou o exercício feito na palavra anterior. Alguns alunos apontaram que se refere a um ser **complexo, confuso** e **misterioso.** Tais respostas nos levaram à compreensão de que os alunos não apenas conseguiram inferir o significado de enigmático, como aprenderam o exercício de utilizar a inferência para se chegar ao resultado desejado.

Segundo Girotto e Souza (2010, p. 76) "leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc.", na situação descrita a cima, a inferência ocorre quando "o professor [mediador] estimula o leitor a observar, no contexto do próprio texto, as 'dicas' (frase anterior e/ou posterior à palavra; figuras, desenhos, imagens, vocábulos grafados em destaque, entre outros aspectos) que possibilitam inferir o significado de uma determinada palavra." (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 79).

Perguntados sobre trechos a serem destacados, os alunos não se manifestaram, então lhes foi solicitado que buscassem perceber passagens que evidenciassem a impressão do resenhista sobre o livro. Novamente os alunos não se manifestaram e se fez necessário esclarecer com a turma que a resenha é um texto critico em que o autor expõe a ideia principal da obra resenhada, evidenciando sua opinião sobre a mesma, também destacamos que se trata de um gênero textual muito utilizado na divulgação de livros e filmes e que o resenhista é o autor da resenha. Em seguida destacamos trechos em que o resenhista expõe sua opinião sobre obra, como "com muito bom humor, 'o ganso de ouro' nos apresenta Bobalhão...", com o objetivo de levar os alunos a perceberem que as impressões de leitura do resenhista estão presentes no texto ainda que ele não utilize termos como: eu acho, na minha opinião, eu gostei, entre outros.

Iniciamos a aula seguinte com a leitura de outra resenha intitulada "**Os Cisnes Selvagens"[4],** escrita por Dalton Filho e Eros Lazari, inspirada na obra de mesmo título do autor

[4] "Os Cisnes Selvagens" escrita por Dalton Filho e Eros Lazari. Projeto Catálogo Literário Contos de Andersen, Escola Bilíngue Harmonia, 2016, p. 8.

Hans Christian Andersen. A resenha faz parte do **Projeto Catálogo Literário Contos de Andersen**, realizado pela Escola Bilíngue Harmonia, com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. Esta leitura foi realizada não apenas para retomar o tema resenha, mas principalmente, com o objetivo de demonstrar para os alunos resenhas produzidas por crianças, destacando o fato de que não existe idade certa para produzir um ou outro gênero de texto.

Em seguida foi feita pela pesquisadora, a leitura da resenha "**Que horas ele chega?"** Escrita por Bruno Molinero, publicada no jornal Folha de São Paulo em 12 de outubro de 2019. Antes da leitura a pesquisadora perguntou para os alunos o que eles esperavam do texto ao ler o título da resenha e um aluno destacou que pensou em um relógio. A leitura em voz alta foi feita pela pesquisadora, que em seguida solicitou aos alunos que expusessem o que destacaram do texto.

Um aluno disse não compreender as palavras **impaciente** e **referem,** os alunos foram solicitados a auxiliar o colega na compreensão das palavras. Um aluno respondeu que **impaciente** é uma pessoa que **não sabe esperar**, **não tem paciência**. Outro destacou que **referem** significa se **referir a outra coisa**, um terceiro aluno complementou dizendo que é **ter pontos em comum,** demonstrando desta forma, compreensão das palavras destacadas e auxiliando o colega na interpretação das mesmas.

Com o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão do termo referem e ao mesmo tempo explorar o texto, a pesquisadora releu o parágrafo "São Paulo pense bem: a maior parte dos livros infantis, dos contos de fadas, dos filmes para crianças e outras histórias para esse público tem o mesmo tipo de personagem principal – também uma criança ou qualquer outra criatura com essa idade, seja um porquinho ou um boneco de madeira, um fantasminha camarada ou um filhote de leão." (Resenha: Que horas ele chega? Folha de São Paulo). Chamando a atenção dos alunos para as referências ou conexões que a resenha apresenta com outras obras destinadas ao público infantil e questionou os alunos a quais filmes ou livros cada personagem citado pertencia.

Os alunos perceberam as referências feitas pelo resenhista, indicando personagens de outras histórias infantis, os alunos identificaram os personagens citados na resenha como: o porquinho, da história dos três porquinhos; o boneco de madeira, que é o Pinóquio; O Gasparzinho, que é o Fantasminha camarada e ainda identificaram o filhote de leão como personagem de duas histórias, que na verdade se complementam, O Rei Leão e A Guarda do Leão (série de animação). Um aluno ainda destacou na resenha, o fato de ela apontar quem seria o público alvo da obra, neste caso, indicada para adultos e crianças, possibilitando diferentes interpretações da história.

Após a discussão da leitura, passamos para a indicação da escrita, sendo solicitado aos alunos que produzissem uma resenha, a partir de uma história que conhecessem, à escolha de cada aluno (permitimos esta escolha, devido ao interesse dos alunos em divulgar as histórias que mais gostam). No planejamento inicial da produção, ficou definido: gênero – resenha crítica; leitor – a pesquisadora e os colegas da turma; função – divulgar a história que cada um mais gosta e apresentar sua interpretação da história; ainda foi definido como objetivo – promover o interesse pela leitura. Com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de produção, foi enviado no grupo de WhatsApp as orientações por escrito, conforme exposto no quadro abaixo, além da integral disposição da pesquisadora em atender os alunos fora do horário das aulas, para esclarecer dúvidas.

QUADRO 3 – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA RESENHA

Orientações para a produção da resenha:

1- Escolher um livro (de preferência um que tenha acesso em casa, para ser consultado se necessário);

- Ler e buscar compreender bem a história;
- Destacar aspectos principais do texto (tipo de texto ex.: conto, poema...);
- Buscar perceber se é uma história de humor (engraçada), de drama (que desperta tristeza e outras emoções), fábula (com objetivo de ensinar uma lição), entre outros;

2- Planejar a escrita

- Compreender o gênero resenha (me procurar em caso de dúvidas);
- Lembrar que a resenha deve ser direcionada ao leitor (eu e os colegas da turma), procure utilizar palavras que sejam compreensíveis ao leitor, fazer conexões com a experiências do leitor (lugares que conhecem, cidade onde mora, tipo de clima do lugar onde vive...EX.: A neve por exemplo não faz parte do nosso clima);
- Não se esquecer da função da resenha: divulgar o livro e despertar a curiosidade do leitor para a leitura do livro (despertar em mim e nos colegas a curiosidade e interesse de ler o livro que você leu) promovendo assim, o incentivo à leitura;

3- Produzir a resenha

- Em um ambiente tranquilo e já tendo cumprido as etapas anteriores, pegar papel e lápis e escrever a resenha;
- Se precisar, volte ao livro e as anotações que fez sobre ele, mas não faça uma cópia da história (se você contar a história toda, o que acontece no final eu não vou precisar ler o livro e a resenha perde seu objetivo);
- Não se esqueça de colocar na resenha trechos (frases) que indique o que você achou da história, se sua experiência de leitura foi boa, se recomenda o livro. Também é importante justificar (pode utilizar ideias do livro) (Ex.: “O presente era mesmo maravilhoso, mas Bobalhão nem imaginava a divertida confusão que esse ganso iria causar”. Resenha O Ganso de Ouro – Folha de São Paulo);
- Procure seguir a regra ortográfica e de pontuação, também não perder a ideia do texto entre um parágrafo e outro;
- Quando terminar de escrever leia a resenha que produziu, procure perceber se consta tudo que você queria escrever, se está adequada ao leitor e ao gênero resenha. Faça as adequações que julgar necessárias e depois tire uma foto e me envie (pode ser no particular, se não quiser mandar no grupo).

FONTE: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Após estas orientações, questionamos os alunos como estava sendo o processo de produção, se eles estavam tendo alguma dificuldade. Um aluno disse que fazer a resenha era muito difícil, mas não soube explicar o que era difícil, então a pesquisadora perguntou se ele estava com dificuldade em compreender o livro, se o problema era com a escrita propriamente ou em fazer a crítica, o aluno respondeu prontamente que era a crítica. Nesse momento evidenciamos que em geral não somos ensinados a expor nossa opinião e não temos muito bem fundamentada a ideia de como fazer uma crítica, sendo necessário esse exercício de produzir, para ir construindo a ideia de expor nossas impressões de leitura e aperfeiçoando o texto crítico a cada escrita. Destacamos ainda, que para fazer uma crítica é fundamental conhecer o tema de que se está tratando, para termos elementos para argumentar e que leitura e a escrita fazem parte de um processo construído a cada texto lido e produzido.

A pesquisadora ainda relembrou a importância do planejamento antes da produção, destacando que é necessário ter em mente o gênero – resenha crítica, texto descritivo e crítico, descritivo porque aponta algumas informações do livro e crítico porque deve constar interpretação do resenhista; conhecer o leitor (a pesquisadora e os colegas) para poder adequar o texto ao leitor, utilizar uma linguagem compreensível, fazer intertextualidade a partir do que o leitor conhece; estar ciente do objetivo - divulgar o livro que está sendo resenhado, como uma forma de incentivar a leitura. A partir destas explicações, os alunos foram orientados a anotarem no caderno o planejamento, retirando as informações do livro (título, autor, personagem) e buscar responder: o que o livro tem de bom? O que me chamou a atenção? Que emoções o livro me despertou? Ele lembra alguma história ou situação que vivi? E a partir dessas respostas construir a crítica e produzir o texto.

Para demonstrar como fazer o planejamento, a pesquisadora durante a aula online, fez a leitura do livro **"Pedro Vira Porco Espinho"**[5], de Janaina Tokitaka. Após a leitura, a pesquisadora foi perguntando aos alunos o que seria necessário retirar do texto para produzir uma resenha e então retiramos juntos as informações do texto: título **Pedro Vira Porco Espinho**, autor Janaina Tokitaka, personagem principal – Pedro (criança), ideia central da história – ele vira porco espinho (fica com raiva, bravo). Em seguida a pesquisadora fez oralmente uma resenha e os alunos disseram compreender melhor como produzir suas resenhas.

QUADRO 4 – RESENHA PRODUZIDA PELA PESQUISADORA

"Venha conhecer o livro Pedro vira porco espinho, da autora Janaina Tokitaka. O livro conta a história de Pedro, um menino que vira porco espinho e você sabe por que ele vira porco

[5] Pedro vira porco espinho. Janaina Tokitaka. Editora Jujuba, São Paulo, 2017.

espinho? Eu não vou te contar não, se você quiser saber, venha ler essa história que é super legal e aborda as dificuldades de uma criança lidar com as frustrações do dia-a-dia.” (resenha produzida oralmente pela pesquisadora, durante a aula)

FONTE: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Observamos, que a crítica não foi bem elaborada devido ao improviso e que na escrita devemos, nos organizar, fazer o planejamento e depois produzir, ler quando terminar de escrever para ver se constam todas as informações indicadas no planejamento. Por fim, solicitamos aos alunos que façam uma lista do que deve conter na resenha e os que já produziram que voltem ao seu texto e chequem se constam as informações indicadas, aos que ainda não produziram, foi solicitado que produzam e antes de enviar leiam e verifiquem se tem todos os itens da lista.

Após os alunos concluírem suas produções e fazerem a leitura das mesmas durante a aula, iniciamos o processo de revisão dos textos, que foi realizado durante as aulas online, através de uma correção coletiva. A resenha corrigida foi digitada pela pesquisadora no Word e a tela foi compartilhada na plataforma, de modo que todos os alunos pudessem ler e acompanhar a correção. Como critérios para a seleção da primeira resenha a ser corrigida coletivamente, a pesquisadora buscou: um texto que se aproximasse do gênero solicitado, que necessitasse de correção tanto nos aspectos normativos como textuais e que o aluno/autor autorizasse a exposição de sua produção para a turma.

A pesquisadora fez a primeira leitura da resenha do aluno Erick, inspirada na obra **A Borboleta Rosa**[6] de Jane Caneca e indagou os alunos o que acharam do texto, se estava adequado a uma resenha. Gustavo respondeu que sentiu falta da resenha e explicou que não identificou se ele diz que gostou, a pesquisadora mostrou no texto que ele diz que gostou, mas que faltam elementos que justifiquem. Perguntei ao aluno o que ele acrescentaria ao texto e ele disse que era necessário expressar melhor a opinião, mas não fez sugestões.

Relemos o texto novamente e Erick disse que estava faltando um ponto de interrogação no final, perguntei para que utilizamos o ponto de interrogação e o aluno respondeu que para fazer pergunta e acrescentou que o ideal seria o ponto final. Outros alunos, evidenciaram a ausência de pontuação em todo o texto e Jamilly destacou que ele diz que vai contar um trecho, termina a frase no meio do trecho e passa para a opinião sem nenhuma pontuação, o que deixa o texto um pouco confuso. Os alunos também indicaram a ausência de acentuação em algumas palavras, especialmente na distinção de “e” e “é”.

[6] A Borboleta Rosa. Jane Caneca. Instituição SEDUC-CE, 2013.

Após as indicações dos alunos, fizemos uma nova leitura para verificar como o texto ficou após a correção e a pesquisadora questionou se faltava alguma informação na história e foi indicado pelos alunos que era preciso acrescentar o título e o autor. Foi solicitado aos alunos, que indicassem onde as informações deveriam ser acrescentadas e Emanuelly disse que seria após o termo "o livro". Após a leitura, os alunos concluíram que o texto ficou melhor, um aluno mencionou que "o texto ficou mais vivo".

QUADRO 5 – RESENHA ERICK

"A borboleta O livro e legal recomendo venha ler o livro conta sobre uma borboleta rosa e eu vou ler um trecho da historia a borboleta estava triste por que ela queria ser azul até que um dia eu gostei por que fala da amizade verdadeira recomendo muito autor: Jane caneca" (primeira versão do texto do aluno Erick).	"A borboleta O livro é legal, recomendo. venha ler o livro A Borboleta Rosa, de Jane Caneca, conta sobre uma borboleta rosa e eu vou ler um trecho da história "a borboleta estava triste por que ela queria ser azul até que um dia..." Eu gostei por que fala da amizade verdadeira recomendo muito. autor: Jane caneca". (segunda versão, após correção coletiva)

FONTE: arquivo da pesquisadora, 2020.

Percebemos que na revisão desta resenha os alunos acrescentaram o título e o autor da obra resenhada, aspecto importante quando o objetivo é divulgar um livro. As demais correções foram centradas em aspectos normativos da língua, como a acentuação de 'é' e 'história' e o acréscimo dos sinais de pontuação. Embora sejamos críticas à utilização da correção apenas como um processo de higienização do texto, consideramos que as modificações realizadas tornaram o texto mais coerente e adequado ao gênero resenha, pois conforme apontado pela participante Jamilly, na primeira versão, o aluno diz que vai contar um trecho da história, apresenta uma frase retirada da obra e em seguida aponta sua opinião, sem nenhum sinal de pontuação o que deixa o leitor confuso. Nesse sentido, observamos que as correções dos aspectos formais se mostraram necessárias e reforçamos que não temos a intenção de desmerecer a função que eles têm dentro do texto, mas que partimos da compreensão de que, por si só, o uso correto da ortografia, dos acentos e pontuações não tornam uma produção escrita um texto.

O aluno autor da resenha foi questionado sobre o que achou das modificações realizadas em seu texto e se gostaria de acrescentar algo mais, o aluno disse gostou de como o texto ficou após a correção e que não mudaria mais nada. O aluno foi informado de que aproveitar as modificações feitas era uma escolha dele. Com isso quisemos elucidar que prezamos pela autoria do aluno e que, embora a correção coletiva de seu texto tenha ocorrido no contexto de sala de aula, a ação foi realizada com a finalidade de demonstrar como proceder a revisão do

texto para que realizasse o processo no texto produzido. Os demais foram orientados a revisar seus textos, buscando relembrar o processo realizado durante a correção coletiva.

Mediar o processo de correção da produção dos alunos é aqui compreendido como o "desenvolvimento de ações que busquem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção" (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p.231, In. GRASSI; COSTA-HÜBES). Nesse sentido, o papel da pesquisadora/mediadora foi o de levar os alunos a refletirem acerca das adequações necessárias em suas produções e dos recursos linguísticos e textuais disponíveis, para então orientá-los na escolha dos recursos que melhor se adequaram aos seus textos. Nesse sentido, compreendemos que na apropriação da língua escrita, é fundamental ter "o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto" (RUIZ, 2001, p.15, *apud* LIMA, 2017, p. 183).

Para auxiliar os alunos a perceberem como é o processo de revisão e alguns critérios para correção, continuamos com a correção coletiva, para isso foi selecionada uma outra resenha produzida pela aluna Maria Eduarda, a partir da obra **Chapeuzinho Vermelho**[7] de Charles Perrault. A resenha selecionada foi previamente digitada em Word, pela pesquisadora e a tela compartilhada na plataforma zoom durante a aula online.

QUADRO 6 – RESENHA MARIA EDUARDA

"o que eu acho da chapeuzinho vermelho Venha conhecer a historia da chapeuzinho vermelho o autor do livro e o charles perralt o personagem principal do livro e a chapeuzinho vermelho eu vou diser um pouco do livro a chapeuzinho vermelho foi levar um pouco de comida para sua vovó um lobo apareceu e disse va para este caminho e mas perto mas na verdade era mais longe eu não gostei nada da atitude do lobo de tar mentindo para chapeuzinho vermelho se você que ver o resto da historia eu não vou te conta você vai ter que ler o livro" (primeira versão da resenha da aluna Maria Eduarda)	"o que eu acho da Chapeuzinho vermelho Venha conhecer a história da Chapeuzinho vermelho do autor Charles Perralt. A personagem principal da história é a chapeuzinho vermelho eu vou contar um pouco do livro: a chapeuzinho vermelho foi levar um pouco de comida para sua vovó um lobo apareceu e disse vá para este caminho é mais perto, mas na verdade era mais longe. Eu não gostei nada da atitude do lobo de estar mentindo para chapeuzinho vermelho. Se você quer ver o resto da história eu não vou te contar, você vai ter que ler o livro." (segunda versão, após correção coletiva)

FONTE: arquivo da pesquisadora, 2020.

Iniciamos com a leitura da resenha selecionada e os alunos foram indagados sobre o que acharam da resenha e se gostariam de corrigir algo nela. Erick disse que acrescentaria mais

[7] Chapeuzinho Vermelho. Charles Perrault. Companhia das Letrinhas, 2007.

sobre a opinião pessoal do resenhista, mas não fez sugestões do que ela poderia colocar, pois disse não se lembrar bem da história.

As demais correções, sugeridas pelos alunos seguiram inicialmente critérios normativos da língua como pontuação (inexistente na resenha original) e acentuação (Ex. ‘é’ e ‘história’), o que indica que os alunos compreendem a correção ainda de forma muito centrada na higienização do texto. Após uma intervenção da pesquisadora, dizendo que na revisão devemos nos atentar também à textualidade, verificando se as informações são suficientes; se os parágrafos estão coerentes; se o texto não está repetitivo; ou se há algo que poderia ser escrito de outra forma, os alunos indicaram a substituição de algumas palavras, como: dizer – contar e livro – história.

Percebemos que após a explicação da pesquisadora, chamando a atenção dos alunos para critérios textuais e não apenas normativos da língua, os alunos passaram a observar a necessidade de substituir palavras repetidas e a utilizar sinônimos para deixar o texto mais coerente sem, contudo, mudar o sentido.

No final da correção, a aluna autora da resenha disse que gostou da correção feita em sua resenha, que tem dificuldades com a escrita de algumas palavras e com a pontuação e que considera o texto bem escrito depois de revisado. A aluna e os demais colegas, foram orientados a retornarem aos próprios textos, fazendo a leitura e buscando perceber se há algo que desejam acrescentar, retirar e modificar, lembrando ainda, que conforme foi sugerido por um dos colegas, eles busquem perceber se em seus textos aparecem suas impressões da leitura.

Não podemos deixar de nos atentar ao fato de que a aluna alega ter dificuldades com a escrita, mas reconhece apenas as dificuldades relacionadas às questões gramaticais e não se atenta para as questões textuais, que foram identificadas em seu texto. Segundo Antunes (2003, p. 60-61) “a tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos”, o que leva os alunos acreditarem que uma produção correta do ponto de vista gramatical é um texto bem escrito.

Outro processo de correção realizado foi de uma resenha produzida pela aluna Eloiza, diferentemente dos outros colegas, esta aluna fez a sua resenha utilizando a estrutura característica de um poema, a pesquisadora perguntou aos alunos se é errado fazer uma resenha utilizando a estrutura do poema e os alunos responderam que não, então concordamos que, desde que a aluna consiga atender ao objetivo da resenha de divulgar o livro e instigar a curiosidade do leitor para conhecer a história, ela poderia fazê-la com a estrutura de um poema, buscando atender também às características do poema.

A pesquisadora fez a leitura da resenha, inspirada na obra **A Borboleta Rosa** de Jane Caneca e de imediato um dos alunos disse que faltava algo muito importante, o nome do autor do livro e nós acrescentamos. Muitas das correções indicadas se referiam à pontuação, letra maiúscula e minúscula e acentuação. Como estes critérios foram diversas vezes apontados pelos alunos na correção coletiva e ao mesmo tempo muitos indicaram ter dificuldades em utilizá-los corretamente, a pesquisadora aproveitou as sugestões dos alunos para ir lembrando em que situações utilizamos cada sinal de pontuação; letras maiúsculas e minúsculas e acentos. Também foi sugerido aos alunos, que leiam seus textos em voz alta e busquem perceber a entonação, as pausas, para poderem identificar que tipo de ponto usar. Acreditamos que o trabalho com as questões gramaticais, como essas apontadas pelos alunos, deve ocorrer no momento em que elas surgem como dúvidas para os alunos e no contexto da leitura ou construção de textos, como aconteceu, configurando-se neste caso, o que Geraldi (1993, p.189 denomina de análise linguística. Ou seja, é durante a produção de textos ou leitura que "a análise linguística se dá", quando tomamos para reflexão analítica os recursos expressivos usados nos textos:

> Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. (GERALDI, 1993, p.191).

Foram revisados ainda, na resenha, aspectos textuais, Hiago disse que o trecho em que a colega expõe sua opinião "ficou esquisito", pois o trecho não estava muito coerente, um outro aluno disse que estava repetitivo, a pesquisadora solicitou que os alunos indicassem como melhorar o texto, então eles sugeriram retirar algumas palavras, substituir e acrescentar outras. Um outro aluno disse que faltava convidar o leitor e sugeriu que utilizássemos "convido você a conhecer" para atender esse objetivo.

Para concluirmos a resenha era necessário destacar os aspectos positivos do texto, a pesquisadora questionou aos alunos o que tem de bom na história, que emoções ela desperta e o que ela nos transmite. Os alunos responderam contando partes da história, então a pesquisadora foi fazendo indagações aos trechos que os alunos indicavam: o que aconteceu com a borboleta? Qual sua relação com a bailarina? A partir dos relatos dos alunos, concluímos que a história é de transformação (pois a borboleta era rosa e fica colorida), aceitação (pois ela era rosa, queria ser azul e no fim se torna colorida e gosta desta transformação) e de amizade (pois a bailarina foi muito importante no processo vivenciado pela borboleta).

Erick questionou se não era errado usar o termo transformação, uma vez que a borboleta já passa pela transformação de lagarta para borboleta, a pesquisadora disse que por se tratar de uma borboleta o termo realmente poderia ter esse sentido, mas que como nos dois sentidos ocorre de fato uma mudança o termo não é incorreto, então questionou se deveria retirar ou não a palavra e os alunos disseram que não.

QUADRO 7 – Resenha Eloiza

"Borboleta rosa Eu estava na janela. uma bailarina menina voava dançando. As asas brilhantes, de tanto voar tão bela E elegante! pousaram em uma flor asas finas asas Eu gostei muito do texto a borboleta rosa Eu acho bom Ele e muito bom é muito feliz" (primeira versão da resenha da aluna Eloiza)	"A Borboleta Rosa Eu estava na janela. Uma bailarina menina voava dançando. As asas brilhantes de tanto voar, tão bela e elegante! Pousaram em uma flor asas, finas asas. Eu gostei muito do texto A Borboleta Rosa, da autora Jane Caneca. Ele é muito bom e alegre. Convido vocês a conhecerem essa história de transformação, aceitação e amizade." (segunda versão, após correção coletiva)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

Assim, no processo de reescrita coletiva do texto, observamos que os participantes mantiveram a estrutura de poema utilizada pela autora e, nas duas primeiras estrofes, fizeram alterações referentes ao uso de letras maiúsculas e minúsculas. Já na terceira estrofe, que foi dividida em duas, acrescentaram o nome do autor, a impressão de leitura, destacando aspectos relevantes do texto, observados após as indagações da pesquisadora e o convite ao leitor para conhecer a obra. Dessa forma, concluímos que o processo de revisão coletiva desta resenha, não apenas a tornou mais adequada ao gênero resenha crítica, mas também evidenciou a mediação da pesquisadora que, ao fazer indagações aos alunos sobre os aspectos linguísticos e textuais, os levou a refletir sobre as diversas possibilidades de uso da língua e os objetivos do gênero trabalhado, para selecionarem os que julgaram mais adequados. Também ao questionar sobre a obra resenhada, levou os alunos a ampliarem a compreensão leitora e identificar aspectos que consideraram relevantes no texto original.

Compreendemos que, assim como a ação desenvolvida pela pesquisadora, a mediação tem a função de problematizar a situação de produção e os recursos utilizados, levando os

alunos a analisarem criticamente o próprio texto e as produções dos colegas e a buscarem recursos para melhorá-los, considerando o objetivo, o gênero e o interlocutor. Dessa forma, permite que se apropriem da língua e se identifiquem como autores de seus textos.

A partir da mediação, buscamos auxiliar os alunos a superarem as dificuldades que apresentaram nas produções iniciais e romper com práticas equivocadas de revisão e mediação, ainda existentes, observadas, por exemplo, no estudo de Silva (2012). A autora, no desenvolvimento de sua pesquisa, concluiu que "as atividades de avaliação, revisão e reescrita observadas ainda não se configuram como uma prática interlocutiva, nas quais o aluno participa ativamente, refletindo sobre os diversos elementos que constituem os textos e reconstruindo seus conhecimentos sobre a escrita, sob uma mediação docente que respeite sua contra palavra e estimule essa reflexão". As professoras observadas, ao buscarem mediar o processo de revisão, fazem intervenções nos textos dos alunos, identificando problemas e apontando soluções, processo que a autora identificou como correções indicativas e resolutivas, percebeu ainda que a professora teceu comentários nos textos dos alunos de forma a, muitas vezes, fornecer respostas prontas para os problemas observados, não propiciando a reflexão dos alunos sobre o texto.

Para auxiliar os alunos a concluírem a correção de suas resenhas, uma vez que corrigir todas coletivamente durante as aulas se tornou inviável, em função do tempo, pois conseguimos corrigir apenas uma resenha por aula, foram enviados para os alunos, pela pesquisadora, orientações acerca do texto de cada um, indicando para cada aluno o que em seu texto necessitava de atenção. As orientações foram enviadas de forma mais geral, para permitir que o aluno pratique o exercício feito nas correções coletivas, de ler, corrigir, reler, etc. Exemplo: "colocar o nome da coleção. Colocar algo mais sobre a história, ex. por que o começo é triste?" (Diário de campo).

Através desta última revisão realizada, percebemos que os alunos estão mais atentos aos aspectos textuais de suas produções, preocupados com a impressão que será transmitida ao leitor, como pudemos observar na fala do aluno sobre o uso do termo transformação. Assim, compreendemos que o trabalho realizado com os alunos durante as aulas, indicando o que é necessário para a produção (gênero, objetivo, interlocutor) e que a correção não se trata apenas de higienizar o texto, corrigindo erros ortográficos e atendendo aos aspectos normativos da língua, os alunos perceberam que ao produzir um texto, os aspectos normativos são importantes, mas também é fundamental produzir textos que tenham sentido, que sejam compreensíveis ao leitor.

Finalizamos as atividades do gênero resenha, após o trabalho de revisão e reescrita concluído pelos alunos, com a leitura das resenhas dos participantes. Nove alunos fizeram a leitura de suas resenhas e percebemos que após as aulas e as correções, eles conseguiram produzir textos que atendem ao gênero textual resenha crítica. Dentre os alunos que fizeram a leitura, a Emanuelly fez questão de ler a sua resenha, produzida a partir da obra **Lino**[8] de André Neves.

QUADRO 8 – RESENHA EMANUELLY

"Conheça a história do autor André Neves. O livro fala de um conto do porquinho Lino, que vive um drama para encontrar sua amiga lua. Lino e Lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da fábrica de Brinquedos uma história que vale a pena a pena ler e se emocionar é muito legal do começo ao fim." (resenha produzida pela aluna Emanuelly)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

Após a leitura da Emanuelly, os colegas comentaram sobre o texto, disseram que gostaram da resenha dela, que ficou bem escrita e uma aluna inclusive chamou a atenção para o fato de que, em geral, a Emanuelly é tímida e não costuma ser muito participativa nas aulas, fato confirmado pela professora (em conversa particular após a aula) que disse estar muito feliz pela forma com que a aluna vem interagindo nas aulas.

As atividades desenvolvidas a partir do gênero resenha crítica, demandaram oito aulas, além das leituras, produções e correções realizadas como atividades síncronas. Durante este período, a pesquisadora esteve em contato com os participantes via WhatsApp, orientando, respondendo às dúvidas dos alunos e cobrando a participação daqueles que não estavam participando das aulas online ou que não enviaram os registros das atividades produzidas. O processo de produção e revisão realizado exigiu dedicação dos estudantes e da pesquisadora, os textos que não foram revisados através da correção coletiva, foram revisados pelo próprio aluno, a partir de algumas orientações da pesquisadora e do que aprenderam no processo realizado na aula online, no entanto, alguns alunos necessitaram voltar ao texto e revisá-lo mais de uma vez. Nesses casos, algumas orientações foram feitas em particular com o aluno.

Nesse sentido, percebemos que o nível de desenvolvimento dos alunos, no que se refere a apreensão da atividade proposta, a adequação ao gênero e compreensão leitora, dentre outros, ocorre de forma distinta em cada aluno e demanda a atenção do professor, para que este aluno não deixe o trabalho pela metade, ou desista no meio do caminho. Assim, buscamos atender a todos, utilizando as aulas para abordar aspectos em que muitos apresentavam dificuldades, mas ao mesmo tempo, não ficamos alheios às especificidades de cada aluno. Para isso, utilizamos

[8] Lino. André Neves. Editora Callis, 2018.

ainda, as atividades assíncronas para mediar o processo de produção dos alunos também individualmente. Sob essa perspectiva, é necessário salientar que esta orientação específica é realizada em sala de aula, através de uma conversa com o aluno, análise do seu texto, questionamentos que lhe indiquem que o texto está incompleto, mas que em função de as atividades estarem sendo desenvolvidas remotamente, esse trabalho foi feito via WhatsApp. Por essa razão, muitas vezes ocorrem situações em que os alunos não nos retornam, indicam se conseguiram compreender, não questionam. Perde-se ainda a oportunidade de avaliar a expressão do aluno, a dificuldade de elaborar um parágrafo ou uma pergunta sobre o que não entendeu e esses são elementos que quando estamos frente a frente com o aluno nos fornecem pistas de suas dificuldades.

3.3 GÊNERO MANCHETE

Dando continuidade ao objetivo de trabalhar com textos de jornal, o gênero seguinte foi a manchete, trabalhada em 7 aulas. As manchetes, além de se configurarem em textos bastante sintéticos, constituídos a partir de outros mais amplos como a notícia, elas conduzem o leitor para uma visão do fato noticiado, necessitando de inferências e contextualização para serem compreendidas. Deste modo, como normalmente tratam de eventos atuais, a manchete se torna um texto que pode atrair os alunos para outras leituras, levando-os a entender que o significado de um texto não reside apenas nele, mas depende de um contexto e do conhecimento prévio do leitor, para serem compreendidos.

Iniciamos apresentando aos alunos o que é uma manchete, que ela é vista como o título de uma notícia, mas que tem por si só uma função comunicativa, chamar a atenção do leitor para a notícia. Além de ser, ela mesma, veiculada muitas vezes como um fato concreto, a fim de influenciar a percepção do leitor, que por diversas vezes, não checa a fonte e o conteúdo da notícia.

Os alunos foram solicitados a pesquisar manchetes e escolher duas que mais lhes chamaram a atenção, para apresentar para os colegas. Os participantes fizeram a leitura das mesmas e nós discutimos questões como: o que esperávamos da notícia a partir da manchete; como algumas expressões determinam a interpretação do leitor; como um mesmo fato pode ser tratado de forma distinta por diferentes veículos de comunicação e como foi o processo de busca dos alunos, ao procurarem as manchetes.

Um fator comum entre os alunos, foi que nem um deles tiveram acesso ao jornal ou revista impressos e todos eles pesquisaram as manchetes na internet, sendo que alguns deles

pesquisaram as últimas notícias e outros fizeram uma busca mais detalhada, indo diretamente ao site desejado e pesquisando sobre um tema específico. É importante ressaltar que Erick, chegou a destacar que fez sua busca em sites confiáveis, o que indica que os alunos já têm a percepção de que nem todas as fontes são seguras, questionado sobre quais sites ele considera confiável ele citou o G1 e o UOL.

Antes da leitura, a pesquisadora fez algumas indagações aos alunos: O que vocês perceberam sobre a manchete? Onde vocês encontraram? Foi difícil achar uma manchete que lhes chamou a atenção?

Erick citou que a manchete tem a função de nos informar sobre o que tem acontecido no nosso país e no mundo, a pesquisadora fez uma intervenção, explicando que por não conter todos os detalhes sobre o fato, a manchete por si só não leva a informação, mas tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para a leitura da notícia, o que dá a ela uma função comunicativa, também acrescentou que não podemos tomar uma informação como fato, baseados apenas na manchete, pois algumas vezes ela nos leva ao equívoco. A pesquisadora ressaltou ainda, que existe a relação entre a notícia e a manchete, uma vez que através dela fazemos uma seleção do que vamos ou não ler, que a percepção do aluno não está errada, apenas vai além da proposta para o momento e que na sequencia chegaremos às notícias.

Hiago disse que a manchete pode ser comparada a uma resenha, como um breve resumo da notícia, nesse sentido a pesquisadora concordou com o aluno na percepção de que, assim como a resenha chama a atenção do leitor para a obra resenhada, a notícia chama a atenção do leitor para a notícia.

Júlia disse ter dificuldades em encontrar uma manchete que lhe chamasse a atenção, ela relatou fazer uma pesquisa no UOL e percebeu que muitas das manchetes tratavam temas relacionados a outros países. Dois colegas relataram ter pesquisado temas específicos, o que facilitou a pesquisa deles.

Após essa conversa inicial, os alunos fizeram a leitura das manchetes que trouxeram: Hiago – "**sobre as quedas de arvore a porta voz ressaltou que o número de 155 ocorrências não é tão expressivo, já que foram 34 casos das 00:00 até 06:30 desta segunda",** refletindo sobre a manchete percebemos que ela traz alguns elementos para nós pensarmos, por exemplo, a pessoa dizer que 155 não é um número expressivo, o que significa que está dentro de um limite aceitável, o que seria então um número expressivo? A partir desta reflexão, ponderamos que muitas vezes as manchetes são tendenciosas, as notícias dependendo do veículo puxam para um lado ou para outro, as vezes a mesma situação gera notícias diferentes e precisamos fazer uma análise, ter um pensamento crítico. A pandemia por exemplo, exige cuidados e demanda

atitudes, políticas públicas de enfretamento e as ações das diferentes instâncias nesse cenário têm dividido opiniões da mídia e da população, o que nos leva a perceber que nem todos os veículos de comunicação são neutros ou talvez nenhum seja.

Júlia – **"setembro foi o mês mais quente do mundo na história, aponta estudo europeu"** site UOL, a partir desta manchete, percebemos como uma expressão altera o sentido e a interpretação do leitor, utilizamos como exemplo o fato de que, muitos sites noticiaram recentemente que Goiás registrou temperaturas que não se via há doze anos. A percepção do leitor é diferente diante do termo "há doze anos" e do termo "do mundo", pois quando lemos esta manchete ela nos leva a crer que nunca houve temperaturas tão altas e ficamos curiosos, será que foi no Brasil ou em outro país? Quantos graus foram registrados? Para ter os detalhes sobre a informação precisamos ler a notícia e assim, percebemos também como a manchete cumpre seu objetivo de despertar nossa curiosidade.

Erick – "**Em descoberta inédita do mundo cientistas brasileiros encontram parasita preservado dentro de ossos de dinossauro"** site G1. Hiago comentou que esta manchete é curiosa, "parasitas encontrados em ossos de dinossauro que morreram a milhões de anos", Erick que leu a manchete, acrescentou que a notícia trata da descoberta de osteomielite aguda em ossos de dinossauros e que a doença até hoje atinge animais e pessoas.

Gustavo **– "Fogo no pantanal destrói equivalente a quase 10 vezes as cidades de Rio de Janeiro e São Paulo juntas"** site G1. A pesquisadora interviu acrescentando que se trata de uma área muito grande, milhares de quilômetros de mata destruída e questionou como isso influencia em nossas vidas. Os alunos comentaram sobre uma onça que se queimou e está sendo cuidada, animais que morreram e lembraram das pessoas que moram na região e sofrem problemas respiratórios, um aluno ainda lembrou que: "as queimadas interferem na camada de ozônio que nos protege do sol", outro aluno ressaltou ainda, que um dia estava caindo em seu quintal fuligem de queimadas, mas que não havia nenhum incêndio por perto, o que o leva a crer que esta fuligem estava vindo de longe e que percorre longo caminho.

Percebemos no desenvolvimento desta aula a participação e o envolvimento dos alunos, como eles conseguiram relacionar os temas tratados nas manchetes com situações do cotidiano, o que os leva a se identificarem com a proposta da aula e ao mesmo tempo dá voz a eles, para que façam suas análises sobre o que está sendo discutido, nesse sentido compreendemos que alcançamos um dos objetivos deste estudo, o de levar os alunos a se identificarem como autores dos discursos de sala de aula.

Na aula seguinte, utilizamos a mesma estratégia de fazer a leitura de manchetes trazidas pelos alunos. Erick começou fazendo a leitura **"Pandemia ameaça fechar o cinema mais**

antigo do mundo em operação desde 1897" site G1. Questionado sobre o que lhe chamou atenção, ele disse que por ser o mais antigo do mundo o cinema deveria ser preservado, até por sua história. A partir desta manchete, discutimos sobre as questões impostas pela pandemia, dentre elas as aulas não presenciais, a crise na saúde pública e a crise financeira que tem levado ao fechamento de muitos comércios, dentre eles o cinema. Os alunos também lembraram que alguns Apps como a Netflix, reduzem a procura do público pelos cinemas e prejudica o funcionamento dos mesmos.

Em seguida, Júlia fez a leitura da manchete que escolheu, **"Vacina será liberada na melhor data, diz indicado para presidir a ANVISA"** site UOL. Solicitados a comentar a manchete Erick questionou como eles de fato saberiam quando é a melhor hora, supomos que, em função do momento que estamos vivendo, a vacina seja contra o Covid-19 e concluímos que se for esse o caso, a melhor hora é o quanto antes. Conseguimos inclusive uma relação com a manchete anterior, expondo que o fechamento do cinema é uma das consequências da pandemia e que se houver uma vacina ela precisa ser disponibilizada o mais rápido possível, para tentarmos superar as situações impostas, mas principalmente para evitar a perda de mais vidas.

A manchete seguinte foi selecionada pela Emanuelly que fez a leitura para a turma **"Médico que contrai COVID-19 está a mais de 6 meses internado na UTI em SC"** site G1, Erick disse que muitos médicos estão contraindo coronavírus, mas que eles são heróis que estão arriscando suas vidas para atuar no tratamento dos pacientes infectados, o Hiago concordou com o colega e disse que os médicos estão na linha de frente contra o vírus.

Jamilly **"Um em cada quatro adultos na cidade de São Paulo já tem anticorpos contra a COVID-19, aponta estudo. A prefeitura de São Paulo, autoriza a volta as aulas do ensino médio em 3 de novembro",** a aluna disse que gostaria que voltassem as aulas presenciais em sua cidade também. Questionados sobre parte da população ter anticorpos contra o vírus, ponderamos que já ocorreram reinfecção e que, portanto, não podemos afirmar sem verificar o estudo, se realmente a informação possui fundamento cientifico. Erick chegou a citar um caso próximo a sua família em que a pessoa teve a doença sem sintomas significativos, curou-se, foi infectado novamente e faleceu em função da doença. A partir da fala dos alunos comentamos como é atuação do nosso organismo diante de doenças novas e doenças com as quais já tivemos contato, utilizamos como exemplo a catapora para comentar como ocorre a ação dos anticorpos em nosso organismo.

Klaysson trouxe a seguinte manchete **"Criança de 1 ano teve 30% do corpo queimado após virar panela com água quente no fogão"** site G1, Erick disse que achou estranho o fato

de uma criança se queimar dessa forma e que o fato pode indicar falta de cuidado dos pais, os demais alunos não comentaram inicialmente, então a pesquisadora questionou quem tem irmãos menores e alguns alunos citaram algumas situações que ocorreram em suas casas com os irmãos mais novos e chegaram a citar exemplos de acidentes que sofreram em casa quando eram mais novos. Nesse sentido, compreendemos que ter uma criança pequena em casa demanda muita atenção, então falamos sobre algumas formas de prevenir acidentes domésticos, nesse caso, por exemplo, manter as alças das panelas viradas pra dentro. Também ponderamos que, devido a pandemia, muitos pais estão tendo que trabalhar de casa e não têm creches, em outros casos os pais deixam os filhos com alguém próximo, uma aluna chegou a citar como exemplo a mãe que cuida de várias crianças em casa.

Maria Eduarda leu a seguinte manchete "**Coronavírus: o mecanismo que pode fazer cães detectarem COVID-19 até 5 dias antes de sintomas começarem"** site G1, a aluna disse que escolheu esta manchete, porque achou a temática muito interessante, Hiago comentou que, em geral as pessoas só fazem o exame quando estão com sintomas, o que atrasa o diagnóstico e permite que a pessoa sem saber que está infectada, se torne um transmissor do vírus. Erick comentou que parece não fazer muito sentido e levantamos alguns questionamentos: como é que vai funcionar? Os cães irão farejar o vírus? Existe algum cheiro específico encontrado nas pessoas contaminadas? Concluímos que seria necessário ler esta notícia e pesquisar mais sobre o assunto a fim de compreendê-lo. A referida notícia foi encaminhada no grupo de WhatsApp da turma, para sanar as dúvidas levantadas e constatamos que se trata de um estudo que vem sendo realizado em vários países, incluindo o treinamento de cães a partir de amostras de suor e urina de pessoas contaminadas, no entanto, ainda não existe comprovação da eficácia do método.

Percebemos que os alunos estavam interessados nas atividades propostas, vários alunos se mostraram curiosos em ler as notícias referentes às manchetes apresentadas, além de se mostrarem bastante participativos durante as aulas, comentando as leituras. Observamos ainda, que quase todas as manchetes estavam, de alguma forma, ligadas à pandemia, o que demonstra um interesse dos alunos pelas questões relacionadas ao dia-a-dia, fato que evidencia que as crianças não estão alheias ao que tem sido constantemente noticiado e que sabem da importância de se manterem informadas. Ao mesmo tempo, expõe que os alunos sabem a necessidade de questionarem o que leem e não acreditarem em tudo que está na mídia, podemos citar como exemplo as indagações feitas pelo Erick, à manchete que indicava o uso de cães na detecção do Covid 19.

Assim, concluímos que através das aulas, além de possibilitarmos o contato dos alunos com os textos de jornal (na roda de conversa na primeira aula eles mencionaram não ter contato com jornal), o papel da pesquisadora/mediadora foi fundamental, uma vez que, através das orientações e intervenções realizadas, os alunos conseguiram compreender bem a função de cada tipo de texto, aprenderam a pesquisar sites de notícias, escolher temas relevantes e discuti-los junto com a turma, aprenderam ainda, a fazer uma leitura crítica, questionando informações que não lhes pareciam confiáveis. Nesse sentido, compreendemos que as aulas realizadas através da pesquisa estão contribuindo para o desenvolvimento leitor dos alunos e cumprindo os objetivos desta investigação.

Tendo em vista que os alunos demonstraram interesse em discutir as manchetes retiradas dos sites de notícia, solicitamos que produzissem uma manchete para uma notícia à escolha deles, buscando cumprir dois objetivos, trazer a ideia central da notícia e chamar a atenção do leitor. Gustavo disse ter dificuldade em montar a manchete, organizar as informações, então a pesquisadora enfatizou que o processo de escrita é aprendido com o tempo, à medida que se produz mais e mais e que o objetivo deste estudo era, justamente auxiliá-los nesse processo.

Erick complementou dizendo que fez a própria versão, mas que algumas palavras eram iguais. A pesquisadora informou que é possível procurar sinônimos de algumas palavras para não ficar muito semelhante e que por se tratar de fatos, algumas vezes não é possível mudar, foi apresentado e citado como exemplo, a manchete sobre o "Brincalhaço", reforçando que se foi atribuído esse nome ao protesto pelos organizadores, a mídia não poderia tratá-lo de outra maneira. Lembramos ainda que diferentes sites fazem isso ao dar uma notícia, alterando as vezes o posicionamento do veículo em relação ao fato, mas nunca o fato.

Emanuelly tomou a iniciativa de fazer a primeira **leitura "Espanha avalia toque de recolher em Madri para conter segunda onda do Covid"**, a partir desta leitura da aluna relembramos algumas manchetes apresentadas anteriormente e percebemos o quanto as notícias em relação ao coronavírus são conflitantes, a pesquisadora aproveitou a oportunidade para lembrar a importância de lermos as notícias, buscar compreender diferentes posicionamentos e não disseminarmos informações sem verificar sua veracidade.

Em seguida Júlia fez sua leitura **"Cadeirante é empurrado de viaduto após tentativa de assalto em Bauru. Bombeiros fizeram resgate do homem e tentaram reanimá-lo durante 30 minutos"**. Questionada sobre o fato a aluna disse que o homem morreu e que se sentiu muito triste ao ler esta notícia, um aluno questionou se o autor foi preso e ela disse que não, um outro aluno complementou afirmando que o autor deveria ficar preso até envelhecer.

Tais comentários demonstram que os alunos compreendem que não podemos nos omitir e ler esse tipo de notícia como qualquer outra, sem nos sentirmos revoltados e desejar justiça.

Hiago fez a leitura da manchete, "**Pesquisa acusa que 80% dos pacientes Internados com Covid têm deficiência de vitamina D",** concluímos que a manchete aponta um fato interessante, que pode indicar caminhos para pesquisar tratamentos para a doença. Richard, leu a seguinte manchete **"Tratamento de crianças autistas"**, em relação a essa manchete trazida pelo aluno, percebemos que faltou informações na manchete, assim, questionamos o aluno sobre a notícia que ele leu, o que tem de novo sobre a questão? O que vai chamar a atenção do leitor? Ele não soube responder, então foi sugerido ao aluno que busque ler novamente compreender as informações e complementar a manchete apresentada.

Em seguida Ana Júlia leu **"Crítica, Bolsonaro renova decreto de concessão de UBS",** a aluna foi questionada sobre o significado da sigla, mas não soube responder, esclarecemos que a sigla significa Unidade Básica de Saúde e se refere a saúde pública, postos de atendimento. Concluímos ainda que por se tratar da saúde pública a notícia chama a atenção uma vez que, ela é fundamental para garantir o bem estar da sociedade, seja em relação ao atendimento de pacientes, à distribuição gratuita de vacinas e pesquisas que beneficiam a população em geral.

Maria Eduarda leu a seguinte manchete **"Aglomeração de 7 de setembro: brasileiros lotam praias, bares e parques no feriado da independência**", um aluno lembrou do risco devido à pandemia, assim inferimos que a palavra aglomeração já nos remete a ideia de que houve o descumprimento das orientações de isolamento social. Foram feitos alguns comentários como, o fato de a pandemia já durar 8 meses; a necessidade de as pessoas retornarem ao trabalho; a falta de consciência de algumas pessoas e que cada um precisa fazer o seu melhor e não ser "Maria vai com as outras" termo definido por Hiago como pessoa que faz algo porque os outros fazem. Ao final concluímos que devemos nos proteger e aguardar que seja descoberta uma cura e não julgarmos as pessoas, pois cada um tem suas razões.

Esta atividade tinha como objetivo levar os alunos a produzirem manchetes, a partir de notícias selecionadas por eles. No entanto, além dos comentários tecidos pelos alunos acerca das dificuldades de produzirem uma manchete, a partir de suas pesquisas na internet, a pesquisadora ainda verificou que, as manchetes apresentadas, eram, em geral, cópias sem a devida referência às fontes. Dessa forma, a mediadora adotou a estratégia, utilizada nas atividades anteriores, de levar a turma a comentar as leituras realizadas e destacou a importância de, não apenas apresentar as fontes em uma atividade como esta, mas principalmente de checar informações contraditórias, como algumas das leituras apresentadas.

Neste estudo, partimos da compreensão de que mediar o processo de ensino/aprendizagem, é em primeiro lugar, perceber o educando enquanto sujeito repleto de conhecimentos adquiridos em suas interações sociais, sendo necessário tomar como ponto de partida estes conhecimentos. Foi nesse sentido que, ao trabalharmos as manchetes, buscamos dar voz a esses sujeitos, através da escolha dos temas e da exposição de suas opiniões e emoções, além da relação que fizeram com suas próprias experiências.

Após comentarmos as manchetes, a pesquisadora fez a leitura da notícia **"Crianças fazem 'brincalhaço' contra proibição em prédio"**, os alunos comentaram que acharam interessante a notícia e concluímos que é importante lutar pela garantia dos nossos direitos. A pesquisadora ressaltou que, utilizando como exemplo a notícia do "brincalhaço", pode haver divergências nas divulgações por diferentes veículos, sendo que alguns podem defender a posição da sindica e outros apoiarem o protesto das crianças, ressaltamos ainda que seria necessário ler a notícia em outros sites para concluirmos se houve essa distinção.

Em seguida, a pesquisadora fez a leitura da notícia **"Mamífero reduz cérebro e crânio para se adaptar ao frio do inverno"**, comentamos sobre os hábitos dos animais em regiões onde o inverno tem temperaturas muito baixas, como por exemplo os animais que hibernam, no caso do musaranho ele reduz o crânio e o cérebro para consumir menos energia durante o frio severo. Quanto ao fato de o animal ser objeto de estudos com o objetivo de poder possibilitar o tratamento de osteoporose, uma aluna disse que sua bisavó tem osteoporose, que isso significa que os ossos estão fracos e que caso o estudo tenha resultados positivos será muito bom.

Após a discussão das leituras a pesquisadora fez a indicação de produção de uma manchete, para cada uma das duas notícias que foram lidas durante a aula, a pesquisadora ressaltou a importância de os alunos fazerem a leitura, buscar compreendê-la para produzirem a manchete, pois esta deve chamar a atenção do leitor para a notícia. Para garantir o acesso dos alunos às notícias para novas leituras, a pesquisadora enviou no grupo de WhatsApp as notícias e as indicações para a produção.

Concluídas as produções, alguns alunos fizeram a leitura das manchetes produzidas. Questionados sobre as dificuldades de produzir a manchete, os alunos disseram não ter dificuldades. Solicitados a comentar a manchete dos colegas, os alunos disseram que as manchetes ficaram legais, interessante e que ao ler as manchetes teriam a curiosidade de ler a notícia e se aprofundar sobre o assunto, o que demonstra que os alunos conseguiram cumprir o objetivo da manchete em suas produções. A partir destas aulas, percebemos que, os alunos estão conseguindo produzir, compreenderam o objetivo da manchete e demonstram interesse em

diversos temas noticiados na mídia, sendo necessárias pequenas correções para tornar os textos mais coerente aos fatos.

A realização desta atividade de produção de manchete para as duas notícias trazidas pela pesquisadora, apresentou um resultado diverso da atividade anterior, em que a produção era a partir de temas escolhidos pelos alunos. Consideramos que isso se deve ao fato de que, devido a quantidade de informações disponíveis na internet, os alunos se dedicaram mais à seleção de uma manchete que lhes despertasse interesse, que na leitura das notícias, não tendo assim, elementos suficientes sobre os fatos para produzirem a manchete. Também podemos destacar que o procedimento de comentar as notícias trazidas pela pesquisadora, após cada leitura, ampliou a compreensão da leitura através da interação com o grupo.

Assim, fundamentando-nos nos pressupostos da sequência didática, destacamos "o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais dos alunos, [...], permitindo-lhe escolher dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 127-128). Nos permitindo a mudança de estratégia em relação as manchetes trazidas pelos alunos através de pesquisa na internet e alterando as fontes literárias para a produção inicial, tornando a atividade mais adequada para a turma, conforme podemos observar a seguir nas produções dos alunos.

O momento seguinte foi de correção das manchetes produzidas pelos alunos, adotamos o mesmo método utilizado na correção das resenhas e corrigimos coletivamente as manchetes. Com o objetivo de exemplificar o processo utilizado, apresentamos no quadro abaixo três versões da produção do aluno, a produção inicial, a versão intermediária que durante o processo de revisão, teve a substituição de algumas palavras e algumas sugestões feitas pelos alunos e a versão final, após a decisão de quais os termos seriam utilizados e em que ordem.

QUADRO 9 – MANCHETE KLAYSSON 1

"crianças não podem brinquem em lugares comum o caso ganhou nas redes sociais" (primeira versão produzida pelo aluno Klaysson)	"crianças não podem brincar em área comum o caso chegou ganhou afeição concordações visualização nas redes sociais internet ou plataformas digitais ou tv, jornais e redes sociais" (durante o processo)	"Crianças não podem brincar em área comum, o caso foi divulgado pela internet, jornais, tv e recebeu apoio de moradores de outros condomínios e também pela internet." (após correção coletiva)

FONTE: Arquivo da Pesquisadora, 2020

Observamos que inicialmente os alunos realizam a correção de 'brinquem' para 'brincar' e substituem a palavra lugares por área. No processo intermediário, é possível observar algumas expressões sugeridas pelos alunos como, 'afeição', 'concordações' e 'visualização', para designar o apoio que o protesto recebeu. O mesmo ocorre em relação às mídias de

divulgação. Já na versão final, percebemos ainda que foram inseridos os veículos de comunicação que divulgaram o protesto e a escolha das expressões que compuseram a produção final.

Embora a versão final apresente muitas informações, o que não é característico da manchete, consideramos que a versão final atende ao objetivo de chamar a atenção do leitor para a leitura da notícia, adequando-se assim à função da manchete. Destacamos ainda que, o processo realizado, acrescentando informações e sugerindo diferentes termos, antes de decidirem quais expressões comporiam a versão final, auxiliou muito os alunos a compreenderem como se dá o processo de revisão de um texto e a importância da revisão para o processo de construção da escrita.

No quadro a seguir estão dispostas as duas versões da manchete produzida por um dos participantes, percebemos na primeira versão da produção do aluno que embora seu texto apresente questões gramaticais que foram objeto de correção, ele compreendeu bem a notícia, apresenta informações relevantes, não apresentadas pelos demais participantes, tais como, o fato de que a proibição foi feita pela sindica do prédio, bem como os argumentos que ela utilizou em sua defesa.

QUADRO 10 – MANCHETE VITOR MIGUEL 1

“um dia a dona do condomini proibi as crianças de bringar debaixo do Bloco i a mãe di duas menina foi reglama i a dona falol “do risgo di alguém escuregar nos Brinquedos” (primeira versão produzida pelo aluno Vitor Miguel)	“A sindica do condomínio proibi as crianças de brincar de baixo do bloco e a mãe de duas meninas foi reclamar e a sindica falou “há risco de alguém escorregar nos brinquedos.” Outras mães não gostaram disso e ajudaram a mãe das meninas a protestar.” (segunda versão, após correção coletiva)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

No que se refere à correção, percebemos que foi excluída a expressão ‘um dia’ que poderia indicar uma história, a substituição do termo dona por síndica e o acréscimo da informação de que outras mães não gostaram da atitude da síndica e auxiliaram a mãe no protesto. Foram realizadas ainda muitas modificações relacionadas aos aspectos normativos da língua, como a ortografia das palavras. “A ortografia, os sinais de pontuação (que devem ser percebidos na sua estreita relação com a coerência, com o valor informativo e expressivo das unidades do texto), a organização das várias subpartes (que transparece na subdivisão do texto em diferentes parágrafos) constituem sinais da competência de quem escreve para se adequar às exigências da situação comunicativa” (ANTUNES, 2003, p. 65-66). Na produção do aluno observamos que ele apresenta dificuldades em relação aos aspectos normativos, também que sua produção não se adequa ao gênero manchete (não contemplado na revisão), uma vez que expõe os fatos

com riqueza de detalhes, não deixando espaço para que o leitor necessite ler a notícia para se apropriar dos fatos. No entanto, não podemos deixar de observar os conhecimentos que o aluno possui sobre a língua, conforme solicitado, ele apresenta a ideia central do fato, além disso, demonstra compreensão quanto a argumentação.

Nos quadros a seguir, apresentamos algumas manchetes que não foram objeto de correção coletiva, em sua versão final, entregue pelos alunos.

QUADRO 11- MANCHETE JÚLIA 1

“Crianças são proibidas de brincar em condomínio no distrito federal” (Júlia)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

QUADRO 12 – MANCHETE ERICK 1

“No Distrito Federal crianças são proibidas de brincar em área comum e grupo planeja protesto.” (Erick)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

Consideramos que estas produções se adequam ao gênero proposto, os alunos foram sucintos, objetivos e seus textos cumprem a função de despertar a curiosidade do leitor e chamar sua atenção para a notícia.

Nos quadros a seguir estão expostos mais dois exemplos de manchetes corrigidas através da correção coletiva, evidenciamos que todo o processo ocorreu através da leitura em voz alta dos textos, o que possibilitou os alunos perceberem a ausência de coerência entre alguns trechos, bem como os erros de ortografia que, às vezes, modificam a pronuncia da palavra. As modificações realizadas, foram indicadas pelos alunos com o auxílio da pesquisadora/mediadora. Cabe destacar que dentre as indicações realizadas, um aluno chamou atenção para o fato de que, ao contrário do que está exposto na primeira versão da produção de Klaysson, o cérebro do musaranho não volta ao normal com o passar dos dias, mas em um momento específico, a chegada do verão.

QUADRO 13 – MANCHETE KLAYSSON 2

“o musaranho e um bichinho muito esperto porque ele crese o cranio e demenui au passar dos dias” (Klaysson)	“O musaranho é um pequeno mamífero parecido com um rato, que pode diminuir o tamanho do crânio para se proteger do frio do inverno.”

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

QUADRO 14 – MANCHETE VITOR MIGUEL 2

“Mosa aranha: E um Bizinho estranho qui consegue diminui o granio pra não fica com frio no inverno i quando o verão chega ele vai voltanto o granio al normal i no meio do verão o granio dele volta al normal.” (Vitor Miguel)	“Musaranho: é um Bichinho estranho que consegue diminuir o crânio pra não sentir frio no inverno e quando o verão chega ele vai voltando o crânio ao normal.”

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

Percebemos nas duas produções que há uma proximidade entre a escrita dos dois alunos, embora um deles classifique o animal como esperto e outro como estranho e um deles tenha sido mais sucinto em sua produção. No processo de revisão foram realizadas as correções na ortografia das palavras dos dois textos, no entanto no primeiro quadro o termo bichinho esperto foi substituído por pequeno mamífero, também foi retirado o termo "porque" que indicava justificativa, além do acréscimo de que o animal se parece com um rato e de que diminui o crânio para se proteger do frio do inverno. Enquanto na produção do segundo quadro o termo bichinho estranho foi mantido e a expressão "para não ficar com frio", foi substituída por "para não sentir frio", além da retirada de expressões repetidas. Dentre as possibilidades para o fato de a correção ocorrer de maneira diferente nas duas produções, observamos que as produções apareceram juntamente com outras, na página projetada pela pesquisadora, afim de viabilizar a leitura e correção por todos os participantes. Assim, destacamos que os alunos priorizaram evitar repetições, semelhanças entre os dois textos, demonstrando a apropriação das indicações da pesquisadora de evitar a repetição de palavras, bem como dar originalidade aos textos produzidos.

Nos quadros a seguir estão dispostas manchetes produzidas pelos alunos, que segundo a avaliação da turma não necessitaram de correção, as duas manchetes são objetivas, apresentam a ideia central da notícia e não expõem muitos detalhes sobre os fatos, deixando espaço para que o leitor leia a notícia a fim de satisfazer sua curiosidade. Nesse sentido, compreendemos que os participantes apreenderam a função comunicativa da manchete.

QUADRO 15 – MANCHETE JÚLIA 2

"Bicho 'musaranho' pode diminuir o tamanho do cranio no inverno, os cientistas procuram possibilidade de cura de doença" (Júlia)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

QUADRO 16 – MANCHETE ERICK 2

"Um pequeno mamífero conhecido como musaranho que é comum na europa e na Asia consegui reduzir o tamanho de seu crânio" (Erick)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020

Concluímos que as atividades realizadas através das manchetes, possibilitaram levar os alunos a uma leitura crítica, a apropriação das estratégias de leitura utilizadas durante o processo de compreensão das leituras, além de propiciarem um estudo da língua em seu contexto de uso, contemplando seus aspectos históricos e sociais. Ou seja, uma língua dinâmica que se atualiza a cada situação em que é usada. A partir das manchetes, os alunos tiveram também um primeiro contato com os elementos que compõem textos jornalísticos, contribuindo para o desenvolvimento da sequência das atividades através do gênero notícia.

3.4 GÊNERO NOTÍCIA

A notícia é um texto de informação, "os textos informativos são do tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: o quê? quem? quando? onde?" (CUNHA, 2003, p. 170), dependendo do suporte, respondem ainda, a questões: como? Por quê? e daí? O gênero notícia foi escolhido por ser um texto jornalístico, com função comunicativa clara e de circulação ampla através de diferentes suportes (jornal; TV; revistas; sites...). O desenvolvimento do estudo a partir deste gênero teve como objetivo: levar os alunos a se apropriarem do gênero notícia, identificando sua função comunicativa, veículos de circulação, elementos textuais, interlocutores e sua estrutura.

O gênero notícia teve início ainda no desenvolvimento das atividades com as manchetes, tendo em vista sua relação indissociável, além das leituras e discussões realizadas durante as atividades com as manchetes, foram desenvolvidas em 5 aulas atividades específicas às notícias. Iniciamos com a leitura das notícias **Um Dia de Índio** publicada no jornal Folha de São Paulo em 28 de abril de 2012, e **Alunos aprendem matemática com truques de mágica no interior de SP**. Uma cópia digitalizada das notícias foram enviadas aos alunos, via WhatsApp, para que fizessem a leitura prévia e eles foram solicitados a identificar o tema central, as pessoas envolvidas, onde e quando os fatos ocorreram.

Durante a aula online a pesquisadora fez a leitura global das notícias e após cada leitura, pediu que os alunos fizessem a exposição das identificações que fizeram, acerca do tema, local, data e pessoas envolvidas. A princípio apenas uma aluna apresentou um pequeno resumo, apresentando todas as informações solicitadas e outros dois alunos destacaram apenas o tema central, mas em geral, após a discussão sobre a leitura, todos conseguiram identificar as informações básicas de uma notícia, compreenderam sua função informativa e a relevância de trazer os detalhes sobre o fato que está sendo descrito. A pesquisadora/mediadora teve um papel fundamental nesse processo, uma vez que, através de seus questionamentos e considerações sobre a notícia e as respostas dos alunos, propiciou aos participantes um momento de reflexão acerca do tema tratado e das informações apresentadas na notícia, favorecendo a compreensão da leitura e a apropriação das especificidades do gênero, pelos alunos.

Além das informações básicas exploradas nas duas notícias, a pesquisadora levou os alunos a utilizarem estratégias de leitura, contribuindo para a ampliação da compreensão leitora das notícias. Nesta atividade, utilizamos a inferência para identificar palavras desconhecidas, os alunos apontaram apenas palavras retiradas da notícia sobre os índios, são elas: Afukaká e Kuikuro, o que nos levou a observar que estas palavras pertencem ao idioma dos índios, sem

uma definição específica no português. No entanto, através do retorno ao texto conseguimos identificar que Afukaká é o nome do chefe dos índios Kuikuros, que Kuikuro é a etnia destes índios e que em Karib (língua que eles falam) Kuikuro, significa peixinho bicudo. A realização de tais inferências foi fundamental para a construção de sentidos do texto pois, como salienta Marcuschi (2008, p 233), "para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido". Entendemos ainda que a utilização da inferência em um texto leva o aluno a entender tal estratégia e a usá-la em outros textos e outras leituras ampliando assim sua competência leitora.

Os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios, fazendo conexões de suas experiências com os textos, referente à notícia do dia do índio. Os alunos disseram conhecer uma índia e um dos alunos ainda mencionou conhecer uma pessoa que visitou uma tribo indígena. No que se refere à notícia do uso de mágica para o ensino de matemática, os alunos disseram gostar de métodos diferentes de ensino e um aluno contou que já participou de um projeto em que aprendia através de brincadeiras.

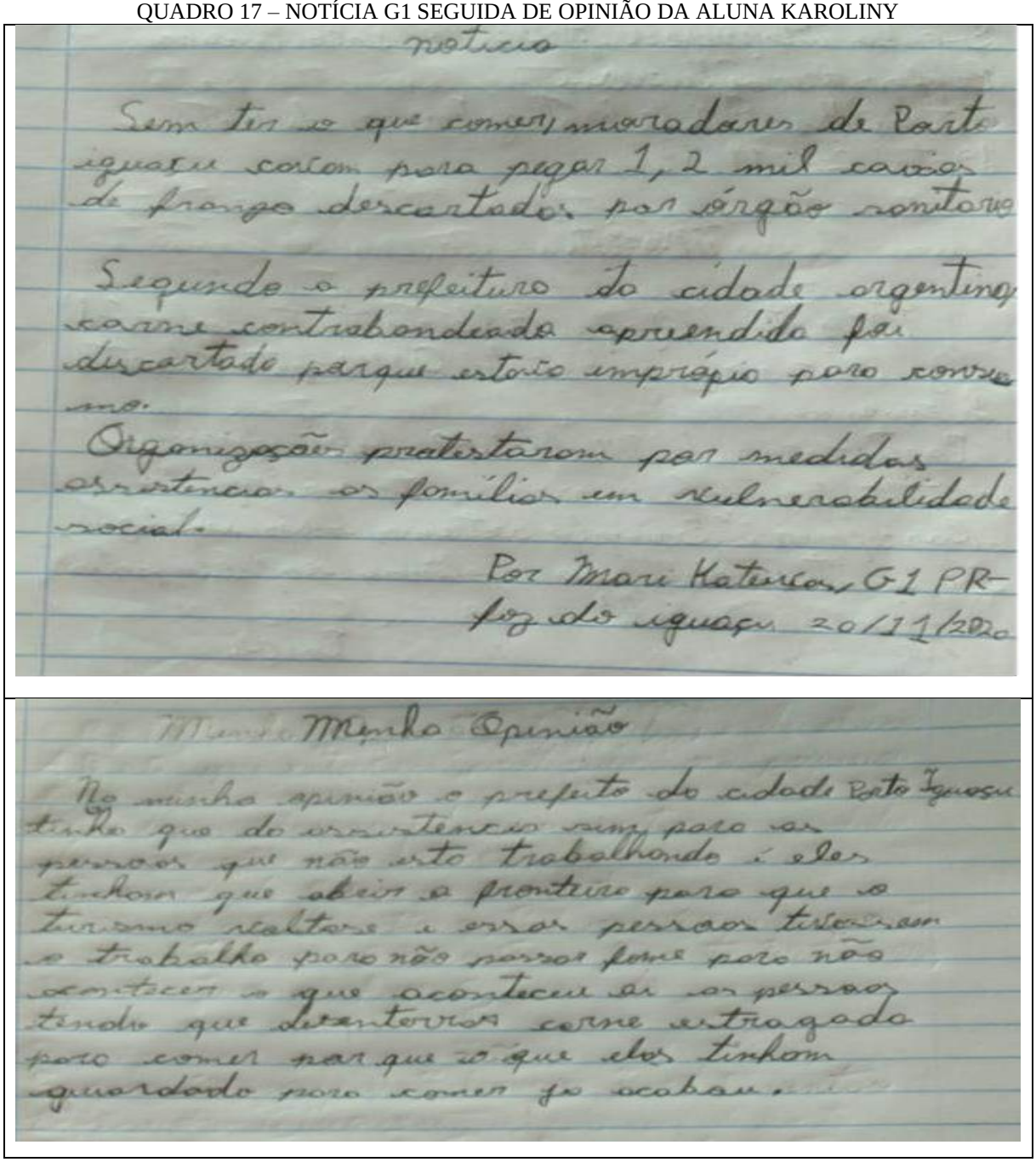
Após a discussão das leituras os alunos foram orientados a selecionar temas sobre os quais tivessem o interesse de escrever (temas relacionados ao bairro onde vivem, sobre a cidade ou até fazendo a relação com a pandemia, desde que não utilizassem nada que já tivesse sido noticiado na mídia) e pesquisarem as informações necessárias para a produção da notícia (tema, local, data, pessoas envolvidas), para então produzirem uma notícia a ser compartilhada com a turma, atentando-se as especificidades do gênero (texto informativo, que em geral, não expõe de forma explicita o teor opinativo, utiliza linguagem clara e formal).

Os alunos se mostraram animados, comentaram sobre as diversas possibilidades temáticas, mas também ponderaram sobre a dificuldade de investigar alguns temas devido às medidas de distanciamento adotadas em função da pandemia. A pesquisadora enfatizou a importância de os alunos cumprirem tais medidas e sugeriu que eles poderiam utilizar temas do dia-a-dia e que as investigações fossem realizadas através dos recursos disponíveis, tais como: sites, jornais locais, TV e seus familiares. Escolhidos os temas, a pesquisadora fez, durante as aulas e também em mensagens privadas no WhatsApp, orientações específicas para cada tema, com o objetivo de auxiliar os alunos na construção de seus textos.

Os participantes apresentaram temas bem variados, demonstraram interesse durante as produções e tiveram um pouco de dificuldade em tornar menos explícitos o teor opinativo de seus textos, uma vez que ao longo do desenvolvimento deste estudo, os alunos foram incentivados a evidenciar suas impressões de leitura na produção das resenhas e, na atividade

com as manchetes, foram motivados a pensar criticamente acerca das notícias com as quais tiveram contato, expondo não apenas as impressões de leitura, mas os questionamentos, os sentimentos e as reflexões geradas através de cada leitura. No quadro a seguir expomos uma notícia publicada no G1, apresentada por uma aluna que na sequência escreveu sua opinião sobre o fato.

QUADRO 17 – NOTÍCIA G1 SEGUIDA DE OPINIÃO DA ALUNA KAROLINY



FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A opinião da aluna evidencia revolta em relação ao fato, também manifesta apoio às organizações que cobram da prefeitura assistência social às famílias vulneráveis e justifica

dizendo que é para que as pessoas não precisem comer carne estragada, complementa ainda apoiando a abertura das fronteiras a fim de motivar o turismo e gerar empregos. Percebemos que a aluna conseguiu analisar criticamente a notícia, expõe conhecimento sobre a argumentação e ainda tece sugestões acerca das possibilidades de evitar acontecimentos semelhantes. As marcas de borracha deixadas em seu texto evidenciam ainda a construção de hipóteses durante a escrita e sugerem a apropriação do processo de produção e revisão, abordado ao longo do estudo, em que se busca a melhor maneira de dizer o que se tem a dizer.

A partir desta leitura, percebemos o desenvolvimento dos alunos em relação ao texto crítico, uma vez que na produção das resenhas alguns alunos alegaram dificuldade em expor a crítica, no entanto ao trabalharmos com a leitura e discussão das manchetes e notícias, os alunos perceberam a necessidade de argumentar e tomar um posicionamento em relação às informações, o que auxiliou no processo de construção do pensamento crítico dos participantes, iniciado no trabalho com as resenhas.

Um outro fator que contribuiu para tornar as produções dos alunos muito pessoais foi a escolha dos temas, uma vez que, em função da pandemia e da dificuldade de se aproximar das fontes e se aprofundar sobre os fatos, alguns alunos selecionaram temas relacionados as próprias vivências, tais como uma aluna que escolheu expor o uso do WhatsApp para manter o contato com os familiares e um outro aluno que relatou a experiencia da avó, que faz parte da denominação religiosa Testemunhas de Jeová e as medidas adotadas para a evangelização.

QUADRO 18 – NOTÍCIAS SOBRE O WHATSAPP EMANUELLY E HIAGO

“Na pandemia tem aumentado o uso do Whatsapp Com a pandemia passamos a usar mais as redes sociais, eu uso muito o whatsapp, para falar com quem não posso estar perto. Falo com a minha vó e com alguns amigos que não posso ver, eu acho muito legal.” (notícia produzida pela aluna Emanuelly)	“As pessoas mais velhas estão usando mais as redis ssociais e isso ajuda as testemunhas de Jeova por agora invés de bater de porta em porta es te liga aleatoriamente Data: 23/11/2020 Escritor Hiago Arantes” (notícia produzida pelo aluno Hiago)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao observar as produções dos alunos observamos que a Emanuelly inicia a produção com um título em que a linguagem é coerente com uma notícia, em seguida começa a relatar a própria experiência com o WhatsApp. Escreve, inicialmente na primeira pessoa do plural, evidenciando que se trata de um fato que atinge várias pessoas e, em seguida usa a primeira pessoa do singular para expor sua opinião sobre o App. No segundo texto, Hiago busca utilizar uma linguagem mais formal, mas seu texto necessita de adequações nos aspectos normativos e textuais, no entanto constata-se a estrutura do gênero notícia no texto do aluno. Percebendo a

relação entre os temas, na correção coletiva, a pesquisadora sugere uma junção dos dois textos, o resultado está exposto no quadro abaixo.

QUADRO 19 – NOTÍCIA EMANUELLY E HIAGO APÓS COREEÇÃO COLETIVA

"Com a pandemia as pessoas passaram a usar mais as redes sociais para manter o contato com familiares e amigos, o WhatsApp passou a ser mais utilizado pelas pessoas mais velhas, para manter o contato principalmente com os netos. O telefone se tornou também um meio de evangelização, as testemunhas de Jeová por exemplo, ao invés de bater de porta em porta, eles ligam aleatoriamente para as pessoas e pregam a palavra de Deus". (versão após correção coletiva, da produção dos alunos Hiago e Emanuelly)

FONTE: Arquivo da Pesquisadora, 2020.

A junção dos dois textos permitiu aproveitar a essência de cada uma das produções visto que uma complementou as informações da outra em relação ao tema em comum, o uso de tecnologias na aproximação das pessoas durante o período de isolamento. No que se refere à correção coletiva, a interação da mediadora com os alunos, buscando refletir sobre os recursos disponíveis para a adequação dos textos ao gênero e aproveitando os aspectos positivos de cada um, proporcionou um processamento epilinguístico coletivo, em que a mediação foi realizada não apenas pela pesquisadora, mas pelos próprios colegas. A importância da realização de atividades epilinguísticas no processo de ensino da escrita é salientada por Geraldi (1993, p.191) que considera "as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem".

A comparação entre as produções iniciais e a versão corrigida nos permite observar que foi mantida a informação transmitida pela Emanuelly, do aumento do uso das redes sociais na pandemia, especialmente por idosos, no entanto foi feita a adequação do discurso, escrevendo em terceira pessoa, também a substituição do termo 'minha vó' para pessoas mais velhas, que não apenas se adequa a pessoa do discurso usada, como também faz relação com a produção inicial de Hiago, foi feita ainda a substituição de 'eles te ligam' por 'eles ligam para as pessoas'. No segundo parágrafo foi acrescentada uma frase inicial indicando o uso do telefone como instrumento de evangelização e acrescentada a informação de que a finalidade é pregar a palavra de Deus. O acréscimo destas informações, nos leva a perceber uma compreensão maior dos alunos em relação ao gênero notícia, de levar informação às pessoas, partindo do princípio de que nem todos os leitores sabem do trabalho de evangelização realizado pelas testemunhas de Jeová. Os participantes realizaram tais adequações, a partir da revisão coletiva mediada pela pesquisadora e pelos próprios alunos, através de um processo de interação que, segundo Geraldi (1993, p. 51) os constitui como sujeitos, uma vez que "[...] não só a linguagem se constitui pelo

trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais."

Um outro aluno queria falar do trabalho do pai, que era entregador, mas durante o processo de coleta dos dados seu pai foi fazer um curso fora e o aluno não quis manter o tema de falar sobre os entregadores delivery e preferiu falar sobre a situação atual do pai. A primeira versão de seu texto está exposta no quadro abaixo. Nela observamos que o texto do aluno não se adequa ao gênero notícia, escreve em primeira pessoa, utiliza o termo 'meu pai' e embora apresente informações coerentes com o tema, tais como duração do curso, cidade onde será realizado e data prevista para o retorno, deixou de utilizar elementos para chamar a atenção do leitor ou que indiquem qual a relevância das informações transmitidas para o público.

QUADRO 20 – NOTÍCIA KLAYSSON 1ª VERSÃO

"hoje dia 16 de novembro meu pai viajou para goiania fazer o curso de vigilante vai ficar la vinte um dias e voltara 07 de dezembro." (primeira versão da notícia do aluno Klaysson)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Para auxiliar o aluno na construção da notícia, uma vez que seu texto carecia de uma melhor adequação ao gênero, a pesquisadora, em conversa com o aluno, buscou compreender a situação e orientou a adequação do texto com acréscimo de mais informações e a utilização de uma linguagem mais formal. Após as orientações, a segunda versão do texto produzido pelo aluno ficou mais adequada a uma notícia, o aluno iniciou com a frase 'em busca de novas oportunidades de emprego' que leva o leitor a fazer uma relação com a pandemia, os índices de desemprego e cumpre o objetivo de apresentar a relevância da informação, também substituiu o termo "meu pai" por "morador de Caldas Novas", tornando o texto menos pessoal e indicando a cidade de origem do trabalhador, ainda acrescentou a profissão desempenhada pelo pai antes da viagem. Esta segunda versão está exposta no quadro abaixo.

QUADRO 21 – NOTÍCIA KLAYSSON 2ª VERSÃO

"Em busca de novas oportunidades de emprego, trabalhador de caldas novas vai para goiania realizar curso. Realizando curso de vigilante, a durasão do curso sera de 21 dias Ele trabalhava de entregador e entregava pizza, x tudo, hamburguer, para as lanchonetes. (segunda versão da notícia do aluno Klaysson)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A comparação entre as produções evidencia o processo de apropriação da língua pelo aluno, que com a mediação da pesquisadora conseguiu tomar o distanciamento necessário do tema escolhido para adequar sua produção a uma notícia. Esta segunda versão, foi posteriormente revisada através da correção coletiva e está exposta no quadro a seguir.

QUADRO 22 – NOTÍCIA KLAYSSON APÓS CORREÇÃO COLETIVA

"Em busca de novas oportunidades de emprego, trabalhador de Caldas Novas vai para Goiânia realizar curso de vigilante, a duração do curso será de 21 dias e ele ficará distante da família durante este período. O morador trabalhava de entregador por aplicativo e entregava pizza, x tudo e hamburguer, para as lanchonetes." (versão após correção coletiva)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

As modificações realizadas pela turma consistiram na junção do primeiro e do segundo parágrafo, retirando termos repetitivos como 'realizar' e 'realizando', a substituição do termo 'ele' por 'morador' e o acréscimo da informação de que durante este período, o trabalhador ficará distante da família, também foram corrigidos o uso de letras minúsculas no nome das cidades citadas e a ortografia de algumas palavras como 'durasão' para 'duração'. Concluímos que após esta revisão, o texto do aluno ficou mais adequado ao gênero notícia e segundo a turma, semelhante às notícias que vemos na TV.

Uma breve análise do processo que se deu até a conclusão desta produção (leitura inicial, indicação de produção, coleta de dados, produção, revisão e revisão coletiva) salienta o processo de reflexão e apropriação da língua necessários para que os alunos produzam textos adequados ao gênero e ao interlocutor e se identifiquem como autores de seus textos. E principalmente, faz sobressair o tempo consumido ao longo do processo, tempo este, muitas vezes, insuficiente no currículo escolar que por diversas vezes prioriza um ensino de reconhecimento em detrimento do conhecimento. Para Kleiman e Moraes (1999, p. 31,32) a organização do tempo pedagógico é um dos fatores que contribui decisivamente para a fragmentação do trabalho na escola. Segundo essas autoras:

> Atribui-se um determinado "tempo ideal" à execução de determinados trabalhos, que é definido por fatores externos à aprendizagem, como as exigências do programa, e que penaliza o aluno que não consegue realiza-los no prazo estipulado. Persegue-se a homogeneização do tempo e dos desempenhos – tal noção deverá ser assimilada em tanto tempo- sem levar-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem.

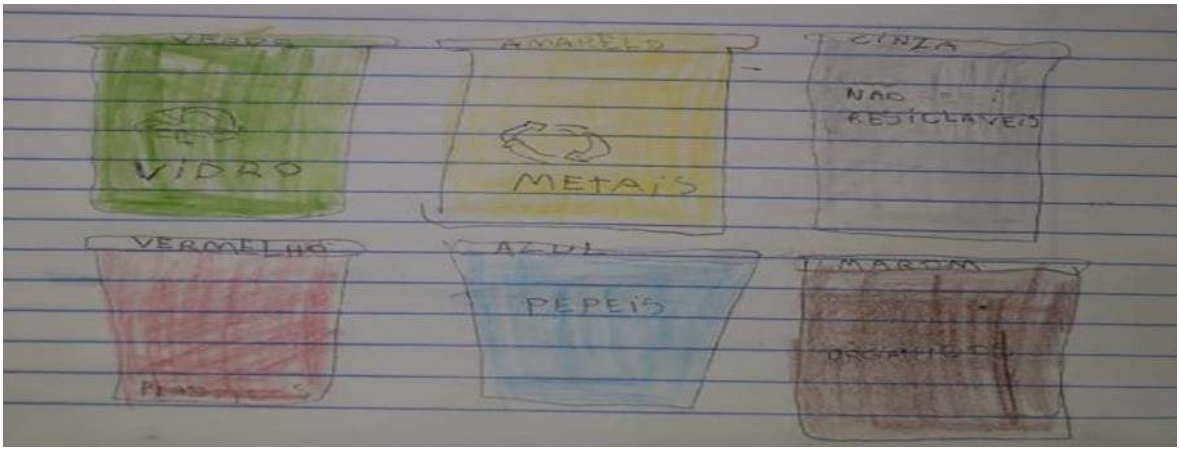
Outro aluno que também teve dificuldades em tornar sua produção menos pessoal, escolheu falar do aprendizado que teve sobre a coleta seletiva, em um supermercado que disponibiliza lixeiras e um cartaz informativo. Na primeira versão de seu texto, disposto no quadro a seguir, o aluno utiliza uma linguagem menos formal, escreve em primeira pessoa e expressa sua opinião, além da ortografia incorreta de algumas palavras, a ausência de sinais de pontuação e aspectos textuais a serem revisados.

QUADRO 23 – NOTÍCIA GUSTAVO 1ª VERSÃO

“ceparacoes recicláveis

Num dia fui num mercado chamado atacadão no horario 17:00 e aprendi uma coiza muito interesante que e separar os lixos pela cor e isso serve para não dar um cheiro ruim e para não dar poluição

e uma coiza boa que e um insentivo que tem ate uma placa escrita cada objeto em cada cor



(primeira versão e ilustração da notícia do aluno Gustavo)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A pesquisadora fez questionamentos a fim de explorar o conhecimento do aluno sobre a coleta seletiva, o que mais lhe chamava a atenção e fez algumas orientações acerca da estrutura da notícia, evidenciando que sua produção deveria apresentar mais detalhes sobre a informação e ser escrita de forma menos pessoal. A segunda versão do texto do aluno, exposta no quadro abaixo, foi realizada após estas orientações, percebemos que o aluno modificou seu texto, retirando o trecho em que diz que foi ao supermercado, também acrescentou informações relevantes ao tema, como o nome do estabelecimento e o fato de o supermercado dispor da lixeira destinada ao lixo eletrônico, que é menos comum.

QUADRO 24 – NOTÍCIA GUSTAVO 2ª VERSÃO

“Atacadão dia dia fas um programa de coleta seletiva e uma coisa aprendi uma coiza muito interesante que e separar os lixos pela cor e isso serve para não dar um cheiro ruim e para não dar poluição.

isso e uma coiza boa que e um insentivo que tem ate uma placa escrita cada objeto em cada cor. também achei interessante a lixeira não reciclais que e o lixos eletrônicos que e celulares pilhas controles e e interecante porque não e em todos lugares que tem.”

(segunda versão da notícia do aluno Gustavo)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Realizadas tais modificações pelo aluno, percebemos que embora seu texto apresente problemas ortográficos e textuais e alguns elementos de opinião tenham sido mantidos tais como ‘aprendi’, ‘interesante’ ‘coiza boa’ e ‘insentivo’, sua produção ficou mais adequada ao

gênero notícia. A versão a seguir da produção do aluno, é fruto da correção coletiva realizada a partir da segunda versão produzida pelo participante.

QUADRO 25 – NOTÍCIA GUSTAVO APÓS REVISÃO COLETIVA

"Atacadão Dia-a-dia em Caldas Novas faz um programa de coleta seletiva e ensina uma coisa muito interessante que é separar os lixos pela cor e isso serve para não dar um cheiro ruim e para não causar poluição. Isso é uma coisa boa, porque é um incentivo para as pessoas, o supermercado tem ainda uma placa indicando a lixeira correta para cada objeto através da cor. Também é interessante a lixeira cinza de não recicláveis que são lixos eletrônicos como: celulares, pilhas e controles e é importante porque não é em todos lugares que faz a coleta de eletrônicos." Escritor Gustavo (versão da notícia após correção coletiva)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Percebemos que durante o processo de revisão, foi corrigida a ortografia das palavras, os alunos mantiveram alguns termos que como estão colocados no texto, indicam opinião tais como interessante, importante e coisa boa, no entanto acrescentaram alguns trechos que tornaram o texto mais adequado, uma vez que contribuem para o objetivo de informar. Dentre estas modificações destacamos o acréscimo do nome da cidade, da cor da lixeira que chamou a atenção do aluno e de que o estabelecimento é um supermercado. Assim, compreendemos que o processo de correção é relevante não apenas para adequar o texto ao gênero e interlocutor, pois através das intervenções da mediadora, do levantamento e testagem de hipóteses os alunos vão se apropriando das possibilidades de uso da língua, exercício fundamental para o domínio da língua escrita pelos educandos.

O processo realizado coletivamente, como estratégia adotada neste estudo, possibilita não apenas que os alunos opinem na produção dos colegas, mas que reflitam sobre a produção solicitada, a função do gênero textual e através do auxílio da pesquisadora e da interação com os colegas, têm a oportunidade de se apropriarem dos usos sociais da língua escrita e dos recursos linguísticos necessários para adequar melhor o texto que está sendo corrigido e também sua própria produção. Assim, fica evidenciada a contribuição da mediação desenvolvida pela pesquisadora, no processo de apropriação da língua pelos educandos. Esse papel da mediação do professor alfabetizador, na aquisição da língua escrita pelos alunos, é salientado por Geraldi:

> se entendermos a linguagem como um mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos é uma constante do processo. (GERALDI, 1993, p. 18).

Dentre os conhecimentos evidenciados pelos alunos acerca do gênero notícia, após estas primeiras intervenções, destacamos o fato de um aluno que intitulou sua produção com o termo **By Erick News** indicando o conhecimento em relação aos sites de notícia. Além da assinatura, o aluno em sua produção, evidencia conhecimento em relação ao gênero, apresenta uma linguagem clara e formal, evidencia os fatos e não utiliza teor opinativo. O aluno ainda fez questão de digitar sua produção e enviar em arquivo Word para pesquisadora, exposto em formatação original no quadro abaixo.

QUADRO 26 – NOTÍCIA ERICK

BY ERICK NEWS

QUEDAS DE ENERGIA NO MUNICÍPIO DE CALDAS NOVAS

EM CALDAS NOVAS/GO TEM TIDO MUITAS QUEDAS DE ENERGIA AINDA NÃO SE SABE O PORQUE ISSO ESTÁ ACONTECENDO, MAS BOATOS DIZEM QUE ISTO ESTA ACONTECENDO DEVIDO AS BRIGAS DE POLÍTICAS. NO DIA 16 DE NOVEMBRO DESTE ANO, VÁRIOS BAIRROS TIVERAM MUITAS QUEDAS DE ENERGIA ENTRE ÀS 17:00 HORAS ATÉ ÀS 18:00 HORAS. OS MORADORES FICARAM DECEPCIONADOS PELO O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA CIDADE E ESPERAM QUE SEJA RESOLVIDO A SITUAÇÃO.

CALDAS NOVAS, 17 DE NOVEMBRO DE 2020.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A iniciativa de enviar o texto digitado foi do próprio aluno, o que não nos permite distinguir seus conhecimentos de digitação com os dos demais alunos, que enviaram fotos de seus cadernos. No entanto, destacamos o domínio do aluno em formatação, intitula a página em itálico, manchete, local e data estão centralizadas e em negrito e o alinhamento do texto justificado, percebemos ainda, o uso de caixa alta em toda a produção, possivelmente para sanar

dificuldades em relação ao uso correto de letras maiúsculas e minúsculas. Não podemos deixar de destacar o uso da imagem como complemento das informações do texto, o aluno apresenta a imagem de uma cidade iluminada à noite, o que contrasta com a notícia de quedas de energia e leva o leitor a inferir as dificuldades que a falta de eletricidade causa.

A notícia produzida pelo participante, nos leva à compreensão de que a participação do aluno na investigação, contribuiu para o seu processo de apropriação do gênero, uma vez que em roda de conversa realizada com os alunos no início das intervenções eles disseram não ter contato com jornais e não terem o habito de ler notícias. Ao longo da realização das intervenções, os alunos foram orientados a pesquisar manchetes, também buscaram ler notícias para satisfazer a curiosidade em relação a temas contraditórios, para se apropriar dos fatos antes de produzir as manchetes, bem como das especificidades do gênero notícia para produzi-las.

Outras duas alunas também demonstraram domínio sobre a estrutura da notícia, escolheram temas menos pessoais e buscaram utilizar uma linguagem mais formal.

QUADRO 27 – NOTÍCIA MARIA EDUARDA

“live da Maiara e Maraisa Dupla Maiara e Maraisa fiseram live no parquinho de caldas novas no dia 15/08/2020. O show que elas fizeram foi beneficente elas gravaram na frente da roda gigante e tambem gravaram na frente de outros brinquedos. Maiara e Maraisa caíram no palco e se levantaram e voutaram a cantar. Devido a pandemia não teve aglomeração por isso não ouve a presença do publico. E foi uma live muito tranquila” (primeira versão da notícia da aluna Maria Eduarda)	“Live da Maiara e Maraisa Dupla Maiara e Maraisa fizeram live no parquinho de Caldas Novas no dia 15/08/2020. O show que elas fizeram foi beneficente, elas gravaram na frente da roda gigante e também gravaram na frente de outros brinquedos. Maiara e Maraisa caíram no palco e se levantaram, após o acontecimento voltaram a cantar. Devido a pandemia não teve aglomeração por isso não ouve a presença do público. E foi uma Live muito tranquila” (versão corrigida da notícia da aluna Maria Eduarda)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Comparando as duas versões da produção da aluna, percebemos que as correções foram centradas nos aspectos normativos da língua, pontuação, ortografia e uso de letras maiúsculas e minúsculas, percebemos ainda que a palavra ‘fizeram’ corrigida no texto no primeiro parágrafo, em que estava escrita com ‘s’, foi escrita no parágrafo seguinte corretamente, o que indica uma testagem de hipóteses pela aluna, ou ainda que embora saiba a forma correta da escrita, no momento da produção concentrou-se na facção do texto, na organização das informações que desejava transmitir, para só depois observar os aspectos acríticos do texto.

QUADRO 28 – NOTÍCIA JÚLIA

“após período sem jogos flamengo flamengo e atlético-GO se enfrentam no maracanã no dia 14/11/20 o jogo acabou 1 a 1 e quem marcou o gol do flamengo foi o Bruno Henrique e o do atlético-GO foi o zé Roberto e o jogo foi sem plateia” (primeira versão da notícia da aluna Júlia)	“Após período sem jogos Flamengo e Atlético-goiano se enfrentam no maracanã no dia 14/11/20, o jogo acabou 1 a 1 e quem marcou o gol do flamengo foi o Bruno Henrique e o do atlético-GO foi o Zé Roberto e o jogo foi sem plateia.” (versão corrigida da aluna Júlia)

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Observamos também, nesta produção, a testagem de hipóteses acerca do uso das letras maiúsculas e minúsculas, embora mantenha a sigla ‘GO’ em letra maiúscula, inicialmente escreve o nome dos times em letra minúscula, já na revisão escreve com inicial maiúscula na primeira menção que faz aos clubes, no entanto ao citá-los na sequência mantem as letras minúsculas. Este é um aspecto normativo da língua, cujos alunos ainda estão em processo apropriação e que foi oportunamente trabalhado pela pesquisadora, após os alunos demostrarem dificuldades com uso correto de letras maiúsculas e minúsculas, no entanto, assentimos com Antunes (2003, 64) que “[...] o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo. Dessa forma, não é “a gramatica” apenas que vai dizer se o texto está bom ou não; são as regras sociais presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade.” Sob essa perspectiva, tomando como base o gênero, interlocutores e função, consideramos que os textos destes alunos atenderam à proposta de produzir uma notícia.

As produções desses alunos indicam não apenas domínio sobre o gênero notícia, mas também sobre a língua escrita, os participantes evidenciam os fatos de forma clara, concisa, conseguem articular as informações de forma coerente e apresentam, em comparação com produções anteriores, apropriação de aspectos textuais e normativos da língua. Embora estes alunos, em suas produções iniciais, tenham se aproximado mais da proposta de produzir uma notícia, talvez pela escolha do tema ou por maior domínio da língua. Compreendemos que, todos as produções, após as intervenções da pesquisadora e o processo de correção, adequaram-se ao gênero notícia e cumpriram o objetivo da atividade e da pesquisa, de levar os alunos a utilizarem a língua escrita em diferentes situações, coerentes com a demanda seja ela mais ou menos formal. Assim, evidenciamos que o estudo cumpriu seu objetivo de auxiliar os alunos na apropriação da língua em função, ao possibilitar o contato com textos que circulam socialmente e ampliar a compreensão leitora a partir de diferentes gêneros, além de levá-los a se apropriarem dos usos sociais da língua para produzirem textos jornalísticos.

3.5 GÊNERO QUADRINHOS

"As HQs surgiram na periodicidade dos jornais. Com o tempo foram ganhando autonomia, dado o sucesso do público alcançado, [...] atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos midiáticos, tais como gibis e revistas destinadas aos mais diversos leitores." (MENDONÇA, 2003, p. 200). Devido aos recursos não verbais (imagens) que apoiam a construção de sentidos, tornou-se objeto de leitura acessível para adultos e crianças ainda em apropriação da escrita. No entanto, não podemos deixar de observar que embora considerada uma leitura aparentemente fácil, a compreensão leitora de quadrinhos requer o uso de estratégias de leitura e conhecimentos prévios dos leitores. Além disso, os quadrinhos, em sua maioria, trabalham com o humor ou a ironia, exigindo dos leitores "estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio" (MENDONÇA, 2003, p.202)

É nesse sentido, que o trabalho desenvolvido com os alunos a partir deste gênero, teve como objetivo levá-los a identificar e utilizar as diferentes estratégias que ampliaram a compreensão leitora e auxiliaram o processo de produção dos quadrinhos.

A atividade com os quadrinhos foi desenvolvida em duas aulas, pois fomos informados somente no final da primeira quinzena de novembro que as atividades escolares da instituição selecionada seriam finalizadas em 30 de novembro, o que gerou a necessidade de modificar o cronograma de intervenções com os participantes, passando a realizar três encontros semanais nas duas semanas seguintes, além de acelerar o tempo dedicado a cada atividade. Ainda assim, mantivemos as atividades com os quadrinhos devido ao interesse demonstrado pelos alunos a esse gênero textual, em roda de conversa realizada no início das intervenções com os participantes.

Os quadrinhos foram previamente selecionados pela pesquisadora, projetados e compartilhados na tela durante a aula online. A atividade de leitura dos quadrinhos teve como objetivo levar os alunos a se apropriarem de estratégias de leitura que lhes permitissem ampliar a compreensão leitora deste gênero textual, utilizando do conhecimento prévio em relação aos personagens, as rotinas de sala de aula e do comportamento das crianças. Nos quadros abaixo estão expostos os quadrinhos utilizados para a leitura. As leituras foram realizadas pelos alunos e quando necessário repetidas pela pesquisadora, nas tirinhas onde há o diálogo entre os personagens a leitura foi feita por dois ou mais participantes, de modo que cada um fizesse a fala de um personagem.

QUADRO 29 – TIRINHA PARA LEITURA 1

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Esta primeira tirinha não tem diálogo e é necessário que o leitor utilize conhecimentos prévios sobre o personagem para realizar as inferências necessárias para compreender o significado do texto não verbal. Ao observarem estes quadrinhos, os alunos perceberam que o personagem Cascão tomou o casco da tartaruga para se esconder da chuva, pois o personagem não gosta de tomar banho e demonstra medo de água. Gustavo ainda relatou que no último quadro a expressão da tartaruga indica que ela ficou zangada e estava sentindo frio.

QUADRO 30 – TIRINHA PARA LEITURA 2

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao contrário do quadrinho anterior, neste é necessário atenção ao diálogo entre os personagens para a compreensão leitora. Os alunos utilizaram dos conhecimentos prévios em relação aos personagens e identificaram os elementos que dão humor à tirinha. Hiago chegou a mencionar que o Cebolinha não gosta da Mônica, mas ao final concluímos que apesar das desavenças entre os personagens os dois não poderiam ficar distantes um do outro, um dos argumentos que auxiliou nessa compreensão foi a comparação entre os personagens e as vivências dos participantes com irmãos e primos, que embora briguem as vezes, se gostam muito.

Nos dois quadrinhos a seguir são necessários conhecimentos acerca da rotina da sala de aula para a compreensão leitora. Os participantes demonstraram conhecimento em relação aos papeis desempenhados pela professora e o aluno, identificaram que no primeiro quadrinho

Chico Bento não compreendeu que a professora estava corrigindo sua fala, apresentando como ela esperava que sua pergunta fosse formulada através da língua "padrão", também identificaram como características de humor as indagações feitas por Chico Bento à professora.

QUADRO 31 – TIRINHA PARA LEITURA 3

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

No que se refere ao quadrinho a seguir, os alunos identificaram a esperteza do personagem Chico Bento, ao indagar se a professora o castigaria por algo que não fez, induzindo a resposta negativa da professora que partiu da compreensão de que não poderia castigá-lo sem que ele tivesse feito algo errado, só então o personagem diz que não fez a tarefa de casa. Os alunos ainda destacaram que se repetissem a mesma situação com suas professoras seriam repreendidos de imediato.

QUADRO 32 – TIRINHA PARA LEITURA 4

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Nos quadrinhos a seguir dos personagens Calvin e Haroldo, são necessários conhecimentos acerca da rotina familiar. Na leitura do primeiro quadrinho os alunos demonstraram possuir esse conhecimento e acrescentaram que "no momento de apuros as

crianças SEMPRE chamam a mãe", o que indica o entendimento de que para as crianças a mãe é a figura que representa proteção, acolhimento e segurança.

QUADRO 33 – TIRINHA PARA LEITURA 5

FONTE: Arquivo da pesquisadora

QUADRO 34 – TIRINHA PARA LEITURA 6

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Já nesse último quadrinho, a ideia transmitida é a de que as crianças utilizam artimanhas para convencer a mãe a conceder algo que desejam. Hiago disse que Calvin estava fazendo cara de manhoso para ganhar o lança chamas. A pesquisadora lembrou que em função de estarem na frente do espelho e também da fala do personagem Haroldo, podemos inferir que Calvin estava ensaiando caras e bocas antes de ir falar com a mãe, uma vez que ao estar diante dela não poderia errar na mensagem que desejava transmitir, após esta intervenção da pesquisadora os alunos compreenderam melhor a ideia da tirinha, afirmaram fazer expressões manhosas ao pedir algo em que há grande possibilidade de ser negado pelos pais, mas complementaram dizendo que não ensaiam antes como o personagem.

A partir destas leituras, percebemos que os alunos têm maior conhecimento em relação aos quadrinhos, se comparado com as demais leituras propostas neste estudo, evidenciam conhecimentos prévios em relação aos personagens da turma da Mônica e possuem conhecimento de mundo acerca das rotinas familiares e escolares que lhes permitiu ampliar a compreensão durante as leituras. Concluímos ainda, que o auxílio da mediadora foi fundamental, ao chamar a atenção dos alunos para detalhes nas imagens e elementos textuais

que eles não tinham percebido, propiciando aos participantes não apenas a compreensão da leitura realizada no momento, mas o entendimento de que ao proceder uma leitura devemos nos atentar a todos os recursos disponíveis, utilizando ainda de conhecimentos anteriores e estratégias de leitura.

Em função do tempo restrito que tivemos para concluir esta atividade, não pudemos nos aprofundar mais nas leituras dos quadrinhos, assim, com a finalidade de levar os alunos a explorarem a leitura de elementos não textuais e o conhecimento prévio em relação aos personagens dos quadrinhos, a pesquisadora enviou quadrinhos em que os balões de dialogo estavam em branco, para que os alunos produzissem os diálogos. Foram enviados três quadrinhos, alguns alunos produziram apenas um e outros optaram por produzir os três.

Nos quadros abaixo estão as produções feitas pelos alunos a partir do primeiro quadrinho enviado pela pesquisadora. Das três produções, um aluno optou por imprimir a pagina enviada pela pesquisadora, enquanto os outros dois fizeram o desenho em seus cadernos. Observamos que existe uma grande semelhança entre as produções dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento da história, com pequenas modificações no texto na forma como o sapo se refere a Magali e quanto ao que a personagem diz ao ver o príncipe. Com a finalidade de ampliar a compreensão do leitor, incluímos uma transcrição das falas produzidas pelos alunos, abaixo de cada imagem.

QUADRO 35 – TIRINHA MARIA EDUARDA 1

"Oi menina você por favor me beijaria e que eu sou um príncipe e ce você me beijar eu tidarei o maior presente de todos" no quadrinho seguinte, após o beijo Magali sai zangada dizendo "Anão achei que você ia me dar melancia".

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Percebemos que a produção do aluno apresenta alguns erros na ortografia de algumas palavras, mas que o desenvolvimento da história e os aspectos textuais foram suficientes para

indicar a ideia transmitida pelo participante, além de demonstrar conhecimento acerca da personagem Magali, que é conhecida por gostar muito de melancia.

QUADRO 36 – TIRINHA VITOR MIGUEL 1

"Ola Bella menina Tudo Bem você pode mi Beijar" no quadro após ao beijo Magali diz "a nem achei que ia virar uma melancia mais virou um príncipe".

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção do aluno apresenta uso inadequado de letras maiúsculas e ausência de sinais de pontuação, a grafia das palavras também dificultou um pouco o trabalho desta pesquisadora, mas conseguimos compreender a mensagem transmitida pelo aluno, observamos que o desenvolvimento do texto demonstra compreensão das impressões das imagens, da expressão facial da Magali após a transformação do príncipe e do conhecimento prévio em relação à personagem, que gosta muito de melancia.

QUADRO 37 – TIRINHA GUSTAVO 1

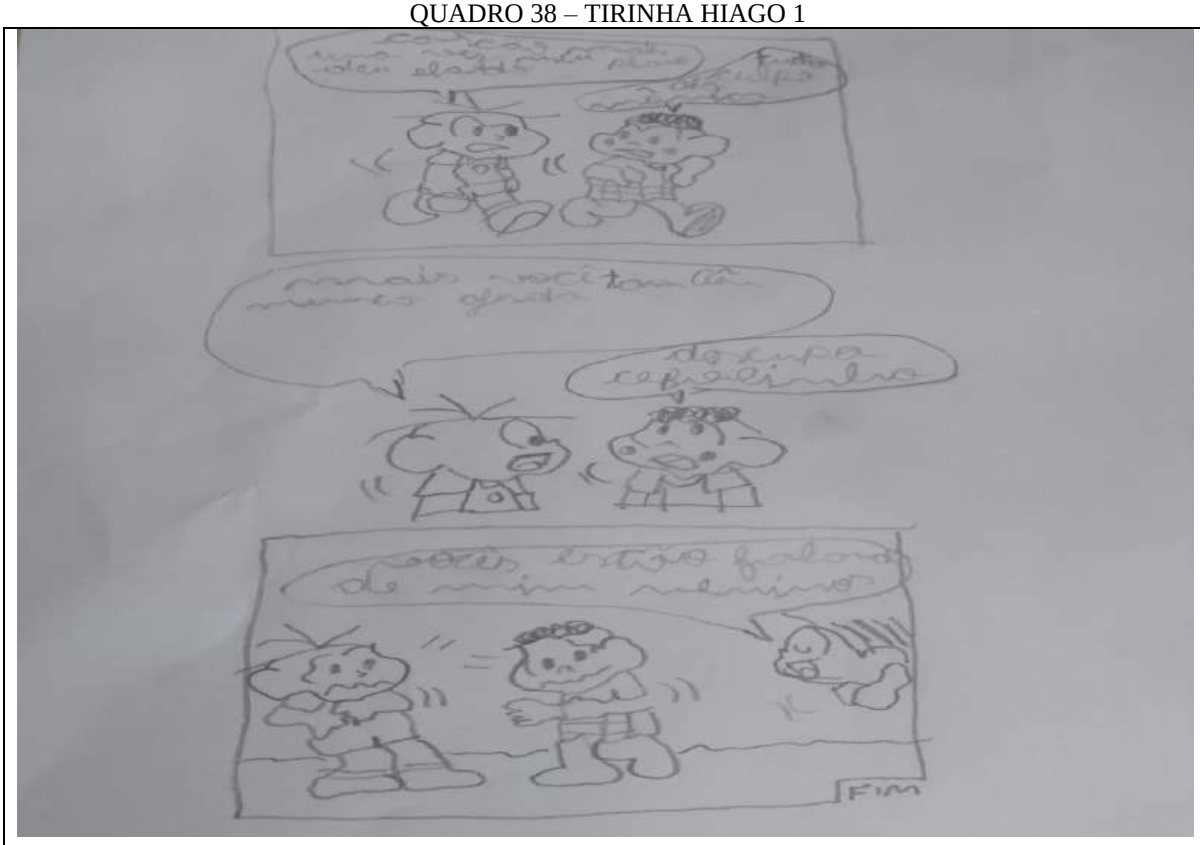
"MOCINHA! SE VOCÊ ME BEIJAR VAI ALGO QUE VAI MUDAR A SUA VIDA", no quadro após a transformação Magali diz "HÁ! PENSEI QUE VOCÊ IA SE TRANSFORMAR EM UM PICOLE GIGANTE".

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção deste aluno indica maior domínio dos aspectos normativos da língua, nos aspectos textuais faltou uma palavra de ligação no trecho “vai algo”, inferimos em função do contexto que a ideia do aluno seria dizer que a personagem iria ganhar algo, assim, concluímos que o desfecho da história foi bem desenvolvido e que o aluno demonstra conhecimento prévio sobre a personagem Magali, conhecida por ser comilona.

A seguir estão produções realizadas a partir de outro modelo enviado pela pesquisadora.

QUADRO 38 – TIRINHA HIAGO 1

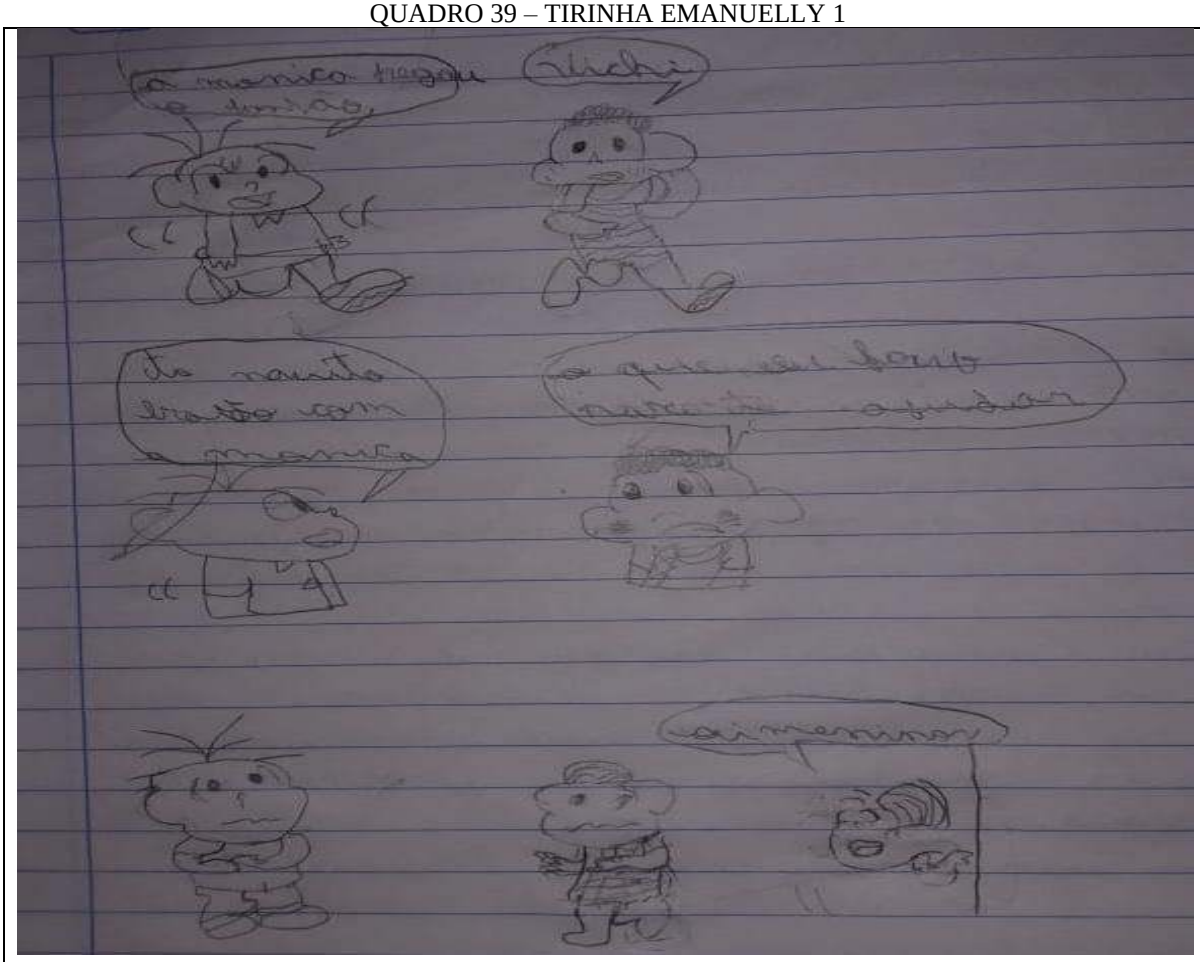


No primeiro quadro Cebolinha diz “Cascão mais uma vez meu plano deu elado” e Cascão responde “tudo culpa da Mônica”. No segundo quadrinho Cebolinha continua “mais você também nunca ajuda” Cascão continua “descupa Cebolinha”. No terceiro e último quadrinho aparece a personagem Mônica que ao surpreender os outros diz “vocês estão falando de mim meninos”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção do aluno apresenta a troca de “mas” por “mais” e ausência de sinais de pontuação, no entanto tais aspectos não comprometem a compreensão do desenvolvimento da história, o participante demonstra ainda compreensão em relação aos personagens evidenciados na troca do ‘r’ pelo ‘l’ na fala do Cebolinha, além das situações comuns nos quadrinhos da turma da Mônica como os planos de Cebolinha e o fato de os meninos serem constantemente amedrontados pela Mônica.

QUADRO 39 – TIRINHA EMANUELLY 1



No primeiro quadrinho Cebolinha diz “a monica pegou o sansão” Cascão responde “vichi”. No quadrinho seguinte Cebolinha diz “to muito bravo com a monica” e Cascão diz “o que faso para te ajudar”. No último quadrinho a Mônica chega e diz “oi meninos”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Em sua produção o aluno não utiliza a letra maiúscula no nome da personagem e também se esquece de alguns acentos e sinais de pontuação. Nos aspectos textuais, seu texto é mais sucinto, mas expõe conhecimento acerca dos personagens através da rivalidade constante entre Mônica e Cebolinha e do apoio que Cascão busca dar ao amigo, além do fato de que ambos têm medo da Mônica.

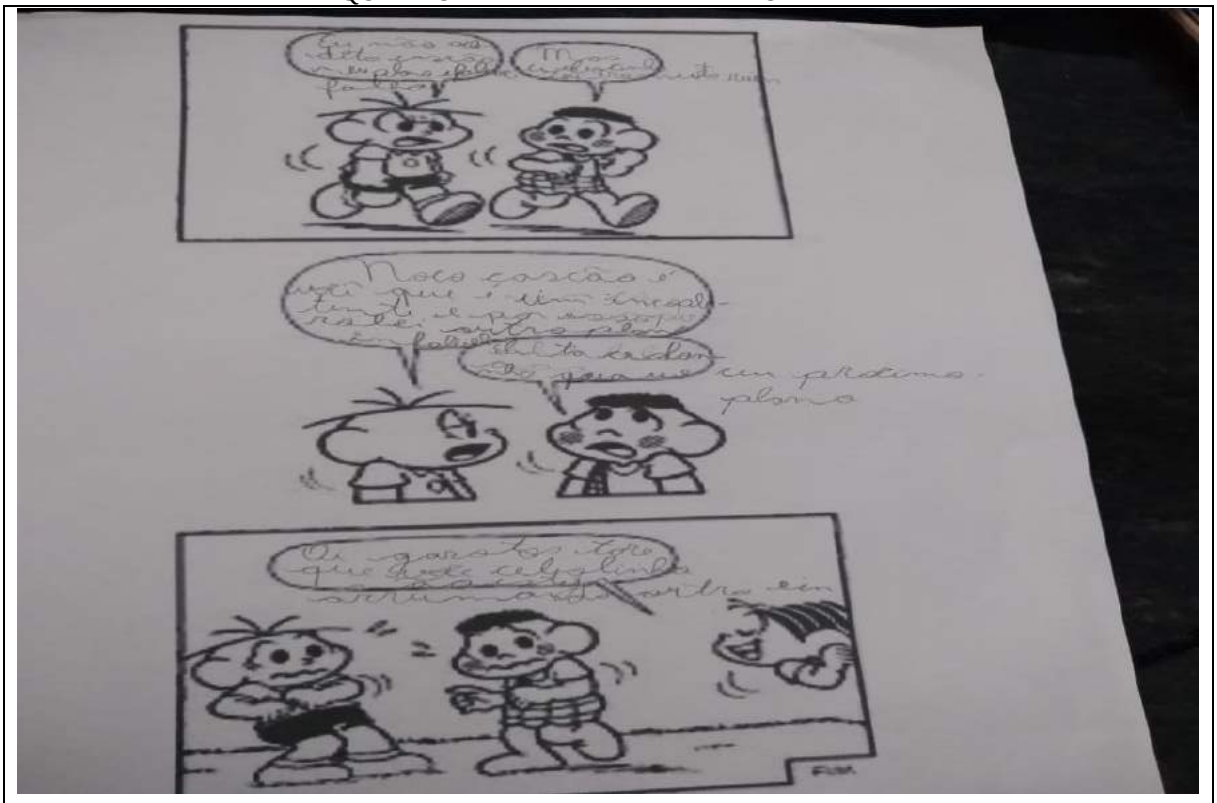
QUADRO 40 – TIRINHA GUSTAVO 2

No primeiro quadro Cebolinha diz “você não sabe o que aconteceu” e Cascão responde “o que”. No quadro seguinte Cebolinha continua “peldi meu plano infalível” e Cascão responde “a não!” ao mesmo tempo aparece um balão em que cascão pensa “UFA!”. No terceiro quadrinho aparece a Mônica que diz “Eu achei”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

O aluno demonstrou conhecimento sobre os personagens, evidenciando os planos “infalíveis” do Cebolinha que sempre falham e o medo que ele e Cascão têm da Mônica, mas o que mais nos chamou a atenção em sua produção foi no desfecho dado no segundo quadrinho, em que durante a fala de Cascão ao mesmo tempo que o personagem diz “A não!” pensa “Ufa!”, indicando que o personagem não está muito seguro em relação aos planos do amigo para surpreender a Mônica, embora não tenha coragem de dizer. Tal fato evidencia não apenas conhecimento em relação aos quadrinhos da turma da Mônica, mas também criatividade, conhecimento acerca dos usos diferentes para cada balão e especialmente percepção acerca do cotidiano, em que nem sempre as pessoas dizem o que pensam.

QUADRO 41 – TIRINHA MARIA EDUARDA 2



No primeiro quadrinho Cebolinha diz “Eu não acledito cascão meu plano infalível falhou” e Cascão responde “Mas cebolinha era muito ruim”. No quadrinho seguinte Cebolinha retruca “Não cascão é você que é um incopetente e por isso falei outro plano infalível” e Cascão questiona “Então cebolinha quau e ceu proximo plano”. No último quadrinho Mônica chega e diz “Oi garotos tomara que voce cebolinha não esteja arrumando outro ein”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na produção da aluna observamos que embora seja necessária a correção da ortografia de algumas palavras o desfecho do texto do aluno não foi comprometido, a participante apresenta conhecimento acerca dos personagens e no quadro dois chega expor uma certa tensão entre os personagens Cebolinha e Cascão.

A seguir estão as produções realizadas a partir do terceiro e último modelo enviado pela pesquisadora.

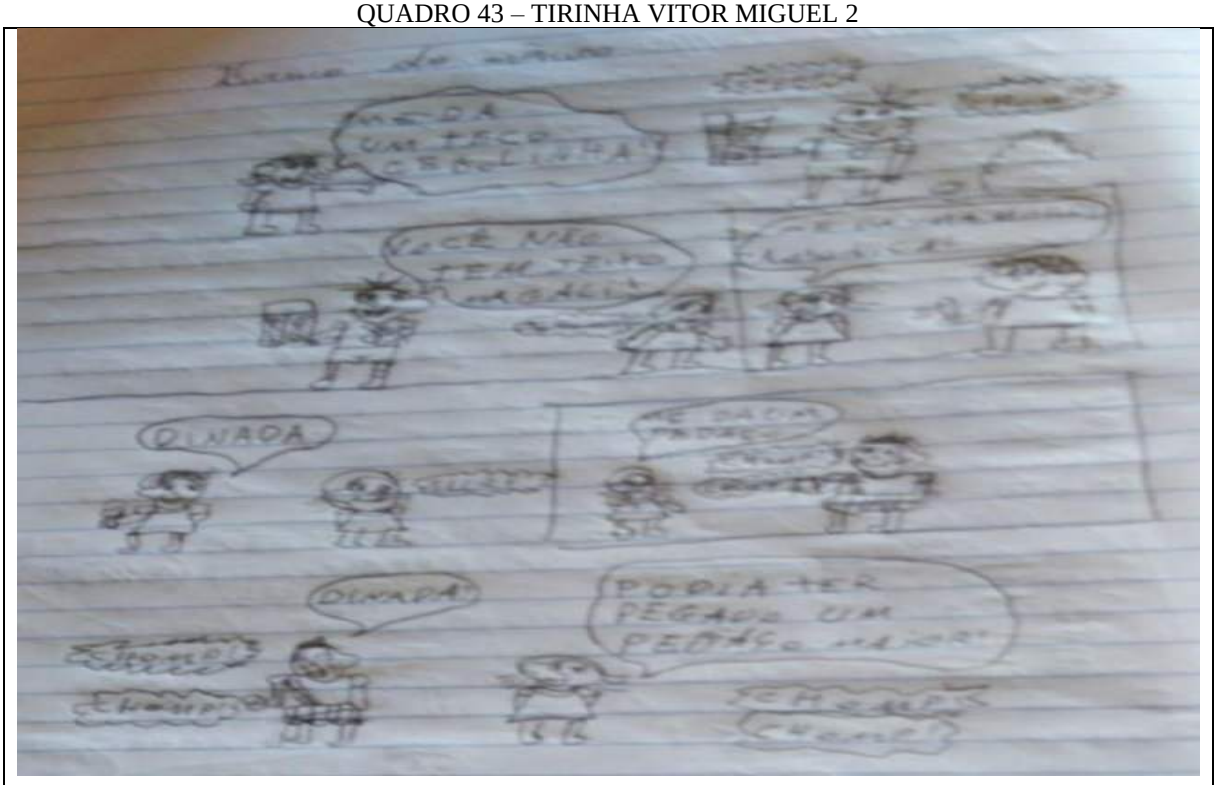
QUADRO 42 – TIRINHA MARIA EDUARDA 3

No primeiro quadro Magali diz a Cebolinha “Ei cebolinha me da um pouco por favor”, na sequência ela sai mastigando e Cebolinha diz “Denada Magali”. No terceiro quadrinho Magali diz a Mônica “Ei monica poço da uma lambida no ceu picole por favor”, no quadrinho seguinte Mônica diz “Denada”. No quinto quadrinho Magali encontra Cascão e diz “Ei cascão poscome um pedaço desse queijo” e no ultimo quadrinho Cascão diz “Denada Magali” e ela responde “tiau cascão”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção do aluno necessita de correção na ortografia de algumas palavras, mas sua produção demonstra conhecimento em relação aos personagens e à sequência das falas dos personagens estão dispostas em uma ordem consistente com as imagens.

QUADRO 43 – TIRINHA VITOR MIGUEL 2



No primeiro quadro Magali diz “ME DA UM TECO CEBOLINHA”, no quadrinho seguinte Magali sai comendo e Cebolinha diz “VOCÊ NÃO TEM JEITO MAGALI”. No terceiro quadrinho Magali diz a Mônica “ME DA UMA MORDIDA MÔNICA”, no quadrinho seguinte Mônica diz “DINADA”. No quinto quadrinho Magali encontra Cascão e diz “ME DA UM PEDAÇO” e no ultimo quadrinho Casão diz “DINADA” e Magali se afasta dizendo “PODIA TER PEGADO UM PEDAÇO MAIOR”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção do aluno indica amplo conhecimento sobre os personagens, especialmente em relação a fama da Magali de ser comilona, evidenciado na fala de Cebolinha dizendo que a personagem não tem jeito, também na fala da personagem que finaliza dizendo que poderia ter pego um pedaço maior, o que acrescenta humor a tirinha.

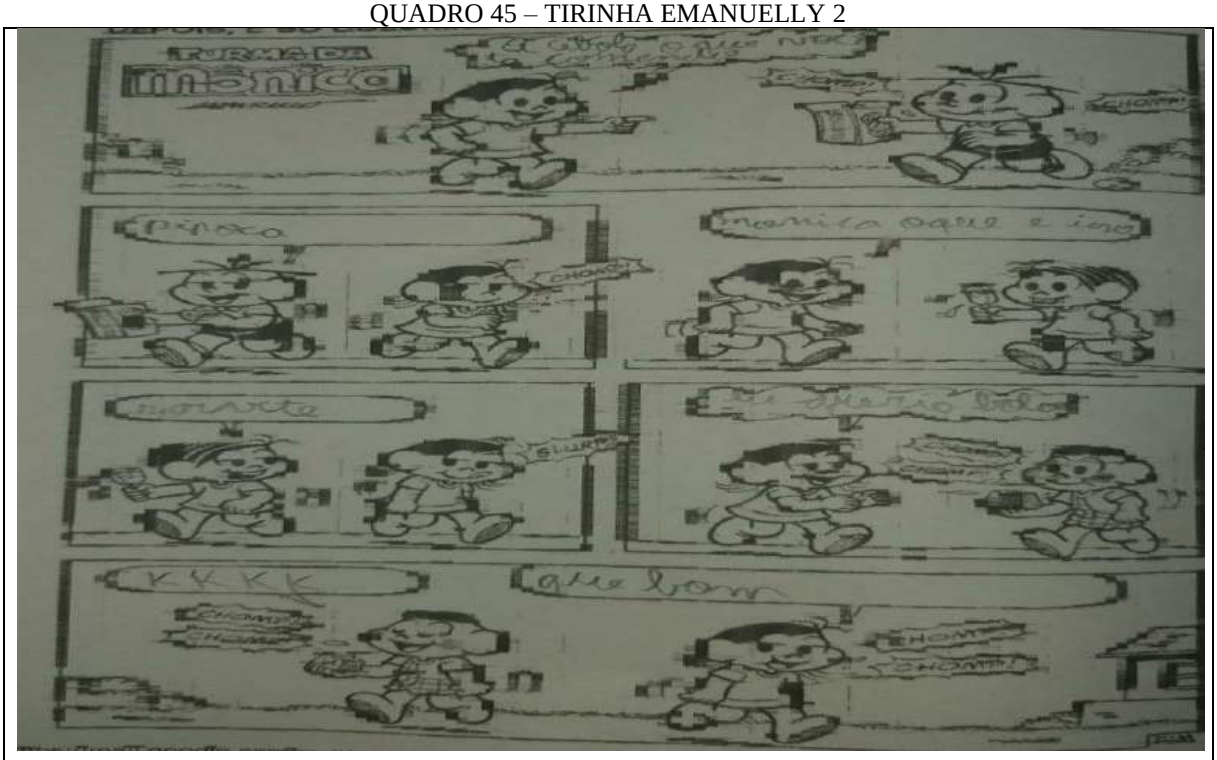
QUADRO 44 – TIRINHA JÚLIA

No primeiro quadrinho Magali diz “Oi Cebolinha me da um pouco”, na sequência Cebolinha diz “Clalo, so pega”. No terceiro quadrinho Magali diz a Mônica “Ola monica posso dar uma mordida” e no quadrinho seguinte Mônica responde “Claro”. No quinto quadrinho Magali diz ao Cascão “deixa eu experimentar um pouco disso” e na sequência Cascão responde “sim toma” e Magali diz “obrigada tava uma delicia”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção deste aluno evidencia conhecimento prévio em relação aos personagens e relação entre o diálogo e a maioria das imagens, no entanto, nos trechos em que os demais personagens respondem à Magali a personagem já está se afastando e comendo, o que nesse caso pode indicar um certo atraso na fala em relação a imagem. Por outro lado, o participante demonstra compreensão acerca da sequência textual de um diálogo, partindo da ideia de que a personagem Magali pergunta aos demais personagens se poderia experimentar de seus lanches e necessitava de uma resposta dos outros personagens, para depois comer.

QUADRO 45 – TIRINHA EMANUELLY 2



No primeiro quadrinho Magali diz “Ei Cebola o que você ta comendo” e no quadrinho seguinte Cebolinha responde “pipoca”. Na sequência Magali diz para Mônica “monica oque e isso” e Mônica responde “sorvete”. No quinto quadrinho Magali diz para Cascão “eu queria bolo” e no último quadrinho Cascão se afasta dando risada enquanto Magali diz “que bom”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na produção deste participante também observamos um certo atraso na relação entre o diálogo e a imagem, uma vez que no momento em que Mônica e Cebolinha respondem para a personagem Magali o que estão comendo, a personagem já está se afastando dos amigos experimentando de seus lanches.

Tal circunstância nos leva à observação de que os quadrinhos escolhidos não dispõem de um quadrinho anterior para a resposta dos personagens e que alguns alunos seguiram a sequência das imagens, enquanto outros buscaram dar sentido à sequência textual. Esta observação nos leva à reflexão de que a escolha do quadrinho contribuiu para esta distinção nas produções dos alunos, também que devemos ser mais criteriosos na seleção deste tipo de atividade para trabalhos futuros. Ainda assim, compreendemos que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento deste estudo, ao evidenciar a importância de o professor ter um posicionamento reflexivo e avaliar criticamente sua prática docente, contribuindo assim para o aprimoramento de suas ações e sua construção profissional.

Em função do pouco tempo que tivemos para realizar esta atividade não foi realizada a correção coletiva, as produções dos alunos foram lidas por eles durante a aula e conversamos

acerca dos objetos de correção em seus textos, no entanto, talvez em função das férias escolares, nenhum aluno enviou para pesquisadora uma nova versão destas produções.

Ao final da realização das atividades, destacamos ainda a importância da metodologia da sequência didática no planejamento das ações. Como salientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) "[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo fundamentou-se na metodologia da sequência didática, com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem de variados gêneros de textos jornalísticos.

O desenvolvimento das atividades se deu na seguinte sequência: apresentação do gênero e suas especificidades, através de leituras e discussão dos textos; apresentação da situação de produção, através do planejamento, em que foram definidos objetivo, interlocutor e função de cada produção; produção inicial, realizada após o planejamento que revelaram as representações que os alunos tinham acerca da atividade proposta; as revisões individuais e coletivas que adequaram-se aos módulos da sequência didática e tiveram como objetivo, trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial; a reescrita, realizada ao longo do processo de revisão, evidenciando a apropriação que os alunos fizeram da atividade e da língua escrita.

Evidenciamos ainda que utilizamos a sequência didática, não como uma metodologia estática que determina as ações desenvolvidas por professores e alunos, pois esse não é o objetivo proposto pelos autores, nem por esta investigação. O estudo foi utilizado como uma referência acerca das diferentes ações que se faz sobre o texto, permitindo a reflexão sobre o processo de apropriação da língua, ampliando a compreensão das leituras e favorecendo o processo de interação através de situações comunicativas intermediadas por diferentes gêneros textuais.

3.6 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Ao final das atividades, pedi à turma, através de roda de conversa, que fizesse uma avaliação da participação deles no projeto, do processo realizado, as dificuldades que tiveram. Erick disse que a princípio teve receio de que as aulas online seriam ruins e que prefere as aulas presenciais, mas que após as primeiras intervenções gostou muito e aguardava ansioso o momento dos encontros com a turma. Maria Eduarda disse que achou muito interessante as aulas e que teve mais dificuldade em produzir a resenha, por ser algo diferente dos textos que

costuma fazer e que agora aprendeu. Gustavo e Júlia concordaram com ela, ao avaliar a resenha como a produção mais difícil e Júlia complementou dizendo que a crítica foi a parte mais complicada. Hiago disse que todas as produções foram fáceis para ele e Erick, ao contrário dos colegas, disse que achou a resenha a produção mais fácil, por poder usar o texto literário como base.

Emanuelly destacou ter aprendido muito com as atividades propostas e Klaysson lamentou o encerramento do projeto, o participante ainda complementou dizendo que começou a gostar de estudar a partir das atividades desenvolvidas. A fala dos alunos aponta para a relevância de escola se tornar um espaço de leitura, de saber compartilhado e em que a função do professor seja primordialmente, mediar a construção de conhecimento, dando voz aos alunos. Além disso, infere-se nos depoimentos o ritmo de aprendizagem de cada aluno, que varia de um para outro, de acordo com as vivências, os conhecimentos prévios e as experiências com a linguagem escrita que experienciam nos grupos sociais dos quais são oriundos. Essa é uma aprendizagem que a escola ainda necessita incorporar, compreendendo que o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita varia de indivíduo para indivíduo e que esse não é apenas um receptor do conhecimento produzido, mas sim, como salienta Freire (1996, p 140), "sujeito da produção de sua inteligibilidade do mundo".

Embora o número de participantes no momento desta avaliação tenha sido reduzido, com apenas 8 alunos e nosso objetivo fosse ouvir todos os participantes, suas impressões acerca do trabalho realizado, como compreenderam o processo de ensino-aprendizagem realizado no estudo, como avaliavam a própria aprendizagem acerca das atividades que foram propostas. Consideramos que a amostragem nesta avaliação foi satisfatória, uma vez que foi feita por dois terços dos participantes.

A partir das explanações dos alunos, percebemos que a participação no estudo contribuiu para o processo de apropriação da escrita pelos participantes, que eles se mostram mais participativos nas atividades em que têm a oportunidade de interagir com os colegas e com o próprio texto, aprenderam que a produção de textos não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma ação comunicativa com objetivos, função, interlocutor e que se realiza através de diversos gêneros textuais, sendo necessário adquirir domínio acerca destes para ampliar as possibilidades de comunicação e interação social.

Destacamos ainda, que esta avaliação foi realizada não apenas com o objetivo de ter um feedback dos alunos acerca do estudo realizado, mas principalmente para que eles tivessem a oportunidade de avaliar o quê e como aprenderam, através das atividades desenvolvidas, em quais aspectos tiveram maior dificuldade. A princípio, consideramos as respostas dos alunos

sucintas, mas a partir de um olhar mais dedicado a fala deles, percebemos que, para chegar a essas respostas os alunos fizeram o processo de pensar sobre as atividades, sobre o tempo de dedicação a cada uma delas e principalmente sobre o próprio processo de aprendizagem ao avaliar o que foi mais fácil ou mais difícil, o que mais gostaram. Tal ação, leva os alunos a tomarem consciência do processo realizado por eles mesmos que leva ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de cada um, em seu próprio ritmo.

Sobre os comentários que fizeram em relação à resenha, destaquei que, assim como o processo de escrita que vai sendo aprendido na medida que se escreve mais e mais, pensar criticamente, formar a própria opinião acerca de um livro, de uma notícia controversa, ou de qualquer outro texto, é também aprendido a partir do momento em que nos propomos questionar, construir uma ideia e que começar a fazer isso desde cedo contribuirá muito para o desenvolvimento deles. Outra questão a salientar, é que todos os alunos disseram ter gostado das atividades, mostrando que o trabalho com textos variados desperta o interesse dos alunos e os motiva para mais leituras.

A professora da turma complementou dizendo que eles serão adultos capazes de questionar, defender os próprios direitos e dos outros e que o trabalho realizado com a turma foi muito enriquecedor para os alunos e para ela. Destacou o desenvolvimento dos alunos especialmente em relação à interação durante aula e que ela própria aprendeu muito com a troca, enquanto professora, enfatizando que aprendeu inclusive a como lidar com as dificuldades dos alunos no próximo ano, sem, no entanto, entrar em detalhes acerca de como se deu essa aprendizagem, ou como enfrentará tais dificuldades.

Diante do depoimento da professora, com a finalidade de elucidar as questões que surgiram, solicitamos que ela respondesse uma entrevista, avaliando o trabalho realizado com a turma, as dificuldades das aulas online, a mediação feita pela pesquisadora e as contribuições do estudo para a sua turma e sua formação profissional. A entrevista realizada com a docente está descrita no tópico a seguir.

3.7 ENTREVISTA

Inicialmente, não estava previsto no desenvolvimento desta investigação, uma entrevista com a professora regente, até porque o objetivo inicial era montar uma turma mista com alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental. No entanto, devido à readequação desta pesquisa e a escolha de uma turma de 4º ano, também em função das contribuições da professora da turma, não apenas intermediando o contato com os responsáveis pelos alunos, mas também

acompanhando o desenvolvimento do estudo no grupo de WhatsApp e nas aulas online, consideramos fundamental, perceber as expectativas da docente em relação à participação de sua turma no estudo, bem como sua compreensão em relação ao trabalho que foi desenvolvido. Dessa forma, solicitamos que a docente respondesse a uma entrevista, elaboramos um roteiro que lhe foi enviado por escrito via e-mail. A seguir transcrevemos os dados da entrevista.

QUADRO 46 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Roteiro de entrevista – Professora da turma

1- Quais eram suas expectativas em relação ao projeto, quando concordou com a participação da sua turma no mesmo?
Resp.: Esperava que a turma tivesse uma oportunidade de aprendizado diferenciado com uma professora que pudesse explanar de modo diferente o tema de produção e escrita.

2- Após a realização das aulas e das atividades, você avalia que suas expectativas foram correspondidas?
Resp.: Sim, foram correspondidas e até mesma fui surpreendida com o resultado, não esperava tudo o que foi alcançado, ainda mais por se tratar de um período de pandemia e as aulas terem ocorrido através de aplicativos.

3- Como você avalia as atividades que foram realizadas com os alunos?
Resp.: Por se tratar de uma turma de 4° ano do ensino fundamental, e este ano terem tido apenas um mês e meio de aula, achei que algumas eles não iriam conseguir, porém com a intervenção da professora, fiquei surpresa, eles atenderam o que era proposto.

4- A mediação da pesquisadora favoreceu o processo de apropriação da língua escrita pelos alunos?
Resp.: Sim, com certeza. E está mediação me fez despertar para minha sala regular. Foi muito boa.

5- A participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Cite exemplos.
Resp.: Desenvolveu a auto confiança na fala e em expressar sua opinião, na escrita, na participação, na leitura e no envolvimento com as atividades propostas.

6- Você considera que o processo de ensino adotado, aulas online, em função da pandemia, prejudicou o processo de ensino/aprendizagem?
Resp.: Sim, claro. Muitos alunos não da turma não tinham acesso a internet sempre, alguns desistiram das aulas online por não terem telefone ou internet. Sem contar que quando estamos próximos aprendemos muito uns com os outros, isso não quer dizer que não houve aprendizado, mas que o aprendizado foi restrito.

7- O acompanhamento das atividades propostas pela pesquisadora, contribuiu para a sua formação docente?
Resp.: Sim. Quando estamos abertos a aprender e surge oportunidade como esta de troca vamos analisando algumas situações que passamos e vemos que cada vez podemos melhorar, e hoje posso dizer que aprendi muitas coisas com ela, e que que vou levar para minha sala de aula.

8- Considerações... Resp.: Sou grata pela oportunidade oferecida a mim e aos meus alunos, ela nos proporcionou muitos momentos de aprendizagens que ficaram na memória dos alunos e na minha. Eu e a unidade de ensino a qual leciono estaremos sempre abertos para esses novos aprendizados.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A entrevista com a professora da turma, contribui com esta pesquisa ao nos fornecer uma visão observadora das atividades desenvolvidas e da prática mediadora da pesquisadora. As questões 1 e 2 se complementam ao buscar compreender as expectativas da professora e sua avaliação em relação ao que foi desenvolvido. A resposta da docente na questão 1 evidencia a abertura para diferentes práticas de ensino e a compreensão de que o processo contribuiria para o aprendizado da turma. Na resposta para a questão 2 ela afirma que houve uma superação de suas expectativas iniciais, especialmente pela forma como as atividades foram desenvolvidas, devido à pandemia.

Na questão 3 ela ainda corrobora com a compreensão de que o papel do professor mediador é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, ao expor que inicialmente julgou algumas atividades difíceis para seus alunos, mas que se surpreendeu com os resultados alcançados a partir das intervenções da pesquisadora. Sua afirmação reforça a ideia de que a função do mediador é exatamente a de gerar situações problemas ao propor atividades que vão além da capacidade imediata dos alunos, mas dentro de sua zona de desenvolvimento eminente e auxiliá-los no processo de construção destes novos conhecimentos. Ainda sobre a mediação do professor, na questão 4 a professora, embora sucinta em sua resposta, nos leva à compreensão de que a mediação desenvolvida pela pesquisadora contribuiu não apenas para a apropriação da língua por seus alunos, mas para a reflexão de sua prática docente.

Na questão 5 nosso objetivo era compreender como se deu o desenvolvimento dos alunos a partir da percepção da professora. Em sua resposta a educadora cita alguns exemplos como, auto confiança na fala; em expressar opinião; participação; envolvimento com a leitura, entre outros. Sua resposta nos leva à compreensão de que nossa contribuição foi muito no sentido de dar voz aos alunos, não apenas nas leituras em voz alta, mas nos questionamentos, na expressão de suas opiniões, na participação ativa na construção das atividades e escolha das leituras. Situações estas que, em geral, não ocorrem em sala de aula, uma vez que o professor normalmente tem uma postura de autoridade e é ele quem indica as leituras e atividades, enquanto os alunos, as executam passivamente.

Na questão 6 o objetivo era perceber como a professora avaliou o método de aulas remotas adotado no estudo. Sua resposta indica uma relação com as situações já discutidas neste estudo, ao mencionar aspectos negativos como, a falta de recursos para que os alunos acompanhassem as aulas online, também a impossibilidade de alcançar os recursos que só a proximidade nos fornece durante uma aula, como a observação das expressões dos alunos, entre outros já citados ao longo de nossas discussões.

Nosso objetivo na questão 7 era perceber a contribuição do estudo para a professora, além dos aspectos já discutidos nas questões anteriores, a docente reforça a importância de o professor se perceber incompleto e estar aberto a novos aprendizados, destaca ainda a troca de experiências na produção de conhecimento e a reflexão crítica sobre a própria prática.

O desenvolvimento desta investigação ocorreu de maneira distinta do planejamento inicial, especialmente porque o objetivo central deste estudo era o de avaliar a contribuição do professor mediador para o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Dadas as circunstâncias impostas pela pandemia, partimos da incerteza sobre a possibilidade de desenvolver à distância, estas interações mediadoras com os alunos. Assim, além dos dados já discutidos, estas ações geraram algumas considerações, discutidas a seguir.

3.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA NO TRABALHO REMOTO

Embora esta seção talvez forneça uma visão um tanto quanto pessoal do processo, ela se faz necessária por duas razões, a primeira é que além de pesquisadora, fui também a mediadora das intervenções e compreender o papel do professor mediador é também avaliar a experiência, as dificuldades enfrentadas no processo de mediação realizado. A segunda deve-se à forma atípica de realização deste estudo em função da pandemia, fazendo-se necessário direcionar a concepção desta pesquisa também sobre a ótica das dificuldades enfrentadas pelo professor durante o desenvolvimento das aulas remotas.

Retomando brevemente a concepção de mediação desta pesquisa, partimos da compreensão de que o ensino não se trata da mera transmissão de conhecimento do professor aos alunos, mas é sim um processo de construção de sentidos e saberes compartilhados entre o professor/mediador e os alunos/sujeitos, em que ao mesmo tempo em que compartilha com os alunos as suas experiências, o professor ensina e também aprende através das vivências que os alunos têm e compartilham. Se trata ainda de um processo que não tem como objetivo levar os alunos a decorar um texto, ou um dicionário para aprender palavras que desconhecem. O objetivo é levá-los a tomarem consciência dos conhecimentos que já possuem e a operá-los

conscientemente, para então ampliá-los e o mediador os auxilia nesse processo ao levá-los a pensar sobre uma situação problema, buscando explorar os conhecimentos que já possuem sobre o assunto, inquietando-os para que busquem conhecer sobre o que não sabem, compartilhando estratégias de leitura, de pesquisa, de sistematização do conhecimento.

Assim, no desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos com os alunos durante as intervenções: leituras, produções e revisões de textos de circulação social, utilizando estratégias de leitura, questionamentos, conversas sobre as leituras e os temas indicados para as produções, bem como a correção individual e coletiva das produções feitas pelos participantes. Elegemos o jornal como fonte dos gêneros trabalhados (resenha, manchete, notícia e quadrinhos) por se tratar de um veículo de ampla circulação, mas pouco oferecido aos alunos em fase de apropriação da escrita, conforme mencionado pelos participantes em entrevista realizada na fase inicial deste estudo.

Embora os resultados apresentados indiquem que os alunos aprenderam sobre os gêneros textuais propostos, aprenderam a utilizar estratégias de leitura para ampliarem a compreensão leitora, se identificaram como autores de suas produções e passaram a utilizar a revisão como parte fundamental do processo de escrita, não podemos deixar de analisar as dificuldades enfrentadas durante o processo, nem de avaliar os prejuízos em função de as intervenções terem ocorrido remotamente.

Já no início da pandemia quando as aulas foram suspensas, nos preparávamos para iniciar as intervenções, então surgiram as incertezas sobre como desenvolver o estudo de campo, após a decisão de retomar as aulas remotamente, nos questionamos sobre a possibilidade de desenvolver o estudo através de aulas online e ainda foi necessária a seleção de uma nova turma, uma vez que os participantes previamente selecionados não tinham condições de participar das atividades online. Esse processo gerou um prejuízo no período de duração das intervenções, pois mesmo com a ampliação do prazo para a conclusão da pesquisa concedido pelo PPG, ainda ficamos restritos ao calendário letivo da instituição selecionada, que no ano de 2020 finalizou as aulas em 30-11, também não foi possível dar continuidade no início do ano letivo de 2021 pois os alunos foram para o 5º ano divididos em diferentes turmas e a professora que colaborou com a investigação não continuou com a turma e iniciar com uma nova turma seria recomeçar o trabalho novamente sem um tempo adequado para concluir as intervenções, em função dos prazos a serem cumpridos pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que durante o período de intervenções foi necessária a dedicação da pesquisadora ao planejamento e desenvolvimento das atividades, uma vez que além das aulas síncronas realizadas através do App Zoom, também foram realizadas, nesse período. atividades

assíncronas como: digitalização e envio de textos para leitura; leitura, transcrição e organização das fotos enviadas pelos participantes com suas produções; orientações aos alunos acerca das produções e revisões que deveriam realizar; esclarecimento de dúvidas; lembretes constantes acerca da importância de realizarem as produções e comparecerem as aulas.

As aulas online também impuseram a necessidade de a pesquisadora, assim como muitos professores e os próprios alunos, aprenderem a utilizar as plataformas disponíveis para vídeo conferências, plataformas estas, muitas vezes pagas e sobrecarregadas pelo aumento repentino de usuários. Não o bastante, dependemos ainda de suportes digitais (celulares, tabletes e computadores), não disponibilizados pelas instituições públicas de ensino e muitas vezes compartilhados por outros membros da família, como é o caso da pesquisadora e de muitos professores com filhos em idade escolar, também dos participantes que utilizavam os aparelhos dos pais e por diversas vezes precisaram deixar a aula porque os pais precisavam dos aparelhos.

Não podemos nos esquecer ainda que também dependemos da internet, muitas vezes lenta, até pelo número de usuários, das quedas de energia no horário da aula em função do período chuvoso, tivemos inclusive uma situação em que alunos saíram da aula devido à necessidade de desligarem aparelhos da tomada em função da queda de raios durante uma tempestade. Todas estas circunstâncias dificultaram o desenvolvimento das atividades e reduziram o número de participantes, tendo em vista que a turma selecionada era composta por 20 alunos, mas a média de participantes era de 12.

Optamos ainda, por respeitar as solicitações da professora da turma, que prontamente acolheu o projeto e se disponibilizou a contribuir para o seu desenvolvimento junto com a sua turma. Assim, a pedido da docente, utilizamos o App Zoom por ser, segundo ela, de mais fácil acesso para os alunos e concordamos em não estender as atividades por tempo superior a hora/aula, que tem em média 50 minutos, para evitar a dispersão e cansaço dos alunos, que ainda tinham que cumprir as atividades regulares da escola. Em sua versão gratuita o App encerra a seção após quarenta minutos, no entanto consideramos desnecessário o pagamento do aplicativo, uma vez que as atividades não se estenderiam além desse prazo. Tais circunstâncias refletiram na realização das atividades.

Primeiro, porque em alguns dias os alunos, mesmo com todas as mensagens enviadas pela pesquisadora lembrando do horário da aula online, demoravam a acessar a sala e quando estávamos em pleno desenvolvimento das atividades, comentando os textos, ou realizando uma correção, a seção expirava e era necessário reiniciá-la, claro em acordo com a professora e os alunos e cientes de que apesar das restrições do App tínhamos alguns minutos a mais

concedidos pela professora da turma. Me esforcei ao máximo para adequar o planejamento de cada aula ao tempo de cada seção, considerando inclusive o atraso dos alunos, mas em alguns dias percebemos que os alunos se interessaram na atividade proposta, teceram comentários, expuseram situações vivenciadas e não podíamos, nessas circunstâncias interromper os participantes e dizer que continuaríamos na aula seguinte, interrompendo a linha de raciocínio que iniciaram e a apreensão dos conhecimentos produzidos através destas interações.

Segundo, porque como já mencionado, a participação no projeto era complementar às atividades escolares dos alunos e mesmo reduzindo ao máximo as atividades assíncronas, para pequenas leituras, a produção e revisão, alguns alunos deixavam de cumprir a proposta e só tinham acesso à leitura quando realizada durante a aula, demoravam a entregar a produção e/ou deixavam de produzir a revisão. Diante de tais situações, a pesquisadora buscou estar sempre em contato com os alunos para verificar o desenvolvimento das atividades e optou por utilizar com maior frequência que o previsto, a correção coletiva e a leitura dos textos corrigidos, buscamos ressaltar a importância de os alunos terem um primeiro contato com o texto antes da aula, para formularem suas impressões acerca de cada texto e compartilhá-las com a turma, uma vez que a leitura global era realizada independente desta situação.

Para além destas questões, no que se refere á mediação, parte fundamental da nossa proposta, vale ressaltar que a pesquisadora não conhecia a professora da turma e nem os alunos, assim como muitos alunos não se conheciam, pois havia alunos vindos de outras escolas e até de outras cidades. Assim, o processo de interação foi sendo construído à medida que também foi se estabelecendo uma relação de confiança, de troca, em que os alunos foram aos poucos deixando de lado a vergonha de falar, perdendo o medo de dizer algo e serem repreendidos ou que os colegas rissem deles.

Enquanto professora e pesquisadora, minha função de mediadora também não foi mais simples pois, ainda que imbuída dos estudos teóricos sobre a mediação e de práticas anteriores, à medida que se conhece melhor os alunos conhecemos as dificuldades de cada um e como suprir estas dificuldades através do saber compartilhado, aprimoramos estratégias para abordar novos temas, situações problemas a serem resolvidas em conjunto com a turma. Também não tinha nenhuma experiência com aulas online, com o aplicativo e inicialmente, não estava muito segura acerca de como estabelecer uma relação de confiança com os alunos à distância, nem de como seria o processo de mediação com a perda de elementos que a atividade presencial nos fornece, como o olhar interrogativo do aluno que muitas vezes não questiona ou expõe sua dificuldade. Dessa forma realizar as intervenções em um curto espaço de tempo, mediando a apropriação da escrita e buscando promover a interação entre os alunos, através de aulas

remotas fez parte de um processo de aprendizagem, no qual eu posso afirmar que fui me construindo mediadora ao longo do processo de interação com os participantes.

Partindo da visão de que os participantes são sujeitos históricos-sociais que na compreensão das leituras utilizaram seus conhecimentos prévios para construir sentidos, cada atividade proposta, embora amplamente planejada, era uma proposta de construção de conhecimentos sobre a língua, sob a qual não era possível prever antecipadamente os resultados. É nesse sentido, que ao mediar as atividades de leitura e escrita, o professor também sujeito, não determina sua visão sobre o texto ou a maneira que ele espera que as produções escritas sejam realizadas. Se trata muito mais de um fazer em "colaboração" que segundo Vygotsky (2000) não anula, mas destaca a participação criadora da criança.

Assim, no desenvolvimento das intervenções, cada atividade foi trabalhada a partir do diálogo sobre as leituras realizadas, considerando os conhecimentos prévios compartilhados por cada um, incentivando o uso de estratégias como a inferência e a conexão para ampliar a compreensão de cada texto, respeitando as opiniões divergentes. Nas produções, nos fundamentamos nas condições para a escrita (objetivo, gênero, função, interlocutor) e compartilhamos conhecimentos sobre a língua para auxiliar na construção dos textos individuais, também utilizamos momentos de leituras das produções e correções coletivas como processo de reflexão sobre os textos e as possibilidades de uso da língua escrita para adequar as produções iniciais à atividade proposta. Ainda observamos que, mesmo após o processo de revisão, alguns textos ainda necessitavam de alguns ajustes e chamamos a atenção dos alunos para este fato, no entanto, com a finalidade de dar autonomia aos alunos autores, concluímos as produções quando após a revisão os participantes as consideravam adequadas à proposta.

Segundo Vygotsky "se aprendemos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estruturas, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata, mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu." (2000, p. 303). Nesse sentido, compreendemos que mais que trabalhar com os alunos a leitura e a escrita de um ou outro gênero textual, visando como resultado imediato, textos bem escritos do ponto de vista dos aspectos textuais e normativos, os auxiliamos na apropriação da língua, das estratégias de leitura, estimulamos o pensamento crítico e importância de questionarem e terem as próprias opiniões, contribuindo assim, não apenas para a formação deles enquanto leitores e escritores, mas enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa em 2019 a ideia era ampliar estudos anteriormente realizados, dando maior ênfase na mediação do professor, buscando compreender como a mediação, no processo de ensino da escrita, contribui para a construção do aluno escritor. Assim, o objetivo era realizar intervenções na escola, sendo a pesquisadora também a mediadora, que ao trabalhar atividades de leitura e produção de textos com os alunos, produziria também as respostas para as questões levantadas neste estudo.

No entanto, dentre os diversos desafios geralmente encontrados ao longo da realização de uma investigação, fomos surpreendidos pela pandemia do Covid 19, o que sem dúvida interferiu no desenvolvimento desta pesquisa. Tal situação gerou a necessidade de adequação não apenas deste estudo, mas da educação como um todo e tornou ainda mais nítida a desigualdade social, a diversidade do acesso a recursos, tanto os tecnológicos em função da adoção de aulas online, como os básicos que se referem à estrutura, um espaço silencioso, arejado e bem iluminado para fazer em casa as atividades normalmente realizadas na escola. O que acrescentou aos objetivos anteriormente estabelecidos, o objetivo de perceber a possibilidade de a mediação ocorrer através do ensino remoto.

No que se refere a este objetivo adicional, consideramos que a metodologia de aulas adotada neste estudo, propiciou as interações entre a mediadora e os participantes, o que nos permitiu desenvolver as intervenções e produzir os dados aqui discutidos. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração que, conforme exposto pela professora da turma na questão 6 da entrevista, o número de participantes foi limitado e as possibilidades restritas, não em função da dedicação dos participantes, mas das circunstâncias, do tempo limitado para o desenvolvimento das intervenções e da necessidade de recursos tecnológicos (nem sempre disponíveis) para o ensino remoto.

Estudos como **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**, organizado por Ana Elisa Ribeiro e Pollyanna de Mattos Moura Vecchio, apresentam alguns dos recursos adotados por diferentes instancias para o desenvolvimento das aulas remotas, estes recursos vão desde o material impresso e grupos de WhatsApp até plataformas educacionais, normalmente utilizadas em cursos de Educação a Distância (EAD), sem, no entanto, levar em consideração o longo período de preparação que um curso a distância exige.

> O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples). (COSCARELLI, 2020, p.15).

As intervenções desenvolvidas neste estudo ocorreram através do App Zoom para desenvolver atividades síncronas, por considerarmos que seu acesso seria mais simples para os participantes com idade média de 10 anos, e através do WhatsApp para mantermos o contato fora dos horários de aula e a realização de atividades assíncronas. A instituição em que o estudo foi desenvolvido, utilizou material impresso e/ou digital encaminhado via grupos de WhatsApp para o cumprimento das atividades previstas, limitando as possibilidades de interação professores/alunos. O que, se, por um lado motivou o interesse dos alunos na participação da investigação, por outro, limitou o número de participantes, em função da necessidade de recursos não exigidos e nem fornecidos pelas instituições responsáveis.

Os estudos indicam ainda que em muitos casos

> [...] não houve alteração no currículo previsto, e as aulas continuaram a discutir os conteúdos programados sem nenhuma discussão sobre o contexto da pandemia [...] uma total transferência dos conteúdos e das metodologias das aulas presenciais para o contexto digital sem uma maior reflexão sobre as (im)possibilidades que essa nova situação de ensino-aprendizagem poderia suscitar. (BUNZEN, 2020, p.22).

Evidenciando assim, a fragilidade da educação e a necessidade de conhecer os membros da comunidade escolar, não apenas enquanto educadores e educandos, mas enquanto sujeitos pertencentes a realidades diversas, nos contextos culturais, sociais e econômicos. Tais circunstancias demonstram que tem sido ignorado o fato de que promover um ensino que leve à apropriação da língua escrita, requer uma maior aproximação entre a comunidade e a escola, entre o professor e o aluno, entre as experiências do aluno e o texto e entre a escola e a vida.

Todos nós temos uma vida fora dos muros da escola e, antes de sermos professores e alunos, somos pais, filhos, irmãos, netos, somos pessoas com diferentes experiências, crenças, expectativas e não nos despimos do que somos ao entrar na instituição de ensino, oposto disso tudo o que aprendemos e ensinamos é permeado de nossos valores, ainda que utópicos. A pandemia é um fato comum a todos, mas gerou para cada um, diferentes percepções e consequências e a educação não pode apenas modificar o meio de acesso ao conteúdo, esperando não comprometer o cronograma e ignorar o sujeito por trás da tela, situações como

essa, além de desumanas, evidenciam que a mediação não faz parte do processo de ensino destas instituições.

Neste estudo, partimos da compreensão de que “as relações interativas são responsáveis pela aquisição de conhecimento” (FERNANDES, 2012, p. 206) e que mediar o processo de ensino/aprendizagem requer conhecer o aluno, suas experiencias e partir dos conhecimentos que o aluno já possui para os que necessita aprender, uma vez que a interação não ocorre desprovida do conhecimento acumulado, adquirido nos espaços escolares e não escolares.

Nesse sentido, os objetivos deste estudo foram: **perceber a contribuição da mediação do professor no processo de apropriação da escrita pelos educandos**. Partimos da compreensão de que quando chega a escola o aluno já tem domínio sobre a língua, uma vez que a utiliza constantemente na oralidade, já a linguagem escrita faz parte de um sistema elaborado que compõe o processo de desenvolvimento cultural da humanidade e precisa ser ensinado, mediado por um usuário mais experiente da língua. Segundo Vygotsky (2000, p. 328) “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” e o que ela faz em colaboração hoje, fará sozinha amanhã. Nesse sentido evidenciando o papel fundamental do professor mediador, de garantir o acesso do aluno à língua escrita, conforme foi realizado neste estudo, abordando diferentes gêneros, possibilidades de uso e fornecendo colaboração para o processo de apropriação pelo educando.

Enfatizar o papel da mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem da escrita. Bakhtin concebe o diálogo como a excelência da interação humana, em que imbuído não apenas da palavra em si, mas de todo um contexto histórico e social, produz significado. Assim, compreendemos que a mediação do professor no processo de ensino aprendizagem da escrita tem a função não apenas de ensinar o sistema alfabético ortográfico da língua, mas principalmente contribuir para que os alunos enquanto sujeitos, se apropriem da linguagem, construam significados e promovam diálogos, orais ou escritos, carregados de sua compreensão do mundo enquanto agentes sociais.

Construir com os alunos atividades de produção de textos que contemplem as condições necessárias para se produzir textos. Compreendemos que “a consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança” (VYGOTSKY, 2000, p. 318). Nesse sentido, no desenvolvimento das atividades com os participantes, cada gênero textual foi trabalhado a partir de leituras modelo, em que através da compreensão do texto evidenciamos a função, objetivos, interlocutores, levando os alunos a identificarem a relevância de cada gênero no contexto social para que pudessem no ato da escrita, compreenderem a

intenção de cada proposta e contemplarem de forma consciente as condições de produção: ter o que dizer, para quem dizer e saber como fazê-lo.

Trabalhar atividades de revisão de texto com os alunos com o objetivo de perceber quais os aspectos do texto são contemplados por eles quando buscam reescrever os próprios textos. Com exceção dos quadrinhos, último gênero trabalhado, devido ao encerramento prematuro das intervenções, trabalhamos a revisão de todas as produções feitas pelos alunos. Inicialmente percebemos, tanto nas revisões individuais quanto nas coletivas, que os alunos percebiam o processo de revisão como um momento de higienização do texto, contemplando apenas aspectos normativos da língua. No entanto, após as intervenções da pesquisadora, fazendo algumas leituras, levando-os a identificar problemas na textualidade de seus textos, os alunos passaram também a contemplar os aspectos textuais de suas produções.

Utilizar a revisão e a reescrita como partes fundamentais do processo de produção textual. A partir das atividades de revisão e reescrita, realizadas com os participantes nesta investigação, levamos os alunos a perceberem que estas etapas não são uma atividade extra, mas constituintes do processo de produção, uma vez que conferem o compromisso do autor para com o interlocutor e contemplam o momento de leitura, verificação e adequação das informações do texto, antes que ele chegue ao destinatário.

Levar os alunos a atribuir sentido ao ato de escrever à medida que se identificam como sujeitos dos discursos de sala de aula. A definição destes objetivos deve-se em primeiro lugar, ao fato de que defendemos desde o início a concepção de que não se escreve sem ter o que dizer e para quem dizer, em segundo lugar porque ser sujeito dos discursos de sala de aula, significa para nós, que o aluno não é tábula rasa, mas um ser social que ao adentrar o espaço escolar já possui diversas experiências que não só fazem parte de seu capital social e cultural, mas que sem dúvida contribuem para a sua leitura de mundo e esta, para a leitura dos textos.

Assim, no desenvolvimento das intervenções com os alunos, a partir do objetivo de levá-los a se apropriarem dos usos sociais da língua escrita, buscamos propiciar o contato com diferentes gêneros textuais, incentivando a conexão das leituras com leituras anteriores e com as vivencias dos participantes, utilizando ainda, textos que lhes permitiram refletir sobre o atual contexto da sociedade; estimulando o pensamento crítico e a formulação de suas próprias opiniões, como nas atividades de produção da resenha e nas leituras das manchetes e notícias, em que levamos os alunos a se posicionarem acerca do que tem sido publicado na mídia, especialmente sobre a pandemia; mediando o processo de leitura, produção e revisão, buscando ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, sem desconsiderar o caminho já percorrido.

Perceber a possibilidade de a mediação ocorrer através do ensino remoto. Embora consideremos que as aulas remotas, adotadas neste estudo, ainda estão longe de alcançar o ideal de mediação, com amplas possibilidades como no ensino presencial, também cientes das múltiplas adequações necessárias para viabilizar o alcance deste modelo de ensino, compreendemos que dentre os formatos disponíveis no momento, as aulas online são as que mais aproximam o professor e o aluno, permitindo momentos de interação que não ocorrem através de mensagens e listas de atividades.

Consideramos ainda, que também tivemos uma significativa redução no tempo de desenvolvimento do estudo, uma vez que para o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo programa de Pós-Graduação, bem como do calendário da instituição selecionada, tivemos apenas dois meses para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

Contudo, percebemos que os participantes se apropriaram dos gêneros textuais trabalhados, perceberam a necessidade de verificar fontes, argumentar, ter um posicionamento crítico, aprenderam estratégias de leitura que ampliam a compreensão leitora, adquiriram recursos linguísticos e textuais para produzirem textos e compreenderam a função da revisão textual. Evidenciando assim, o papel do professor mediador, não apenas em intermediar o contato com variados gêneros textuais e propostas de leitura e produções escritas, mas em fazer parte da tessitura dos sentidos que a linguagem vai adquirindo no processo interacional.

Dessa forma, compreendemos que alcançamos os objetivos estabelecidos nesta investigação, o que especialmente diante das circunstâncias, não significa que os alunos participantes têm total domínio dos usos sociais da língua. É antes disso, um primeiro passo no processo de aquisição da língua escrita, que ampliará a relação deles com leituras e produções futuras, especialmente se mediadas por educadores que se fundamentam nas concepções interacionistas da linguagem.

Além dos resultados obtidos no desenvolvimento das intervenções com os alunos, tivemos como primeiros frutos da pesquisa, duas situações que evidenciam a contribuição deste estudo para a instituição participante. Na primeira delas a professora da turma, que também é regente de outra turma de 4º ano, nos informou que embora não tenha como desenvolver as atividades online, utilizaria com seus alunos os mesmos gêneros textuais e atividades desenvolvidas pela pesquisadora durante as intervenções, segundo ela, com a finalidade de que as duas turmas estivessem alinhadas em relação ao conteúdo estudado. A segunda situação, foi a solicitação feita pela diretora da instituição, que pediu permissão para utilizar com seus alunos do ensino fundamental II de outra instituição, os textos postados pela pesquisadora no grupo de WhatsApp da turma participante. Tais circunstâncias evidenciam a relevância de estudos como

este, que tenham o objetivo de minimizar a carência do ensino de língua materna, ampliando o acesso dos educandos com textos de circulação social e se fundamentem em estudos teóricos que visam tornar o aluno o sujeito do processo de ensino/aprendizagem.

É importante destacar que embora o número de participantes selecionados tenha sido de 20 alunos, um número inferior à maioria das turmas do ensino fundamental em instituições públicas, a média de participantes deste estudo foi de 12 alunos. Nesse sentido, não podemos deixar de observar que o desenvolvimento da mediação do professor, embora fundamental para o processo de ensino aprendizagem, obteria um resultado distinto e/ou demandaria um período de atividades muito maior para alcançar os mesmos resultados, se fosse desenvolvido numa turma de 30, 40 alunos como é o caso da maioria das instituições públicas no Brasil.

Por outro lado, compreendemos que este estudo apresentou inovação nos estudos que se propõem a discutir a mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, uma vez que não apenas tratamos dos aspectos teóricos e metodológicos referentes ao tema, mas intervimos no processo, mediamos a apropriação da escrita dos participantes, tornando a pesquisadora/mediadora e os participantes, protagonistas das interações realizadas e do conhecimento construído.

Ainda, por ter sido desenvolvida através do ensino remoto, em função da pandemia, deu visibilidade à adaptabilidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, aos educadores e à educação como um todo, ao buscarem se reinventar e adequar as práticas educativas ao contexto imposto pela pandemia. Ficaram em evidência os desafios das aulas online, especialmente para alunos em processo de alfabetização, da mesma forma, ressaltamos o papel do professor mediador, em contribuir para o processo de apropriação da escrita pelos alunos e mediar as ações comunicativas por eles realizadas, através da leitura e da escrita. Neste sentido, acreditamos que a pesquisa traz contribuições para pensar e avaliar as ferramentas digitais que propiciam o processo de ensino aprendizagem não presencial e podem se constituir em auxílio para o cotidiano escolar, mesmo nas aulas presenciais.

A título de conclusão, ressaltamos que nosso objetivo não é fazer desta investigação um manual de ensino da língua escrita, uma vez que partimos da compreensão de que a língua em função é viva, está em constante movimento e se atualiza a partir das relações de interação social. A finalidade deste estudo é, antes disso, suscitar o debate acerca da contribuição da mediação no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita e problematizar a relação (ou ausência dela) nos usos da linguagem em espaços escolares e não escolares e fomentar novos pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de estudos que direcionem o ensino da língua portuguesa para práticas mais significativas.

REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

ABREU, Marcia. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: ALB, 139-157, 2001.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. O ensino da gramática nas series iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os Doze Trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de portugês**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2012.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília, 1997.

BUNZEN, Clecio. O Ensino da Língua Materna em Tempos de Pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa e VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias Digitais e Escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paul: Parábola, 2020.

CARDOSO, Heloana. **Avaliação de Textos Produzidos na Aula de Língua Portuguesa**: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões. Rio de Janeiro, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de Língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa e VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias Digitais e Escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paul: Parábola, 2020.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, XVI, 2012, Campinas.

DAMIANI, Magda Floriana. (et. al.). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 54-67, maio/agosto 2013.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales (orgs.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A Mediação Pedagógica e a Formação do Professor. In: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca e SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Leitura**: ações de mediação pedagógica. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). O **Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Entrevista à **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, jan./jun. 2017.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SOUZA, Renata Junqueira, Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira [et al.] **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

GONTIJO, C. M. (orgs.) **Políticas e Práticas de Alfabetização**. Recife: UFPE, 2017.

GOULART, C. M. A. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho da Educação infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, M. S. A. N.;

GRASSI, Dayse Bernardon; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. **Diálogos das Letras**, Pau dos Ferros, v.06, n. 01, p.89-111, jan./jun. 2017.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Gustavo. A avaliação da redação escolar: o que fazem os graduandos em Letras e como ressignificam esse processo enquanto professores de língua em formação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v-06, n.01, p. 176-196, jan./jun. 2017.

LOPES, Iveuta de Abreu e CARVALHO, Maria Avelina. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MELO, Welitânia Renata da Silva. **Práticas de Produção Textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: a mediação do professor nas etapas de revisão e reescrita. Recife, 2018.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOURA, Ana Aparecida Vieira e MARTINS, Luzineth Rodrigues. A Mediação da Leitura: do projeto a sala de aula. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para Ensinar em Tempos de Pandemia: as condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e POCHMANN, Marcio. (orgs.) **A Devastação do Trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

OLIVEIRA, Thaís de e ANTUNES, RENATA. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BOTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os Doze Trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito autor. São Paulo: Autêntica, 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da. AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa Intervenção e Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão, Brasília**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita da e SILVA, Lucia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os Doze Trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Elaine Cristina do Nascimento da. **O Processo Avaliativo da Produção de Texto e sua Relação com a Revisão e a Reescrita**. Recife: o autor, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Raquel Pereira. **31 Saltos**: a produção e a criação de contos na sala de aula. Uberlândia, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. **Ações Colaborativas para Encaminhamentos da Produção e da Reescrita Textual no Ensino Fundamental**. Cascavel, 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009.