

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Evanilza Ferreira da Silva

**Mediação pedagógica: desafios no ensino da produção textual escrita em
Língua Portuguesa**

Doutorado em Língua Portuguesa

**São Paulo
2022**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Evanilza Ferreira da Silva

**Mediação pedagógica: desafios no ensino da produção textual escrita em
Língua Portuguesa**

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do grau de doutora em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha mãe, minha força e inspiração, que almejou a realização deste sonho junto comigo. Antes que este sonho se realizasse, virou uma estrela, que viverá para sempre no meu coração.

AGRADECIMENTOS

*Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
Também contou com o apoio da FUNDASP.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu guia e protetor, que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, por me oferecerem educação e me estimularem a estudar.

Agradeço ao meu amor, Assis Dantas, por estar presente em todas as horas, por me apoiar, me incentivar e não me deixar desistir.

Agradeço aos meus filhos, Rodrigo e Francisco, por terem compreendido a minha ausência.

Agradeço a Thábata Dantas, minha enteada, que me auxiliou em momentos importantes desta caminhada.

Agradeço a toda minha família por me apoiar e por acreditar na minha capacidade.

Agradeço à equipe gestora do Colégio de Aplicação e da Universidade Federal do Acre, que me liberaram para meu aprimoramento profissional.

Agradeço à minha orientadora e professora Lilian Ghiuro Passarelli, que, além de ser fonte de luz e inspiração para minha pesquisa, acreditou no meu desenvolvimento, compartilhou seus saberes e me conduziu na caminhada da construção do conhecimento.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, representada pelo professor doutor Luiz Antônio Ferreira, que me acolheu.

Agradeço à professora doutora Tatiane pelos ensinamentos e pelas reflexões.

Agradeço aos membros da banca que contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento deste trabalho, lendo criticamente, fornecendo sugestões e apontando o aprimoramento do trabalho.

Agradeço às professoras que participaram como sujeitos de pesquisa, que compartilharam conosco suas experiências e acreditaram na seriedade deste trabalho.

Agradeço a todos os professores e aos colegas da PUC-SP pelos ensinamentos que contribuíram para meu crescimento como estudante.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A mediação é um tema que há tempos vem sendo discutido no meio acadêmico. No entanto, grande parte das produções estão voltadas para o trabalho com leitura ou com as tecnologias digitais no que concerne ao ensino a distância. A presente tese tem como tema a mediação pedagógica como ação crítica potencializadora de intervenções no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa. Considera-se que a mediação pedagógica, quando exercida satisfatoriamente, engajada pela intencionalidade do professor, orienta e impulsiona a construção do conhecimento em relação ao ensino do texto escrito pela perspectiva processual. Assim, parte da hipótese de que as ações do professor, bem como os elementos mediadores por ele utilizados, de modo intencional, propiciam um processo de desequilíbrio/reequilíbrio mental no estudante, implicando a construção de novos conhecimentos e o seu desenvolvimento. Aventamos também que, pelo estabelecimento de elementos mediadores relacionados às experiências socioculturais do estudante, utilizando a linguagem como instrumento de mediação, o professor contribui para que o aprendiz veja sentido no objeto estudado e se aproprie de conhecimentos históricos e culturais, que modifiquem suas ações e seu comportamento humano. Partindo dessas ideias, esta tese tem como objetivo geral examinar, com base na noção de mediação pedagógica proposta por Vygotsky, a mediação docente como instrumento potencializador do ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa. Tem como objetivos específicos verificar, no *corpus* selecionado, ações que reflitam o papel do mediador pedagógico no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa; identificar aspectos sociointeracionais atenuadores das dificuldades dos estudantes, em atividades de mediação pedagógica, no processo de produção textual escrita em Língua Portuguesa e ampliar a concepção vygotskyana de mediação, integrando a ela fatores determinantes na forma de o estudante agir, de pensar criticamente e de apropriar-se de conhecimentos, que interferem em sua produção textual escrita. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e foi realizada uma entrevista grupal semiestruturada com seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental I acerca de suas práticas de ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa. Como base para reflexão e análise de dados, estabeleceu-se a ideia de mediação concebida por Vygotsky (1991), de ensino processual da escrita estabelecido por Hayes & Flower (1980); Passarelli (2012); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Santos Riche e Teixeira (2013) e de sociointeracionismo sustentando a concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa, entre outros autores. Como resultados da pesquisa que deu origem a este trabalho, compreendemos que as professoras entrevistadas reconhecem a importância do ensino processual da escrita e se esforçam para realizar a mediação pedagógica de modo a atenuar as dificuldades dos estudantes. Nas etapas do processo da escrita que as docentes mais se apropriaram, percebemos a intencionalidade pedagógica. Alunos e professoras desenvolvem uma mediação coletiva, na atividade de revisão textual, tendo como princípio a interação e a dialogicidade. Na concepção de mediação, ainda está presente a ideia de “passar” informações. Os desafios no ensino do texto escrito refletem a necessidade de aprofundamento de estudo e de discussões acerca da escrita como processo. Sendo assim, conclui-se que já se tem um caminho percorrido no que se refere à mediação e ao ensino processual do texto. Todavia, a mediação será ofertada de maneira reflexiva aos estudantes quando os docentes se apropriarem de todo o processo que envolve o ato de escrever.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Produção textual escrita; Ação docente.

ABSTRACT

Mediation is a topic that has long been discussed in academia. However, most of the productions are focused on reading or digital technologies with regard to distance learning. The present thesis has as its theme pedagogical mediation as a critical action that enhances interventions in the teaching of written textual production in Portuguese. It considers that pedagogical mediation, when exercised satisfactorily engaged by the intentionality of the teacher, guides and drives the construction of knowledge in relation to the teaching of the text written from the procedural perspective. Thus, it is based on the hypothesis that the actions of the teacher, as well as the mediating elements used by him, intentionally, provide a process of mental imbalance/rebalancing in the student, implying the construction of new knowledge and its development. We also hope that, by establishing mediating elements related to the student's sociocultural experiences, using language as an instrument of mediation, the teacher contributes to the learner seeing meaning in the object studied and appropriate historical and cultural knowledge, which modify their actions and their human behavior. Based on these ideas, this thesis has as its general objective to examine, based on the notion of pedagogical mediation proposed by Vygotsky, the teaching mediation as a potentiating instrument of the teaching of written textual production in Portuguese. Its specific objectives are to verify, *in the selected corpus*, actions that reflect the role of the pedagogical mediator in the teaching of written textual production in Portuguese language; to identify socio-interactional aspects attenuating the difficulties of students, in pedagogical mediation activities, in the process of textual production written in Portuguese language and to broaden the Vygotsky's conception of mediation, integrating to it determining factors in the way the student acts, to think critically and to appropriate knowledge, which interferes in its written textual production. For this, bibliographic research was carried out on the subject and a semi-structured group interview was conducted with six teachers of the 5th year of Elementary School I about their teaching practices of textual production written in Portuguese. As a basis for reflection and data analysis, the idea of mediation conceived by Vygotsky (1991) of procedural teaching of writing established by Hayes & Flower (1980) was established; Passarelli (2012); Dolz, Gagnon and Decandium (2010); Santos Riche and Teixeira (2013) and sociointeractionism supporting the conception of language and teaching of Portuguese language. among others. As results, it was obtained that the interviewed teachers recognize the importance of the procedural teaching of writing and strive to perform pedagogical mediation in order to mitigate the difficulties of the students. In the stages of the writing process, the teachers most appropriated, pedagogical intentionality is perceived. Students and teachers develop a collective mediation, in the activity of textual review, having as principle the interaction and dialogicity. In the conception of mediation is still present the idea of "passing" information. The challenges in teaching the written text reflect the need to deepen study and discussions about writing as a process. Thus, it is concluded that there has already been a path taken with regard to mediation and the procedural teaching of the text. However, mediation will be better offered to students when teachers appropriate the entire process that involves the act of writing.

Keywords: Pedagogical mediation; Written textual production; Teaching action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O processo de ensinar e suas implicações.....	58
Quadro 2	Modelos de processo de escrita.....	70
Quadro 3	Autoavaliação como <i>checklist</i>	83
Quadro 4	Perfis dos interlocutores da pesquisa.....	96
Quadro 5	Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	100
Quadro 6	Categorias de análise relativas à mediação pedagógica.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - Mediação pedagógica.....	20
1.1 Fundamentos teóricos da mediação pedagógica	20
1.2 A mediação pedagógica ancorada na perspectiva sociointeracionista.....	27
1.2.1 Concepções de língua, linguagem e texto.....	33
1.2.2 Os gêneros discursivos /textuais na sala de aula.....	38
1.3 A mediação pedagógica na trajetória da profissão docente.....	46
1.4 A mediação pedagógica nas diferentes perspectivas de formação continuada de professores.....	48
1.4.1 Formação continuada na perspectiva da racionalidade técnica.....	49
1.4.2 Formação continuada na perspectiva da racionalidade prática.....	50
1.5 Estratégias de mediação pedagógica.....	52
CAPÍTULO II - A mediação pedagógica: perspectivas para a formação de sujeitos produtores de texto.....	62
2 Primeiras reflexões sobre o ensino da escrita.....	62
2.1 A escrita como processo e a mediação pedagógica: condições essenciais para o ensino da produção textual escrita.....	66
2.2 Etapas da mediação pedagógica no ensino da produção textual escrita: proposta para uma postura ativa do professor.....	73
2.2.1 O portfólio como instrumento de registro do processo de escrita e como fonte de informação para uma mediação intencional do processo de ensino e de aprendizagem.....	77
2.2.2 A Mediação no processo de construção de conhecimentos das características do gênero textual: como irá escrever?.....	79
2.2.3 Mediação no levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto.....	80
2.2.4 Mediação no processo de ampliação e de construção de novos conhecimentos sobre o assunto: sobre o que vai escrever?.....	81
2.2.5 Mediação no processo de orientação do planejamento da escrita.....	82
2.2.6 Mediação no processo de ampliação da escrita inicial.....	82
2.2.7 A autoavaliação como um <i>checklist</i>	83
2.2.8 Mediação no processo de análise do texto.....	85
2.2.9 Mediação no processo de revisão e de reescrita.....	89
2.2.10 Mediação no processo de editoração.....	90
CAPÍTULO III – Metodologia de pesquisa, análise e discussão dos resultados.....	93
3.1 Contexto da pesquisa.....	93
3.2 Percurso metodológico e contextualização dos participantes da pesquisa.....	96
3.3 Entrevista.....	99
3.4 Descrição e análise dos resultados.....	102
3.4.1 Mediação docente, fomentando o ensino da escrita processual.....	105
3.4.2 Mediação coletiva.....	111
3.4.3 Autoimagem do professor como mediador.....	116
3.4.4 Desafios para o ensino da produção textual escrita.....	119

CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRUPAL.....	140

INTRODUÇÃO

A mediação pedagógica voltada para o ensino da produção textual escrita ainda é um tema pouco discutido no meio acadêmico. Em uma pesquisa que realizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, percebemos que grande parte das produções acadêmico-científicas acerca desse assunto está voltada para o ensino da leitura e para o ensino a distância, que utiliza as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Os estudos relacionados apenas ao tema produção textual ocupa um lugar notável no meio educacional, haja vista a centralidade que o trabalho com os gêneros discursivos vem ganhando na sala de aula nos últimos tempos.

Encontramos apenas algumas dissertações sobre a mediação pedagógica voltada para o ensino do texto escrito. Entre elas, destacamos a pesquisa intitulada *O processo de escrita na sala de aula: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto*, realizada por Araújo (2020). Esse trabalho teve como propósito analisar a mediação do professor no processo de escrita e suas implicações na formação de alunos como produtores de textos, visando à elaboração de ações interventivas sobre o ensino da escrita, ancoradas em uma perspectiva dialógica. Por meio da pesquisa-ação, a autora concluiu que, ao estabelecer um processo formativo na escola, a partir de um movimento entre prática-teoria-prática, possibilitaram-se novas perspectivas de trabalho com a linguagem escrita em sala de aula da turma pesquisada, uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo a autora, ao validar a teoria no cotidiano da sala de aula, ficou clara a necessidade da mediação no ensino do texto escrito.

A pesquisa de Araújo (2020) evidencia a importância da mediação pedagógica no ensino do texto escrito. Todavia, percebemos que ainda há necessidade de entender mais sobre o papel do professor no desenvolvimento desse trabalho.

Isso nos levou a eleger como tema desta tese: a mediação pedagógica como ação crítica potencializadora de intervenção no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa.

Além da nossa percepção acerca da existência de pouco debate em torno desse tema, nosso interesse por esse assunto também é derivado da minha experiência acadêmica e profissional. Durante minha trajetória acadêmica, sempre tive dificuldades para produzir textos. Eu percebia que o modo de atuação de meus professores não contribuía para a superação dos meus problemas de escrita. Eu achava a escrita de textos inapreensível, pensava que só os que nasceram com o dom de escrever conseguiam realizar esse feito. Naquela época, finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, o ensino de língua era centrado na gramática normativa. Eu me lembro de que nos dias de prova de português eu caminhava para a escola repetindo em voz alta a conjugação de verbos, conceitos de substantivo, adjetivo, advérbio e outros elementos gramaticais. Assim, eu tirava boas notas nas provas, pois conseguia memorizar. Porém, na hora da escrita, não conseguia colocar os “conhecimentos” em prática.

Durante a minha trajetória profissional, que teve início no ano de 1998, continuei enfrentando dificuldades no ato de escrever. Eu me sentia muito pressionada, pois, a partir de então, eu precisava ensinar meus alunos a produzir textos. Dessa maneira, como muitos professores fazem no início da carreira profissional, busquei referências nos meus professores, no modo como eles me ensinaram. Ao perceber que os alunos não estavam aprendendo satisfatoriamente, comecei a pesquisar sobre o trabalho com a linguagem, principalmente, sobre o trabalho com a escrita de textos.

No ano de 2006, participei da terceira edição do Programa Escrevendo o Futuro, da Fundação Itaú Social, atualmente chamada de Olimpíada da Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, com a minha turma da 4ª série, atualmente 5º ano. Tratava-se de um programa que tinha como propósito contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, procurando incentivar professores e alunos a realizarem um trabalho produtivo de leitura, escrita e oralidade, buscando somar esforços para a melhoria da qualidade de ensino no país. A metodologia adotada para a produção de textos se ancorava nos estudos acerca dos gêneros discursivos e na proposta de sequência didática aventada por Dolz e Schneuwly (2004). Esta sequência didática, encaminhada pronta às escolas, se configurava como instrumento de apoio ao trabalho do professor em sala de

aula. Nessa experiência, percebi que era possível ensinar a escrita de textos de uma maneira diferente de como a que me ensinaram.

Nesse projeto, trabalhamos com a escrita de poemas abordando o tema *O lugar onde vivo*. Nosso texto atendeu aos requisitos propostos pela equipe organizadora e fomos selecionados como semifinalistas, minha aluna e eu, representando a região norte em Belém do Pará. Isso deu notoriedade ao meu trabalho e, assim, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação como formadora de professores.

Tendo vivido toda essa experiência como formadora, quando retornei para sala de aula como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2012, me senti ainda mais instigada a estudar sobre o ensino da linguagem. Então, entrei para o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela UFAAC, em que desenvolvi a pesquisa denominada *Práticas de análise linguística: proposta para o tratamento do diminutivo no Ensino Fundamental*, defendida em 2015.

Quando ingressei no doutorado em 2018, minha intenção era de desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino da produção textual. No segundo semestre desse mesmo ano, me matriculei numa disciplina ministrada pela Profª Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli, denominada *Texto: produção e avaliação*, cuja temática veio ao encontro daquilo que eu queria ter como foco de pesquisa. As pesquisas realizadas por essa professora me fizeram perceber a produtividade de conceber o ensino da produção textual pela via do processo. Percebi a importância das etapas do processo da escrita que, paulatinamente, dão sustentação para o aluno produzir texto de forma mais eficiente e com menos dificuldades.

A partir desse novo olhar, retomei minhas lembranças dos tempos de formadora. Lembrei-me dos estudos realizados sobre sequência didática e sobre projeto. Percebi que as etapas do processo recomendados pela professora Lílían se relacionavam perfeitamente com as ideias presentes no ensino da produção textual escrita desenvolvido por meio de SD e por meio de projeto. Percebi, então, que um aspecto importante, no modo processual do ensino da escrita, consistia na mediação pedagógica, no modo como o professor auxilia o aluno na construção de conhecimentos para produzir seu texto.

O modo como a escola tradicionalmente trabalhou o ensino da chamada redação se pautou em situações técnicas, embasadas, basicamente, em três tipos de texto: descrição, narração e dissertação. Tais tipos de textos serviam como modelos, fornecidos pelo professor, nos quais o aluno deveria se “espelhar” para escrever o seu texto. Isso gerou em muitos estudantes uma enorme frustração, chegando ao ponto de muitos declararem que não sabem escrever e que têm medo de enfrentar o papel em branco (PASSARELLI, 2012).

Em decorrência dessa problematização, elegemos esta pergunta de pesquisa: tendo em vista a perspectiva processual para o ensino da produção textual escrita, em que aspectos a mediação docente se constitui como instrumento potencializador para o professor exercer seu papel de mediador?

Para responder a essa pergunta, nos orientamos, inicialmente, pela reflexão sobre a prática pedagógica necessitar de uma mediação consistente, intencional, que subsidie o aluno durante seu processo de desenvolvimento, especialmente em relação à produção textual escrita. Assim, consideramos, de acordo com Vygotsky (1991), que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social e, portanto, que a construção do conhecimento ocorre mediada pela interação com outros sujeitos, o papel do professor é de fundamental relevância, pois a mediação pedagógica se revela como alternativa eficaz para promover mudanças no ensino e na aprendizagem e atenuar as dificuldades dos estudantes nas práticas de escrita. Imbuído de uma postura ativa e interativa com seus alunos, o professor como mediador cria uma atmosfera de cooperação e confiança (VASCONCELOS, 1999) e se constitui como “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”, interligando dinamicamente o aluno e o conhecimento, por meio de atitude ativa que ajuda os alunos a alcançarem seus objetivos (MASETTO, 2009, p. 144). Bem por isso, a mediação pedagógica, como um mecanismo privilegiado ancorado na perspectiva da intencionalidade pedagógica, promove ao professor a possibilidade de se construir como profissional consciente, autônomo, reflexivo por ter clareza dos objetivos pedagógicos que se quer alcançar (OLIVEIRA, 1995).

Com base nesses fundamentos, delineamos a hipótese de que as ações do professor, bem como os elementos mediadores por ele utilizados, de modo intencional, propiciam um processo de desequilíbrio/reequilíbrio mental no

estudante, implicando a construção de novos conhecimentos e o seu desenvolvimento. Aventamos também que, pelo estabelecimento de elementos mediadores relacionados às experiências socioculturais do estudante, utilizando a linguagem como instrumento de mediação, o professor contribui para que o aprendiz veja sentido no objeto estudado e se aproprie de conhecimentos históricos e culturais, que modifiquem suas ações e seu comportamento humano.

A partir das reflexões apresentadas, construímos a tese que defendemos: a mediação pedagógica, quando exercida satisfatoriamente engajada pela intencionalidade do professor, orienta e impulsiona a construção do conhecimento em relação ao ensino do texto escrito pela perspectiva processual.

Considerando essa tese, sem desconsiderar nosso percurso profissional, formulamos como objetivo geral: examinar, com base na noção de mediação pedagógica proposta por Vygotsky, a mediação docente como instrumento potencializador do ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa; e como objetivos específicos: verificar, no *corpus* selecionado, ações que reflitam o papel do mediador pedagógico no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa; identificar aspectos sociointeracionais atenuadores das dificuldades dos estudantes, em atividades de mediação pedagógica, no processo de produção textual escrita em Língua Portuguesa; e ampliar a concepção vygostskyana de mediação, integrando a ela fatores determinantes na forma de o estudante agir, de pensar criticamente e de se apropriar de conhecimentos, que interferem em sua produção textual escrita.

Caracterizamos a pesquisa que deu origem a este trabalho como uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, que tem como foco as características subjetivas do objeto pesquisado. Bogdan e Biklen (1994, p. 16, grifos do autor) utilizam a expressão “*investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Assim, os dados produzidos são denominados “*qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Desse modo, iniciamos nossos procedimentos metodológicos submetendo o nosso projeto de pesquisa à aprovação do Comitê de Ética na Plataforma Brasil. Fizemos a revisão da literatura para a construção do arcabouço teórico; estabelecemos, que, embora a mediação pedagógica seja um tema importante para toda a educação básica, nossa pesquisa se direcionou ao quinto ano do Ensino Fundamental pelas seguintes razões: é no último ano dessa modalidade de ensino em que atuo como professora. Assim, o conhecimento construído ao longo deste trabalho será colocado em prática, tendo em vista que a teoria do desenvolvimento humano e da aprendizagem de Vygotsky salienta que é a partir dos oito anos de idade, aproximadamente, que a criança começa a se beneficiar mais de meios auxiliares de mediação (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

As colaboradoras da pesquisa que se configurou nesta tese são seis professoras efetivas de escolas públicas, atuantes em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, em Rio Branco, Acre. Inicialmente, pensamos como instrumento de pesquisa a aplicação de questionário. Todavia, dada a natureza deste trabalho, ao analisarmos o material do questionário, percebemos a necessidade de ampliar a produção de coleta. Dessa vez, consideramos importante realizar uma entrevista semiestruturada, de modo coletivo. Na elaboração do roteiro da entrevista, contemplamos algumas questões do questionário e acrescentamos outras mais relacionadas à prática, às ações, ao fazer do professor, de modo a atender aos objetivos da pesquisa. Após a entrevista, fizemos a transcrição do material que se constituiu no *corpus* da pesquisa. Para análise do *corpus*, optamos pela Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2016). Definimos quatro categorias de análise: i) mediação docente fomentando o ensino da escrita processual; ii) mediação coletiva; iii) autoimagem do professor como mediador; e iv) desafios para o ensino da produção textual escrita.

Esta tese, portanto, está organizada da seguinte forma: no CAPÍTULO I, buscamos descrever os fundamentos teóricos da mediação pedagógica alicerçados nos estudos sobre o desenvolvimento humano e sobre aprendizagem à luz das perspectivas vygotskianas. Em seguida, situamos a mediação na perspectiva sociointeracionista, que exerce influências no modo de

conceber a língua(gem), o texto e os gêneros textuais. Além disso, buscamos compreender, também, a mediação pedagógica nas diferentes perspectivas de formação continuada de professores, que ocorreram (e ainda ocorrem) na trajetória da profissão docente. Por fim, para maior efeito prático na sala de aula, propomos uma discussão acerca das estratégias metodológicas de mediação que podem contribuir com o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

No CAPÍTULO II, apresentamos uma discussão sobre o ensino da produção textual escrita. Começamos com algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do texto escrito, e, em seguida, discutimos acerca da escrita como processo e a mediação pedagógica como condições essenciais para uma escrita proficiente. Por fim, apresentamos propostas de mediação pedagógica que se inserem nas etapas do processo de escrita, e que também pretendem dar visibilidade ao fazer pedagógico.

No CAPÍTULO III, apresentamos os procedimentos metodológicos e o contexto de constituição do *corpus*. Discutimos, também, os instrumentos usados para produção de dados e as categorias de análise que nos orientaram na análise de conteúdo do *corpus*, a partir da proposta de Bardin (2016). Procedemos, nesse capítulo, a análise do conteúdo e a discussão dos resultados.

Na CONCLUSÃO, procuramos sintetizar o caminho percorrido durante a construção desta tese. Apresentamos uma síntese conclusiva, além dos limites deste trabalho, por meio de algumas reflexões que podem contribuir com a prática de sala de aula, e, nesse sentido, apontamos, principalmente, algumas reflexões sobre o tema pesquisado, que se constituem como possíveis temas de estudos futuros.

CAPÍTULO I – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O tema mediação, especificamente na área da educação, é um tema que há tempos vem sendo discutido. No entanto, grande parte das produções acadêmico-científicas encontrada se refere, de forma expressiva, ao trabalho com leitura e com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizadas no ensino a distância. Nesta tese, procuramos discutir sobre a mediação no ensino da produção textual escrita.

Como nosso intuito é examinar, com base na noção de mediação pedagógica proposta por Vygotsky, a mediação docente como um instrumento de transformação do estudante, no processo de produção escrita em Língua Portuguesa, neste capítulo, inicialmente, buscamos descrever os fundamentos teóricos da mediação pedagógica alicerçados nos estudos sobre o desenvolvimento humano e da aprendizagem de Vygotsky. Em seguida, situamos a mediação na perspectiva sociointeracionista, que exerce influências no modo de conceber a língua(gem), o texto e os gêneros textuais. Além disso, buscamos compreender, também, a mediação pedagógica nas diferentes perspectivas de formação continuada de professores, que ocorreram (e ainda ocorrem) na trajetória da profissão docente. Por fim, para maior efeito prático na sala de aula, propomos uma discussão acerca das estratégias metodológicas de mediação que podem contribuir com o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

1.1 Fundamentos teóricos da mediação pedagógica

Discutir sobre mediação, neste trabalho requer que situemos o tema sob análise na perspectiva sócio-histórica desenvolvida pelo pesquisador russo, Lev Semyonovitch Vygotsky. Esse autor nasceu na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielorrússia, no dia 5 de novembro de 1896. Apesar de sua curta existência, apenas 38 anos, Vygotsky deixou um legado intelectual inestimável que, sem dúvida, contribuiu e continuará contribuindo com os estudos científicos das diferentes áreas do conhecimento. Para uma melhor compreensão da teoria de Vygotsky é importante lançarmos nosso olhar para sua trajetória acadêmica e profissional, embora aqui de uma forma resumida, pois, certamente, a sua trajetória pessoal influenciou a natureza interdisciplinar e diversificada de suas produções.

Em 1917, Vygotsky se formou em Direito pela Universidade de Moscou. Concomitante ao curso de Direito, frequentou, de modo informal, os cursos de História e de Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, ocasiões em que pôde aprofundar seus estudos em psicologia, filosofia e literatura, que, posteriormente, influenciaram suas escolhas profissionais. Seu interesse em trabalhar com problemas neurológicos humanos influenciou a sua formação em Medicina.

Desse mesmo modo, Vygotsky teve uma vida profissional bastante diversificada. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental em diferentes instituições de ensino superior, ao mesmo tempo, escrevia e proferia palestras e conferências. Criou o laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, em que atuava como professor de psicologia e participou da criação do Instituto de Deficiências, em Moscou. Pouco antes de sua morte, foi convidado a presidir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu em 11 de junho de 1934, em decorrência de tuberculose (VYGOTSKY, 1991).

Por meio dessa curta biografia, podemos perceber o interesse de Vygotsky em conhecer o desenvolvimento da mente humana. Nesse sentido, dedicou parte de seus estudos ao que denominou funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, considerados mecanismos psicológicos mais sofisticados e mais complexos do ser humano.

No processo de desenvolvimento psicológico humano, Vygotsky distinguiu as funções elementares e as funções superiores. As funções elementares têm origem biológica e são relacionadas a ações mais automatizadas do ser humano. Pressupõem uma reação direta (estímulo-resposta), quando, em uma dada situação-problema, o indivíduo é defrontado. Essas funções têm como principal característica o fato de serem totalmente e diretamente determinadas pelo estímulo do ambiente. É o caso, por exemplo, do bebê que, ao ser estimulado, suga o seio da mãe para se alimentar.

Já as funções superiores têm origem sociocultural e são relacionadas a ações mais pensadas, mais conscientes do ser humano, por isso, são consideradas “superiores”. Pressupõe a existência de um elo intermediário, seja esse elo instrumento ou signo, que suscita uma forma de comportamento mais controlado e mais consciente. Essas funções têm como principal característica o que Vygotsky chamou de “estimulação autogerada”, ou seja, “o uso de estímulos artificiais que se

tornam a causa imediata do comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 44). É o caso, por exemplo, de fazer um pequeno risco no dorso da mão ou dar um nó na ponta de uma toalha para lembrar de algo que precisará realizar.

Oliveira (1997, p. 26) nos oferece um exemplo bastante ilustrativo para diferenciar as funções elementares das funções superiores:

É possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional.

Para a Psicologia, funções mentais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, motivação, aprendizagem, entre outras, que são derivadas de processos inatos ou adquiridos a partir das relações do indivíduo com o meio em que vive, são consideradas funções elementares, básicas. Já o controle mais consciente de tais funções, como a atenção e a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensar em objetos ausentes, a capacidade de planejamento, as representações mentais, adquiridos pelo sujeito ao longo da vida, são funções superiores.

De acordo com Vygotsky (1991), “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas”, comportamento elementar e comportamento superior. Segundo o autor, no momento em que nasce, o indivíduo já apresenta funções psicológicas elementares, e, ainda muito pequeno, já demonstra potencialidades para realizar operações mais complexas. Assim, ao longo de um processo de desenvolvimento mental contínuo, o sujeito passa por uma série de transformações qualitativas, determinadas pela maturação e pela relação social.

Cada uma dessas transformações vai criando as condições necessárias para o próximo estágio de desenvolvimento, quando surgem novas funções psicológicas, de modo que as operações com signos surgem após um processo prolongado e complexo. Dessa forma, entre o nível elementar de comportamento e o nível superior, que corresponde às formas mediadas de comportamento, “existem muitos *sistemas psicológicos em transição*” (VYGOTSKY, 1991, p. 52, grifos do autor).

É no contexto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que a mediação se torna central na teoria de Vygotsky. Ao longo do seu desenvolvimento

psicológico, o indivíduo passa a utilizar, predominantemente, elementos mediadores para solucionar determinados problemas psicológicos. Assim, podemos concluir que a relação entre o indivíduo e o conhecimento culturalmente construído não é uma relação direta, mas, sim, mediada. É nesse sentido que, para Oliveira (1997, p. 26), “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: o instrumento e o signo. “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKY, 1991, p. 59). Assim como um instrumento é utilizado na realização de um trabalho concreto, contribuindo com o alcance de determinado objetivo, da mesma forma é o signo, porém, a sua ação é no campo psicológico. Instrumento e signo têm como característica fundamental a função mediadora.

Embora Vygotsky faça tal analogia entre instrumento e signo para mostrar que estão mutuamente ligados, ele faz também sua distinção. A diferença entre instrumento e signo reside na maneira como orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, 1991, p. 62, grifos do autor).

A utilização de instrumento como meio para a realização de trabalho, presente nos postulados marxistas, influenciou a teoria de Vygotsky. Na tentativa de entender o desenvolvimento psicológico da espécie humana, esse pesquisador busca, no trabalho e na formação da sociedade, características básicas que marcam o ser humano como uma espécie diferenciada.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e a utilização de instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Para Oliveira (1997), instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, que amplia as possibilidades de transformação da natureza. Nessa perspectiva, instrumento configura-se como um objeto social e mediador no processo interacional entre o indivíduo e o mundo; já o signo é o instrumento da atividade psicológica, orientado internamente nos sujeitos. O signo expressa ou representa objetos ausentes e sua essência consiste em afetar o comportamento humano.

São inúmeras as possibilidades de usar o signo no cotidiano como instrumento que auxilia o desempenho psicológico, como: fazer uma lista de compras, fazer uma lista das tarefas que precisa executar, desenhar um mapa para encontrar determinado local, descrever instruções que auxiliam a montagem de objetos, dentre outros. Isso mostra o quanto recorremos, corriqueiramente, à mediação de diferentes signos para melhorar o desempenho da nossa memória. Essa capacidade que o homem tem de fazer representações utilizando signos construídos historicamente é o que Vygotsky denomina de mediação simbólica.

Ao longo dos tempos, o homem utilizou signos como instrumento psicológico em diversas situações. No período pré-histórico, ao sair para caçar, o homem levava consigo pedaços de ossos ou de madeira. A cada animal capturado, ele fazia um risco nas paredes das cavernas para tentar controlar a quantidade de animais que havia caçado. Nesse sentido, os riscos são considerados signos, pois, retratam uma realidade e representam elementos ausentes no tempo e no espaço. Nesse exemplo, os signos foram usados em sua forma mais elementar como uma marca externa, que contribuíam com a retenção de informações e atenção pelo homem.

Na fase inicial do desenvolvimento, a criança também usa os signos como marcas externas. Aliás, elas dependem disso para memorizar, para lembrar e para se relacionar. No decorrer do seu processo de maturação, as operações psicológicas sofrem modificações, consideradas por Vygotsky como radicais. Desse modo, as operações com mediação, passam, paulatinamente, a acontecer como um processo puramente interno, mais complexo e mais sofisticado. Isso é o que Vygotsky (1991) chama de internalização. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Em etapa precoce de desenvolvimento, a criança pequena, de quatro e cinco anos, aproximadamente, ao realizar uma atividade de contagem, por exemplo, necessita de materiais concretos, como palitos, tampinhas, entre outros, para representar quantidades. Em etapas posteriores, mais desenvolvidas, esses signos externos vão dando lugar aos processos psicológicos internos, às situações abstratas. Então, a criança já não precisa mais de materiais concretos, ela consegue operar apenas com representações mentais. Assim, as funções psicológicas se desenvolvem e alcançam níveis cada vez mais sofisticados de abstração. Tais transformações psicológicas possibilitam ao sujeito criar, imaginar, construir conceitos, estabelecer relações, de forma mais consciente, mais autônoma e mais controlada.

Para que ocorra a internalização, é importante, também, que o sujeito interaja com outros sujeitos que já tenham esse processo de internalização consolidado. É justamente nesse contexto que podemos discutir, nos campos pedagógico e linguístico, as implicações da mediação como um fator determinante na formação do desenvolvimento humano do estudante.

Na proposta de Vygotsky, a interação entre indivíduos é primordial para a construção do ser humano. “É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas” (OLIVEIRA, 1997, p. 38). Além disso, a interação social, seja diretamente entre sujeitos membros da sociedade, seja por meio de elementos do ambiente culturalmente estruturado, dão matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. É nessa conjuntura que o professor como mediador torna-se extremamente importante.

O professor é o elo entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Assim, na sala de aula, quando ele exerce seu papel de mediador, amplia, significativamente, seu ofício de ensinar e passa a orientar e a impulsionar o estudante para construir novos conhecimentos e novos valores humanos. Para Sforni (2008), mesmo a criança estando em ambiente letrado, com diversidade de escrita e de materiais gráficos, não é o suficiente para que ela, sozinha, se aproprie de elementos mediadores. Assim:

para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os

signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo (SFORNI, 2008, p. 6-7).

Para Vygotsky, a criança começa a aprender muito antes de ela frequentar a escola. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defrontar na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p. 94). Assim, é importante o professor identificar os conhecimentos previamente existentes elaborados pela criança para, a partir deles, planejar situações que levem ao aprendizado de novos saberes.

Para tanto, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é considerado aquilo que o indivíduo consegue realizar sem ajuda de outra pessoa, ou seja, é considerado como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. O nível de desenvolvimento potencial é considerado como aquilo que a criança é capaz de realizar com ajuda de um adulto ou de outro sujeito. São “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 95-96, grifos do autor).

Na sala de aula, há tarefas que o aluno não consegue realizar de forma independente. Todavia, ele se torna mais capaz se alguém lhe der instrução, fizer demonstração, lhe der pistas ou der assistência durante a realização da tarefa. É nesse sentido que a teoria vygotskyana atribui extrema importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal explicita o papel do professor de “provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente” sem a sua intervenção ou de um colega. O sujeito, por si só, não possui todo o aparato necessário para seu desenvolvimento. Seu contato direto com o objeto de aprendizagem não o faz aprender. Ele precisa da mediação, da intervenção deliberada de alguém mais “maduro da cultura no aprendizado” (OLIVEIRA, 1995, p. 61-62).

A partir do postulado da existência dessas duas zonas de desenvolvimento, real e potencial, é que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como sendo:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação

de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97, grifos do autor).

A zona de desenvolvimento proximal torna evidente o poder da interferência de outros indivíduos no desenvolvimento humano. A mediação do/pelo outro, envolvendo instrumento e signo, permite que a criança interaja com as formas culturalmente consolidadas articulando o pensamento e a linguagem. Isso acontece, tanto dentro, como fora da escola. Fora da escola, no cotidiano, essa mediação acontece espontaneamente, em contextos vivenciais imediatos; já na escola, a mediação acontece de forma intencional, deliberada (FONTANA,1996).

Nesse sentido, o professor, como mediador pedagógico, tem o papel de atuar intencionalmente e diretamente na zona de desenvolvimento potencial do aprendiz. Por meio de processos interacionais, entre professor-alunos e aluno-aluno, e utilizando instrumentos de mediação, como a linguagem e outros recursos metodológicos, o docente é capaz de provocar avanços na aprendizagem do estudante, que não ocorreriam de modo espontâneo.

Diante disso, fica evidente, na teoria do desenvolvimento humano e da aprendizagem de Vygotsky, que o ensino sistematizado é de fundamental importância para orientar e impulsionar as transformações humanas. O professor é o mediador que organiza o ensino, de modo intencional, a fim de promover a apropriação pelo aluno dos elementos culturais historicamente construídos. Em uma perspectiva dialética e interacional, o sujeito aprendiz se desenvolve, se constitui e se transforma adquirindo novos valores humanos, históricos e culturais. Esses pressupostos de Vygotsky estão inseridos na perspectiva sociointeracionista, conforme veremos na seção seguinte.

1.2 A mediação pedagógica ancorada na perspectiva sociointeracionista

A perspectiva sociointeracionista, como o próprio nome indica, é de natureza essencialmente social e corresponde a uma prática na qual o discurso do outro exerce influência na forma de pensar, de agir, de elaborar e de se apropriar de conhecimentos. Suas raízes estão no conceito de interação trabalhado, principalmente, por Vygotsky e por Mikhail Bakhtin (1895-1975). A compreensão acerca da construção dessa perspectiva requer que se faça uma retomada dos estudos sobre o interacionismo, que surgiu em meados do século XX.

Inicialmente, segundo Morato (2011), o interacionismo simbolizou uma oposição ao psicologismo exacerbado que inspirava a ciência da linguagem naquele século. A preocupação maior daquela época era entender o que acontecia na mente do indivíduo durante o processo comunicativo. Posteriormente, o interacionismo constituiu-se como uma perspectiva muito fértil. Chegou a estimular e a marcar outras áreas do conhecimento, além de promover análises “pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico e obrigando os linguistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto” (MORATO, 2011, p. 312). Podem ser considerados interacionistas os domínios da Linguística que se preocupam em compreender não somente a língua como sistema, mas também, a relação da língua com o mundo exterior, em suas inúmeras manifestações e funcionamento, a saber: a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da conversação, a Linguística Textual, a Análise do discurso etc.

Faraco (2005) destaca a obra do pensador norte-americano George Herbert Mead (1863-1931) como marco do interacionismo. Para ele, Mead se preocupava com o problema da relação, tanto das dimensões do individual, quanto das dimensões do social. Segundo o autor, Mead recusava qualquer abordagem psicológica que tivesse como fundamento o primado do indivíduo. O fato de o indivíduo já ser efeito da interação não pode ser objeto de análise psicológica. Assim, o centro dos estudos de Mead era a construção do sujeito no processo de interação. Dessa forma, definiu o *Self*, que diz respeito a uma identidade socialmente construída, como uma realidade essencialmente social, construída no processo de interação sócio simbólica. Nesse processo, a linguagem é o elemento central.

A partir da década de 1960, a relação entre a linguagem e outros processos cognitivos gerou muitos estudos, principalmente, no campo do interacionismo. Primeiramente, esses estudos foram vinculados a fatores biológicos e situados à margem da linguagem e das relações sociais. A partir de então, preocupados em investigar “o lugar da interação da criança com o meio circundante no desenvolvimento linguístico e cognitivo” (MORATO, 2011, p. 322), estudiosos como Piaget e Vygotsky se debruçaram sobre a relação entre elementos sociais e produção linguística e contribuíram de forma significativa para o entendimento dos processos interativos, cada um a seu modo.

Segundo La Taille (1992, p. 11), ao longo dos tempos, Piaget recebeu diversas críticas por “desprezar” o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Para

o autor, são críticas injustas, pois Piaget apenas não se dedicou longamente a esse assunto, “contentou-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência”. Contudo, os poucos enfoques que deu a esse tema contribuíram de forma significativa com os estudos sobre o interacionismo.

Na proposta teórica de Piaget, um ser social de mais alto nível é o sujeito que consegue se relacionar com seus pares de maneira equilibrada. Assim, em um agrupamento, cada interlocutor precisa pensar seguindo a mesma operação de seus pares. Esse equilíbrio relacional entre os indivíduos só é possível se tiverem alcançado o mesmo estágio de desenvolvimento. Dessa maneira, podemos dizer que os adolescentes interagem de maneira equilibrada, por isso, eles se constituem como um ser social diferente de uma criança de cinco anos, que ainda não consegue interagir equilibradamente em situações que proferem equilíbrio nas interações intelectuais (LA TAILLE, 1992).

Assim, “Na compreensão da formação e desenvolvimento dos sistemas cognitivos, Piaget postula a existência de um *‘processo central de equilíbrio’*, responsável pelos processos de *adaptação* e de *organização*” (MORATO, 2011, p. 323). Piaget, segundo Morato, considera que o organismo humano é composto por um conjunto de esquemas cognitivos habilitados a lidar com o mundo externo. Dessa forma, quando surge uma situação considerada nova para o sujeito, acontece um desequilíbrio em seus esquemas mentais; isso o obriga a adaptar-se ao novo esquema, a fim de alcançar novamente a equilíbrio.

Piaget destaca três tipos de processos de equilíbrio: o que ocorre entre indivíduos (objetos de conhecimento e objetos de aprendizagem); o que ocorre nas interações entre os sistemas cognitivos; e o que se reporta às relações sociais envolvendo o interno (cognitivo) e o externo (mundo exterior). Como se pode notar, a ênfase de Piaget é no equilíbrio, isto é, no aparato interno dos indivíduos (MORATO, 2011).

Por conseguinte, os estudos de Vygotsky preconizam que o fator biológico é importante para o desenvolvimento humano, todavia, não é o único determinante no processo de ensino e de aprendizagem. Para Vygotsky, organismo e meio estão imbricados nesse processo, ambos se complementam em uma ação de reciprocidade. No entanto, a premissa da teoria de Vygotsky “é de que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma

e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1995, p. 93).

Rego (1995) enfatiza que Vygotsky não concebe o indivíduo como resultado de um determinismo cultural, ou seja, como um ser vazio, passivo, que só reage diante da pressão do meio. Vygotsky concebe o indivíduo como aquele que realiza atividades por meio da sua relação com o mundo, capaz de transformar e renovar sua própria cultura. Nessa perspectiva:

as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Nesse sentido, diferentemente de Piaget, os estudos de Vygotsky dão ênfase à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico, à interação social e aos processos de aprendizagens (OLIVEIRA, 1995). Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem estão diretamente relacionados às interações sociais. Assim, na sala de aula, a mediação do professor é essencial para propiciar a construção e a internalização de conhecimentos culturalmente estabelecidos:

internalizando a linguagem do outro, preservando em termos intracognitivos seu papel mediador (e organizador), ao qual submete suas próprias ações, a criança passa da condição de interpretada para intérprete de estado de coisas do/no mundo; da dependência da forma dialogal para, a partir da diferenciação dos papéis enunciativos, uma certa autonomia enunciativa; de uma espécie de uma consciência dialógica para uma consciência monológica; da dependência do extratextual para um progressivo apagamento da necessidade do contexto como indispensável fonte interpretativa (MORATO, 2011, p. 325).

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como instrumento mediador entre o conhecimento sociocultural existente e o indivíduo. Na dimensão pedagógica, quando o professor age como mediador do/no processo de ensino e de aprendizagem, ele oferece ao aprendiz os subsídios necessários para que o conhecimento do indivíduo se desenvolva de forma progressiva. Assim, dentro de algum tempo, os sujeitos terão as condições necessárias para agir com mais autonomia nos diversos contextos sociais dos quais participam.

Morato (2011, p. 330) salienta que, quando se fala de uma teoria social importante e aplicada à noção de interação, sem dúvida nenhuma, o nome que se evoca, também, é o do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Esse estudioso vincula as interações verbais a todas as situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros e não apenas às interações face a face. “Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a ‘realidade fundamental da língua’, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua” (MORATO, 2011, p. 330).

Para Bakhtin e seu Círculo, no contexto das relações dialógicas, o sujeito é visto como um agente que organiza os discursos e que ativamente negocia sentidos. Essa concepção de sujeito implica pensá-lo não apenas como ser biológico, mas como ser social e histórico, que sempre interage em situações concretas (SOBRAL, 2016).

De acordo com Volóchinov (2017, p. 232), esse sujeito ativo, social e histórico compreende o enunciado do seu interlocutor orientando-se em relação ao outro, encontrando para si um lugar devido no contexto comunicativo. A cada palavra compreendida de um enunciado, o sujeito acrescenta, de forma responsiva, as suas próprias palavras; nessa perspectiva, “cada elemento isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo”, pois “toda compreensão é dialógica”. Nesse processo, a “significação é um efeito da interação entre falante e o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Bakhtin e os estudiosos do seu Círculo enfatizam que, ao dizer alguma coisa:

o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém* (grifo do autor), e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível da significação, a *znachenie*, bakhtiniana) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua, nível do tema em termos bakhtinianos, *smysl*.) – distinção igualmente presente em Lev Vygotsky (SOBRAL, 2016, p. 24).

É no interior das práticas de uso da língua que o locutor se define em relação ao outro com o qual interatua e negocia sentidos. Isso não acontece apenas na interação face a face, mas também nos processos interacionais por meio dos textos que circulam nas variadas esferas sociais.

Para Bakhtin e seu Círculo, não são possíveis existir as categorias de recepção e de pensamento fora das situações concretas de uso da língua, considerada instância social e histórica. Nesse contexto, é fundamental na sala de aula a atuação do professor como mediador, que seleciona adequadamente as práticas interativas para estudo e utiliza estratégias metodológicas eficazes (SOBRAL, 2016).

As ideias de Vygotski e Bakhtin (e seus colaboradores) influenciaram os rumos dos estudos sobre linguagem e interação, o que resultou no surgimento da perspectiva sociointeracionista. Essa perspectiva se caracteriza pela dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação de sentido, situacionalidade, coerência e dinamicidade que se concebe a linguagem. Essas características possibilitam perceber “a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real” (MARCUSCHI, 2010, p. 33).

Para Cardoso (2002, p. 60), a perspectiva teórica de Vygotsky e de Bakhtin se complementam. Ambas enfatizam o processo interacional como sendo uma característica marcante do ser humano, e, por isso, suas ideias são chamadas de sociointeracionistas. As ideias de Vygotsky e de Bakhtin, no campo prático resultam em pelo menos seis diretrizes, a saber:

- i) o papel ativo do sujeito, ou seja, a ênfase é colocada sobre o fato de que os sujeitos constroem ativamente saberes e habilidades;
- ii) a relação entre a construção dos saberes e os fenômenos sócio-histórico-ideológicos, ou seja, os sujeitos constroem seus conhecimentos, em contextos historicamente determinados, sobre a base de suas representações e de seus saberes anteriores;
- iii) a relação Sujeito – Outro – Objeto, no processo de construção do conhecimento pelo sujeito concreto (psicogênese), complementada pela dimensão das relações sociais (sociogênese), ou seja, os sujeitos constroem os saberes no quadro das interações sociais;
- iv) a não linearidade na construção do conhecimento, ou seja, os sujeitos constroem seus saberes em um jogo constante de conflitos, de desestruturações-reestruturações de seus quadros de conhecimentos;
- v) como consequência dos aspectos anteriores, revela-se o papel da linguagem e do outro e da linguagem em um novo estatuto, como constitutivos do sujeito e da produção de sentido;
- vi) ainda como consequência, aparece o papel do erro em um novo estatuto, como marca da atividade do sujeito e de abertura de intervenções didáticas específicas que podem ser feitas de forma positiva.

Assim, ancorados na perspectiva sociointeracionista, consideramos que a mediação pedagógica vai muito além da relação entre professor-aluno. Consideramos a mediação pedagógica “como um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, um diálogo com seu futuro” (GERALDI, 2010, p. 169). São as condições criadas pelo professor para que o aluno, em um processo de desequilíbrio/reequilíbrio mental, alcance a aprendizagem.

Dessa maneira, o professor pode lançar mão de instrumentos e signos, como recursos didáticos que auxiliem a construção do conhecimento, tais como: cartazes, textos, vídeos, jogos, mapas, desenhos, livros, tabelas, gráficos, entre outros. O professor pode, também, utilizar a linguagem como estratégia para dar informação, fazer questionamento, fazer comparação em um processo dialógico e interacional. Isso implica ver a língua como “atividade sociointerativa situada” (MARCUSCHI, 2008, p. 59) e a linguagem como forma de interação, considerada essencial no processo de desenvolvimento do sujeito (PASSARELLI, 2019), conforme discutiremos na seção subsequente.

1.2.1 Concepções de língua, linguagem e texto

Todas as decisões tomadas por um professor na sala de aula revelam sua opção política. De acordo com Geraldi (2011), a teoria utilizada para compreender a realidade do espaço escolar, os conteúdos selecionados, a metodologia adotada, a forma de avaliação, ou seja, tudo que diz respeito ao processo de ensinar e de aprender são influenciados politicamente, mesmo que não seja de forma consciente.

Concordando com esse posicionamento, Travaglia (2009) afirma que o modo como o professor concebe a linguagem altera a sua forma de estruturar o trabalho com a língua(gem) em situações de ensino. Assim, o autor destaca três maneiras de se conceber a linguagem: i) a linguagem como expressão do pensamento; ii) a linguagem como instrumento de comunicação; e iii) a linguagem como forma de interação.

A primeira concepção procura explicar a linguagem a partir do que se passa no psiquismo humano. Assim, compreende-se que “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”, isto é, o sujeito que “fala errado” ou escreve errado, do ponto de vista das normas que compõem a gramática da língua, é porque têm o pensamento desarticulado, defeituoso. Isso porque toda forma de expressão nasce no pensamento do indivíduo, que se realiza em uma enunciação monológica, individual. “As leis da

criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento que dependerá a exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Koch (2002) *apud* Koch (2013, p. 9) (grifos da autora), afirma que “a concepção de **língua como representação do pensamento** corresponde à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**”. Para a autora, esse sujeito, senhor absoluto de suas ações, constrói uma representação mental e deseja que o interlocutor a compreenda tal qual foi mentalizada. Nesse sentido, o texto é visto como um produto do pensamento, não cabendo ao leitor, tido como sujeito passivo e acrítico, outra tarefa senão a de “captar” o pensamento do autor.

Nessa mesma linha de pensamento, Braggio (1992) conclui que, em tal perspectiva, tanto sujeito quanto sociedade são idealística e abstratamente concebidos. Por ser um sujeito passivo, o sujeito não tem capacidade de mudar a si mesmo, tampouco a sociedade à sua volta. A sociedade, por sua vez, é estática, homogênea, sem valores contraditórios e sem luta de classes.

Segundo Geraldi (1999, 2011), essas concepções iluminaram os estudos ancorados na perspectiva tradicional. Nesse sentido, para usar corretamente a língua, o sujeito precisa dominar as regras gramaticais do sistema linguístico. Para isso, o ensino precisa ser centrado na gramática normativa e o professor precisa seguir uma sequência progressiva dos elementos gramaticais, focalizando na sua descrição e na sua categorização.

De acordo com Braggio (1992, p. 11), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os textos que circulavam na escola nas décadas de 1970/1980 eram os das cartilhas. Tais textos eram compostos por frases curtas, desconexas e descontextualizadas. Acreditava-se que os textos eram os únicos portadores de significado e que o aluno deveria “destrincha-los” para compreender os segmentos da língua, como sílabas, palavras e sentenças. Para Braggio, quando se trata da aprendizagem da leitura e da escrita, a concepção de linguagem como forma do pensamento compreende que a forma precede a função. Assim sendo, o foco do estudo da língua era no texto para ser “depositado” diretamente no aprendiz.

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento, como um código, que permite ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor, independentemente do contexto sociocomunicativo em que eles se encontram. Os

sujeitos da comunicação precisam dominar esse código para compreenderem e serem compreendidos.

Marcuschi (2008) ressalta que essa concepção não é razoável, pois além de não alcançar nenhum tipo de abstração desejável, ainda desvincula a língua de seu aspecto mais importante, isto é, seu aspecto cognitivo e social. Como consequência disso, tem-se a ideia de língua como instrumento transparente, de fácil manuseio.

Na visão de Koch (2013, p. 10) (grifos da autora) “a concepção de **língua como estrutura** corresponde a de **sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’**. Assim, o texto é “um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a esse, para tanto, o conhecimento do código utilizado”, o que implica que não há interlocutores.

Nesse mesmo sentido, Braggio (1992, p. 21) pontua, que, comparado à visão de sujeito do paradigma metodológico empirista, esse sujeito é considerado ativo, porém, ainda é idealística e abstratamente concebido. Esse sujeito tem capacidade para criar, todavia, “dentro dos moldes de uma sociedade já estabelecida, onde lhe resta não a práxis da transformação, mas o ajustamento social”. Da mesma forma é a sociedade, estática e homogênea, sem lutas e mudanças.

O texto é visto como “a unidade linguística hierarquicamente mais elevada” que “constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual”. No começo da escolaridade, quando o sujeito é exposto a um conjunto limitado dessas regras, ele “descobre a teoria de sua língua desenvolvendo e testando hipóteses, ativa e criativamente, sobre as regularidades daquele conjunto de dados” (BRAGGIO, 1992, p. 21)

A terceira concepção concebe a linguagem como processo ou forma de interação. Desse ponto de vista, ao usar a língua, o sujeito não apenas exterioriza pensamentos ou transmite informações por meio de mensagens, ele realiza ações e interage com o seu interlocutor. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nas palavras de Koch (2013, p. 10) (grifos da autora) em se tratando da concepção interacional/ dialógica da língua, “os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se**

constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. O texto é concebido como “o *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentido” (KOCH, 2017, p. 12) (grifos da autora).

Nessa mesma direção, Braggio (1992) salienta que tanto sujeito, quanto sociedade são concebidos como reais, concretos. O sujeito se relaciona com seu contexto social e, agindo de forma ativa e criticamente, é capaz de transformar o espaço a sua volta e experimentar mudanças e contradições internas. A sociedade que está em permanente mudança é motivada pelas contradições das diferentes classes sociais.

Em se tratando de ensino, é conveniente considerar ter como eixo central a língua em uso, tal como acontece nas interações interpessoais entre sujeito, considerando sua dimensão dialógica, vista como prática social. Nesse sentido, é importante ter clareza também da relação de reciprocidade existente entre língua e sociedade, entre língua e história e entre língua e cultura, uma vez que a história de toda comunidade e de todos os grupos culturais têm relação com a história de suas línguas (ANTUNES, 2009). Assim, é possível se pensar em formas de ensino que contemplem tanto a dimensão da língua como sistema, quanto a dimensão da língua como atividade funcional, de modo que repercuta positivamente na formação do sujeito como cidadão e cidadã que atua na sociedade.

Dessa perspectiva, ancorado nos estudos de Halliday; McIntosh; Strevens (1974, p. 257-287), Travaglia (2009) ressalta que o ensino de língua pode se realizar de três tipos: o **prescritivo**, o **descritivo** e o **produtivo** (grifo nosso).

O ensino prescritivo tem como objetivo promover a substituição dos padrões linguísticos dos estudantes pelo padrão da norma culta; é um ensino que faz interferência direta nas produções linguísticas dos falantes. Para isso, esse ensino se baseia nos extremos de certo/errado. Essa abordagem metodológica está diretamente ligada à primeira concepção de língua anteriormente discutida, cuja fonte de inspiração é a gramática tradicional.

O ensino descritivo tem como objetivo mostrar o funcionamento da linguagem de uma determinada língua em particular, em que se procura não alterar as habilidades linguísticas já existentes, mas apenas ampliá-las mostrando como podem ser utilizadas nos diversos contextos. Para tanto, uma análise descritiva das línguas

analisa variedades linguísticas com o intuito de promover uma melhor atuação dos estudantes na sociedade.

O ensino produtivo, por sua vez, tem como objetivo ensinar outras habilidades linguísticas ainda não dominadas e intenta ajudar os usuários a fazerem o uso da língua de uma forma mais eficiente, não pretendendo alterar seus padrões linguísticos, mas aumentar sua fonte de recursos expressivos.

Para Travaglia (2009), o ensino produtivo é, sem dúvida, o que mais permite o alcance do principal objetivo do ensino da língua: desenvolver a *competência comunicativa*¹ de seus usuários. Esse tipo de ensino, além de valorizar a multiculturalidade linguística dos estudantes, também promove a aprendizagem da norma culta e o da variedade escrita da língua.

Todavia, esses três tipos de ensino não são mutuamente excludentes, lembra Travaglia. Dependendo do objetivo que se almeja no ensino de língua, pode-se lançar mão de um ou de todos as possibilidades de ensino. É relevante salientar que os três tipos de ensino se valem da linguagem como um recurso metodológico que auxilia o professor no processo de mediação. Assim, na prática, é importante enfatizar as dimensões interacional e dialógica da língua(gem) que permitem ao sujeito praticar ações, intervir, agir ou cumprir, em relação a um outro, certas funções. Essa prática se distancia do ensino de língua considerada abstrata, sem sujeito e sem propósito (ANTUNES, 2009).

Diante disso, assumimos a terceira concepção de língua(gem) e de texto que se inserem na perspectiva sociointeracionista, a qual subsidia este trabalho. Nessa perspectiva, a produção de linguagem se constitui como uma “*atividade interativa* altamente complexa de produção de sentido”, cuja realização se baseia nos elementos linguísticos que estão presentes na superfície dos textos e na sua organização (KOCH, 2017, p. 44). Dessa maneira, o trabalho com texto se torna cada vez mais central na sala de aula.

Defendemos com Geraldi (2013, p. 135) que a produção de textos deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo trabalho na sala de aula. É no texto, materializado em gêneros que a língua, como objeto de estudo, “se revela em sua

¹ O conceito de *competência comunicativa* a que nos referimos neste trabalho é o proposto por Dell Hymes, em 1966. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), o termo competência comunicativa que Hymes propôs inclui “não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”.

totalidade quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. Desse modo, é imprescindível que o professor trabalhe com variados gêneros para que o aluno compreenda a dinamicidade da prática sociocomunicativa existente no mundo contemporâneo, conforme veremos na seção subsequente.

1.2.2 Os gêneros discursivos/textuais na sala de aula

Para iniciar a discussão sobre esse assunto, é oportuno lembrar, a partir de Faraco (2009, p. 122-123), a etimologia da palavra gênero. Essa palavra remonta à base indoeuropéia, “*gen* – que significa ‘gerar’, ‘produzir’”. Essa base em latim se relaciona com o substantivo “*genus, generis* (significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’) e o verbo *gigno, genitum, gignere*, (significando ‘gerar’, ‘criar’, ‘produzir’, ‘provir’)”. Diante dessa etimologia, se compreende a coerência na utilização da palavra gênero para designar formas de textos que apresentam características semelhantes, ou seja, textos da mesma linhagem.

A história nos indica que foi Platão o primeiro a falar de gêneros ao dividir a mimese (representação literária da vida) em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática. Logo em seguida, Aristóteles apresenta uma teoria mais sistematizada sobre gênero e sobre a natureza do discurso. Assim, o filósofo apresenta três gêneros retóricos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico, considerando a existência de três importantes elementos envolvidos no discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala (MARCUSCHI, 2008).

Nas últimas décadas, o termo gêneros discursivos, de acordo com Faraco (2009), se popularizou graças ao texto denominado *O problema dos gêneros do discurso*, de Bakhtin, provavelmente escrito em 1952/1953. Esse é um texto inacabado encontrado entre os escritos de Bakhtin, publicado juntamente com outros textos em 1979, na Rússia. Bakhtin abre caminhos para o estudo da linguagem em uma perspectiva sociointeracional, na dimensão do enunciado, contrapondo o tradicional estudo da linguagem baseado na sentença.

Para Bakhtin (2003, p. 261), os diversos campos da atividade humana estão ligados pela linguagem, que se apresenta em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos. Assim, cada esfera de utilização da língua elabora tipos de

enunciados “relativamente estáveis”, os gêneros do discurso, que, em função de suas finalidades, se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, três elementos “indissolivelmente ligados no topo dos enunciados”. Toda forma de comunicação acontece por meio de algum gênero, que se materializa por meio de textos, sejam eles orais, escritos ou multimodais..

Ainda que Bakhtin se refira a gêneros do discurso, acompanhamos, nesta tese, autores como Marcuschi (2011) que, também voltados para o ensino segundo a perspectiva bakhtiniana, adotam gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2011, p. 18), as reflexões de Bakhtin acerca da centralidade da ideia de gênero que apresentam enunciados de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística como formas relativamente estáveis suscitou uma série de posicionamentos inconsistentes no meio acadêmico. O que se denota é que, para Bakhtin, a maior relevância reside no aspecto *relativamente* e não no *estável*. Todavia, para muitos, o que prevaleceu foi a noção de estabilidade, sendo essencial para o estabelecimento da forma. Marcuschi lembra que, “do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e capta melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros”.

Bazerman (2011) sublinha que gêneros não são somente formas. Assim, quando o ensino dos gêneros se volta somente para o ensino das formas linguísticas, são evocados todos os problemas relacionados à motivação, à atenção, à compreensão e à aplicação que aparecem quando há a tentativa de ensinar a alguém assuntos sem significado.

Enfocando o caráter dinâmico, processual, interativo, social e cognitivo dos gêneros textuais, Marcuschi (2011, p. 180) adverte:

Na realidade, o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** (grifo nosso) corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres, nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas (MARCUSCHI, 2011, p. 180) (grifos do autor).

Para Marcuschi, apesar da flexibilidade, é necessária a categoria de gênero para que se possa desenvolver um trabalho com a língua em funcionamento, estabelecendo critérios dinâmicos, considerando sua natureza social e linguística. Desse modo, é preciso ter a sensibilidade para evitar enquadramentos rígidos, baseados apenas na forma dos gêneros textuais e priorizar suas relações com as práticas sociais, considerando sua dimensão cognitiva e cultural no interior das diversas esferas de funcionamento da linguagem.

Bakhtin (2003) ressalta a riqueza, a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros textuais. O autor considera a diversidade de gêneros infinitos, porque são inesgotáveis as possibilidades das múltiplas esferas de atividade humana. Para Bakhtin, à medida que a sociedade evolui, mais se expandem os campos de atividade humana, produzindo gêneros mais multiformes e complexos. Assim, gêneros dão origem a outros gêneros; reside aí a importância atribuída à sua historicidade.

O aspecto da heterogeneidade dos gêneros fez Bakhtin (2003, p. 263) chamar a atenção para a dificuldade de definir a natureza dos enunciados. Daí, para ele, a importância de identificar a diferença essencial entre os gêneros primários e os secundários, mas, alerta que não se trata de diferença funcional. Os gêneros primários, denominados simples, são os que emergem das situações cotidianas, espontâneas, como por exemplo, as conversas entre amigos e familiares que prescindem elaboração e monitoramento. Os gêneros secundários, denominados complexos, são os que requerem elaboração e “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263), como, por exemplo, os romances, as pesquisas científicas, as notícias, os artigos etc. Esses gêneros secundários, durante seu processo de elaboração, incorporam os gêneros primários. Ao se integrarem aos gêneros complexos, os gêneros primários perdem seu vínculo imediato com a realidade concreta.

Considerando que toda forma de comunicação se dá por meio de gêneros, uma vez que eles orientam nosso dizer, os alunos têm internalizado conhecimentos acerca dos gêneros primários. Assim, o papel da escola é de ensinar outras formas de comunicação que requeiram enunciados mais elaborados, mais complexos que possibilitam a comunicação em outras esferas sociais, além da esfera familiar. O ensino desses gêneros secundários deve ter como base os saberes já existentes sobre os gêneros primários. Cabe lembrar, que para Bakhtin (2003), gêneros primários e secundários são duas realidades interdependentes.

Bazerman (2011) enfatiza que o ensino dos gêneros na sala de aula tem se configurado numa espécie de ritual de proposições padronizadas. Segundo ele, isso provocou um esvaziamento generalizado, tanto no verdadeiro sentido de gêneros, como também, no sentido da atividade da sala de aula. Os alunos não veem sentido nas práticas ofertadas, encaram-nas como meros exercícios formais. “Quando o sujeito não percebe a relevância do ensino da escrita para suas necessidades reais, fica contaminado por um desânimo exemplar” (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Bazerman (2011, p. 30) discute que:

cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar (BAZERMAN, 2011, p. 30).

A proposta de análise defendida pelo autor é a de trabalhar não apenas com a identificação de gêneros, mas também, de fazer com que os alunos percebam que, nesse trabalho, eles têm um lugar de fala num ambiente adequado para investimento de interesse e de energia. A mediação pedagógica por meio dos gêneros textuais pode contribuir para conduzir os estudantes a novos territórios discursivos, para além dos limites por eles conhecidos.

Para Marcuschi (2011, p. 23), a proposta central das atividades pedagógicas reside exatamente na forma de tratamento dos gêneros como “entidades plásticas e na observação de seu fluxo sociointerativo e histórico, mas não nas suas fronteiras formais, nem nas suas propriedades tipicamente linguística do ponto de vista sentencial”. Nesse sentido, não é recomendável que os gêneros sejam tratados de forma rígida na sala de aula. É importante mostrar aos alunos sua dinamicidade, sua evolução histórica, marcando sua fluidez, que um gênero dá origem a outro atendendo às necessidades do mundo contemporâneo e da evolução tecnológica.

Como exemplo dessa fluidez, tem-se o *chat*, que surgiu da conversação; e o *blog*, advindo do diário de bordo. Todavia, como bem sublinha Passarelli (2012), ainda se nota, na realidade, aulas centradas na identificação de tipologias textuais, com proposta de incorporação de modelos de textos já consagrados e escolhidos intencionalmente para serem seguidos como exemplos na produção textual escrita.

Além dessa centralidade na tipologia textual, percebemos, ainda, que alguns professores misturam conceitos que fazem parte da teoria dos gêneros textuais, tais como: tipo, gênero do discurso e domínio discursivo. Na verdade, esses são saberes essenciais para a organização do trabalho pedagógico em torno da linguagem, vista como atividade e forma de interação.

De acordo com Marcuschi (2008), tipo textual designa uma espécie de construção teórica, que é definida pela natureza da linguagem, que se organiza em função do propósito comunicativo e estão subjacentes à organização interna do gênero. De forma geral, esses modos textuais abrangem um número pequeno de categorias denominadas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Ao contrário dos gêneros textuais, são categorias limitadas e sem tendência a se expandir.

Já os gêneros textuais, se referem aos textos materializados em situações comunicativas concretas. Os gêneros textuais são as formas mais diversas que utilizamos para nos comunicar que, em geral, se apresentam com padrões sociocomunicativos definidos por sua composição, pelo estilo e pelo conteúdo temático. Como exemplo, citamos a carta, o e-mail, a reportagem, a notícia, o bilhete, o horóscopo, a receita culinária, a petição, a aula expositiva, o seminário, a lista de compras, as piadas, os chats, os blogs etc.

Os domínios discursivos ou esferas discursivas, de onde surgem os gêneros, correspondem aos diversos campos da atividade humana, marcados pelo discurso próprio ou específico como rotina comunicativa. Como exemplo, citamos o domínio jurídico, religioso, literário, acadêmico etc. que não abrangem um gênero específico, mas, sim, um conjunto deles.

Tipos, gêneros e domínios discursivos não são opostos e nem devem ser vistos de maneira isolada. São complementares e estão sempre interligados. A conceituação feita aqui serve para mostrar que a distinção é muito mais operacional para efeito de estudo e de proposições conscientes no campo didático-pedagógico. A sequência de linguagem presente nos gêneros textuais demonstra a tipologia textual predominante, uma vez que pode haver uma heterogeneidade tipológica nos textos. Uma carta pessoal, por exemplo, pode conter sequências descritivas, expositivas, narrativas e injuntivas, porém com o predomínio em alguma delas.

Para enfatizar o trabalho que a escola deve desenvolver acerca desses conceitos, destacamos as palavras de Marcuschi (2008, p. 155):

para defender essa posição, admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1979: 279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em outras palavras, o que Marcuschi sugere é que os gêneros sejam trabalhados atrelados ao seu domínio discursivo, uma vez que os gêneros são produzidos dentro deles. O trabalho com um gênero isolado, na visão de Geraldi (2010), só serviria para promover o deslocamento do ensino: das tentativas de centralizar o ensino e a aprendizagem por meio das práticas sociais para a definição de objetos de aprendizagem previamente definidos para atender às exigências das avaliações nacionais. Ensinar-se-ia um gênero apenas para o aluno se exercitar e não para aprender pela experiência da prática e para assumir um lugar de sujeito do conhecimento que se constrói nas interações sociais.

As propostas de currículo nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentam um conjunto de gêneros a ser ensinado (uma quantidade imensa), em caráter obrigatório. E, das orientações acerca desse ensino decorrem, muitas vezes, sequências didáticas engessadas, previamente elaboradas, prontas para serem colocadas em prática pelo professor.

Outra questão que precisa ser considerada na escola é aumento da circulação de textos multimodais. Na contemporaneidade, com a expansão da internet e com a comunicação cada vez mais frequente por meio das redes sociais, o indivíduo passou a utilizar mais a leitura e a escrita. O acesso à internet possibilita com mais facilidade o contato com as múltiplas culturas e com as múltiplas linguagens existentes. Essa realidade impõe aos sujeitos (professor e alunos) a atualização constante de conhecimentos e de habilidades para operar ferramentas digitais, para ler e produzir textos e assim garantir formas de interação mais eficientes atendendo às necessidades do mundo globalizado.

Inquietos com essa realidade, um grupo de pesquisadores, estudiosos dos letramentos, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*, em 1996, como resultado do Colóquio do Grupo de Nova Londres, na cidade de Nova Londres, em Connecticut (USA), em que afirmava a necessidade de a escola tomar para si a responsabilidade de trabalhar com os novos

letramentos emergentes e considerar a diversidade de culturas e de linguagens presentes na sala de aula. Para o Grupo, o acesso dos alunos a novas ferramentas de informação e comunicação acarretou novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico. Assim, para englobar a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos pelos quais a sociedade se comunica, o grupo cunhou o termo multiletramentos (ROJO, 2012).

Rojo (2012) explicita que diferentemente do termo letramentos (múltiplos), que aponta para a variedade de práticas letradas, os multiletramentos apontam para dois tipos específicos de multiplicidades importantes na sociedade, principalmente, nas áreas urbanas: a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas.

A multiplicidade de linguagens – o que vem sendo chamado de multimodalidade ou multissemiose – diz respeito aos textos compostos por várias linguagens significando juntas: linguagem verbal na modalidade escrita ou falada, imagens estáticas ou não estáticas, diagramação, música, entre outras. Tudo isso exige do leitor ou do produtor capacidades específicas de compreensão de cada uma delas para fazer sentido em conjunto. Quanto à multiplicidade de culturas, ancorada nos estudos de García-Canclini (2008[1989]), Rojo (2012) salienta que, atualmente, não há mais a separação de culturas – erudita e popular, central e marginal, canônica e de massa, pois o que impera é o hibridismo, a mestiçagem, a mistura, que permite a cada um fazer as suas escolhas, as suas manifestações, principalmente utilizando as tecnologias.

O que se tem percebido é que a escola desenvolve um trabalho ainda incipiente com os textos multimodais. Talvez, a falta de investimento na formação continuada dos professores, no que se refere ao trabalho com esses gêneros, tenha contribuído para isso.

O fato é, que fora da escola, nossos alunos lidam com os novos letramentos que os permitem ter acesso a muitas informações, à diversidade cultural e à diversidade linguística. Por isso, é importante considerar os multiletramentos e o uso de outras tecnologias para além do papel, lápis, borracha, lousa e giz. Como afirma Lemke (2010), a escola precisa desenvolver nos alunos habilidades de autoria multimidiática e de análise crítica multimidiática. Isso requer investimento na formação dos professores.

Lemke (2010) denomina de textos multimidiáticos, o que chamamos de textos multimodais por serem compostos por linguagens variadas. O que caracteriza a

multimodalidade não é meramente atrelar ao texto escrito imagens, por exemplo, mas também, a própria disposição gráfica no papel ou na tela, os variados tamanhos, tipos e cores de letras (DIONÍSIO, 2011).

Diante dessa realidade do mundo contemporâneo, trabalhar com a leitura e com a escrita na escola se tornou ainda mais desafiador para os docentes. Esse trabalho requer preparação para compreender as significações textuais e desenvolver estratégias metodológicas de ensino eficazes que atendam aos interesses dos estudantes. Assim, para Rojo (2009, p. 119-120), é preciso focar “[n]os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias”.

Trabalhar com os letramentos multissemióticos implica em dar destaque a práticas de leitura e de produção textual em diferentes linguagens e semioses, na modalidade oral ou escrita, estática ou em movimento, musical, imagética etc., considerando, principalmente, que essas múltiplas linguagens fazem parte dos textos no mundo contemporâneo. É fundamental abordar as diversas mídias e suporte nos quais os textos circulam e não apenas os impressos. Trabalhar com os letramentos multiculturais ou multiletramentos implica em focar os produtos da cultura global e local, letrada e popular, que fazem parte da vivência dos alunos, dos professores e da comunidade. Por fim, trabalhar com os letramentos críticos implica em trabalhar com o texto de maneira crítica, observando sua intenção, finalidade e ideologia, desvendando seus efeitos de sentido em um movimento que envolve diálogo e réplica.

Os gêneros multimodais também compõem a lista de gêneros listados na BNCC. Nosso desafio é fazer essa seleção, partindo sempre da prática social para o texto e não do texto para a prática (KLEIMAN, 2005).

De qualquer modo, para desenvolver um trabalho consciente em torno dos gêneros textuais, na escola de hoje, é benéfico conhecer o ensino do passado a fim de compreender como se dava a mediação. Dessa forma, teremos mais condições de refletir sobre o presente e de propor formas de mediação que de fato contribuam com a aprendizagem dos alunos. Assim, na seção seguinte, apresentamos uma discussão sobre a mediação ao longo da profissão docente.

1.3 A mediação pedagógica na trajetória da profissão docente

A mediação pedagógica é fundamental no trabalho desenvolvido na escola, não apenas para os professores de língua materna, mas para todos os que conduzem o processo de ensinar e de aprender. Sabemos que a mediação exercida pelo professor traz implicações importantes no modo como o aluno se apropria de conhecimentos historicamente construídos. A maneira de o professor conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, ou seja, sua maneira de se relacionar com o aluno e com o conhecimento variou ao longo dos tempos. É sobre isso que esta seção pretende tratar. Para tanto, inicialmente, vamos nos valer do texto de João Wanderley Geraldi (2004), *A aula como acontecimento*, o qual se configura como resultado de uma palestra proferida em 2003, na Semana da Prática Pedagógica, na Universidade de Aveiro, em Portugal.

De acordo com Geraldi (2004), ao longo dos tempos, a relação do professor com o conhecimento desenhou diferentes perfis profissionais. Para esse autor, antes da existência da escola convencional, tal como temos hoje, que reúne alunos, professores e o conhecimento culturalmente construído, existia outro tipo de escola, como, por exemplo, as “escolas de sábios”. Nesse modelo de escola, havia um professor, produtor de conhecimentos, que era seguido por outros sujeitos que também queriam produzir saberes, simplesmente por interesse ou em busca de prestígio. Assim, o perfil do professor era de um sujeito estudioso, autônomo e construtor de conhecimentos.

Para o autor, é no período mercantilista, influenciado pela primeira grande divisão social do trabalho, que se constrói um novo perfil para o professor. Sob esse novo perfil, o professor é um sujeito que apenas transmite aos alunos os conhecimentos pensados por outros, por especialistas, pois tudo já está pronto e acabado. Se o professor é um transmissor, o aluno é um recebedor de informações, uma *tábula rasa*², “um mármore em bruto para ser talhado, abstraído de seu contexto sócio-histórico”, processador passivo (BRAGGIO, 1992, p. 3). Nesse sentido, o docente se configura como um profissional sem autonomia, que simplesmente

² Essa expressão refere-se ao argumento utilizado por Aristóteles e Locke.
Cf. CABRAL, João Francisco Pereira. “O empirismo crítico de John Locke”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-empirismo-critico-john-locke.htm>. Acesso em: 12.05.2020.

executa o “pacote” de ensino que lhe é mandado. Essa visão de sujeito permanece, aproximadamente, do século XVII até início do século XX.

Assim, a partir da revolução industrial, se constrói um novo perfil profissional docente. Dessa vez, esse perfil é fortemente influenciado pelas novas tecnologias da informação. Os especialistas são os responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos que vão para a sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor exercer a função de capataz: controlar o tempo, o material e verificar se houve ou não a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Esses, por sua vez, estudam as lições do livro de acordo com tempo estipulado, e, caso não “aprendam”, a culpa é sua por não ter estudado direito.

Os efeitos negativos para o professor desse modelo de ensino são visíveis, pois, conforme afirma Braggio (1992, p. 12):

retira-se o controle e a responsabilidade do que ocorre na sala de aula de suas mãos, já que os programas de leitura vêm “empacotados”, prontos para serem utilizados em forma de métodos ou receitas que devem ser seguidos *ipsis literis*. A experiência, a intuição, a criatividade, o bom senso e a formação do professor são todos fatores tomados como irrelevantes quando a máquina institucionalizada do livro didático entra em ação, tornando-o muitas vezes um mero repassador passivo e acrítico do que subjaz àqueles métodos e/ou receitas (BRAGGIO, 1992, p. 12).

Esse perfil profissional do professor entrou em crise no final do século XX, juntamente com outros setores da sociedade, e permanece até os dias de hoje, segundo Geraldi (2004). Desse ponto de vista, entendemos, com esse autor e com Passarelli (2012, p. 71), que é preciso resgatar a autonomia desse profissional enfatizando a importância da mediação pedagógica e de suas implicações na aprendizagem dos alunos. É preciso, também, investir no desenvolvimento de práticas reflexivas, no fazer em colaboração, isto é, propiciar o “resgate do Ser do professor” (PASSARELLI, 2012, p.71).

Sob esse novo perfil, o professor é um sujeito que reflete, pesquisa, produz e medeia o processo de ensino e aprendizagem. É vantajoso que esse profissional ensine os alunos a fazerem perguntas relacionadas à própria vivência e a buscarem as respostas nos colegas, nos professores e na herança cultural. Olhar para o aluno como alguém que tem vivência é considerá-lo como um sujeito que chega à escola com uma bagagem de conhecimentos, prontos para serem explorados (GERALDI, 2004). Esses conhecimentos são a base para a construção de novos saberes.

Conforme afirma Kenski (1998), o novo conhecimento não é tão novo; para a sua construção são recuperados saberes previamente existentes, que, identificados, valorizados e trabalhados pelo professor durante o processo de ensino e de aprendizagem, nutrem novos saberes.

Isso implica na escolha intencional de metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, que promovam produtividade em relação ao tempo e ao espaço da/na sala de aula. Dessa forma, é imprescindível investir na formação continuada dos professores, de modo que atenda à demanda que emana dos alunos, dos professores e do chão da sala de aula. “É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (NÓVOA, 2022, p. 68), conforme veremos nas próximas seções.

1.4 A mediação pedagógica nas diferentes perspectivas de formação continuada de professores

Nóvoa (2022, p. 19) afirma que “estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola”. Segundo esse autor, a pandemia da COVID 19 nos permitiu tirar três lições importantes que influenciaram diretamente o funcionamento da escola durante o período de isolamento social: a importância dos professores, da flexibilidade e dos ambientes de aprendizagem.

Os professores demonstraram seu potencial de ação, mais do que as políticas públicas ou as próprias instituições. Sem qualquer preparação prévia, haja vista que a pandemia pegou todo mundo de surpresa, os professores “inventaram” maneiras para continuar cumprindo seu papel. Muitos docentes não tinham os conhecimentos necessários para utilizar as ferramentas digitais, mas, mesmo assim, se colocaram a fazer e a aprender no próprio curso do trabalho. Aprenderam as técnicas para operar com as ferramentas digitais, para gravar vídeos, se portar diante das câmeras e, ainda, prepararam materiais para aqueles alunos que não tinham acesso às tecnologias digitais. Os professores conseguiram fazer tudo isso utilizando equipamentos com capacidades técnicas e de internet limitadas.

Nesse prisma, além de terem demonstrado iniciativa, os professores também demonstraram ter flexibilidade. Ajustaram o tempo e o espaço da sala de aula, seus procedimentos metodológicos, sua maneira de avaliar. Assim, iniciativa e flexibilidade

são duas capacidades que, segundo Nóvoa (2022), tanto os professores quanto as escolas precisam ter.

Quanto aos ambientes de aprendizagem, para Nóvoa, é preciso colocar em prática os discursos proferidos há muito tempo, como: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica etc.

A importância do professor, a flexibilidade e os ambientes de aprendizagem que a pandemia trouxe à baila, nos mostra a importância de o docente estar em constante atualização. Os professores “são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas (...) (ANDRÉ, 2016), por isso, devem estar sempre bem preparados, estudar as novas teorias, pesquisar soluções para os problemas da sala de aula, interagir com as famílias e com outros parceiros, trabalhar em colaboração. A formação continuada é um campo fértil para isso. Todavia, é imprescindível conhecer a perspectiva epistemológica assumida na formação, pois, dependendo dessa perspectiva, pode-se favorecer ou não o desenvolvimento profissional.

1.4.1 Formação continuada na perspectiva da racionalidade técnica

De acordo com Pérez Gómez (1992), a perspectiva da racionalidade técnica é uma perspectiva epistemológica, herdada do positivismo, que concebe a atividade docente como instrumental, destinada à resolução de problemas, utilizando procedimentos provenientes de teorias e de técnicas científicas. Os princípios dessa concepção ainda estão fortemente presentes nas formações nos dias atuais.

Citando Schön (1983), Pérez Gómez ressalta que, dentro da racionalidade tecnológica, primeiro se aprende o conhecimento científico e só depois se aprende as competências e suas capacidades de aplicação. O conhecimento é concebido como verdade absoluta, como lei, dos quais derivam as técnicas que o professor deve aplicar em sala de aula. Assim, se nota a priorização da teoria em detrimento da prática.

Esse modelo de formação obriga o professor a aceitar metas e intervenções definidas externamente. Assim, a prática pedagógica se configura como uma mera reprodução das técnicas já elaboradas, seguindo “um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condição *sine qua non* para a ocorrência do conhecimento” (BRAGGIO, 1992, p. 2). Nesse sentido, professor e alunos são

reduzidos a “coisas”, a simples transmissores e receptores de conhecimentos concebidos como verdades inquestionáveis. O sucesso do professor é condicionado ao cumprimento das regras estabelecidas.

1.4.2 Formação continuada na perspectiva da racionalidade prática

A racionalidade técnica sofreu críticas generalizadas de diversos pesquisadores do campo educacional. Havia um desejo de superar a relação direta e mecânica existente entre o conhecimento técnico científico e a prática de sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Foi no bojo dessas críticas que começou a crescer um movimento em favor da ideia do professor como profissional reflexivo, difundida por Dolnad Schön. No Brasil, essas ideias começaram a ganhar forças e a se expandir a partir da década de 1990.

Essa proposta de Schön visa a formação profissional docente baseada na epistemologia da prática, isto é, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2006, p. 19).

Segundo Pimenta (2006), são indiscutíveis a importância e as contribuições da perspectiva do professor reflexivo, sobretudo, porque essas ideias surgiram em um contexto de reformas e questionamentos em que era posta em tela a necessidade de formar profissionais capacitados para ensinar nas situações mais instáveis, difíceis e incertas. Nesse contexto, questionava-se, também, o papel dos professores nas reformas curriculares. Para a autora, o reconhecimento dos professores como sujeitos ativos nesse processo é um requisito fundamental quando pensamos em mudanças.

Apesar desses pontos importantes, a ideia do professor como um ser prático foi paulatinamente criticada ou até mesmo contestada por diversos pesquisadores, inclusive brasileiros (ANDRÉ, 2016). Pimenta (2006) evidencia uma forte preocupação com as ideias de Schön. Para ela, ressaltar a importância do protagonismo do professor como responsável pelo processo de mudanças e inovações no ensino pode gerar uma supervalorização do profissional como indivíduo. Por isso, de acordo com a autora, alguns estudiosos como Liston; Zeichner (1993), Zeichner (1992), Contreras (1997), entre outros, demonstraram preocupações, a partir de estudos teóricos e pesquisas empíricas realizadas e apresentaram algumas limitações dessa perspectiva. Desse modo, os autores mencionados destacaram as seguintes críticas

à racionalidade prática: o desenvolvimento de um possível “praticismo”, considerando que a prática já é o suficiente para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, já que a reflexão do professor gira em torno da suas próprias ações; de uma possível “hegemonia autoritária”, já que basta apenas a reflexão para solucionar os problemas da prática; e, além do mais, poderia gerar um “modismo”, o que poderia banalizar a perspectiva da reflexão.

De acordo com Pimenta (2006, p. 43-44), frente a essas limitações é possível apontar algumas possibilidades de superação. Por exemplo:

- i) da *perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo*, ou, sair de uma dimensão individual da reflexão para a coletiva;
- ii) da *epistemologia da prática à práxis*, ou seja, ressignificar as teorias apoiadas nos conhecimentos advindos da prática;
- iii) do *professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade*, ou seja, tornar a problematização da prática uma ação cultural na escola e integrar a universidade nesse processo, já que esta tem a pesquisa como um dos seus objetivos;
- iv) da *formação inicial e dos programas de formação contínua que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional*, ou seja, considerar o desenvolvimento profissional como resultado da combinação da formação inicial, o exercício profissional e as condições que as determinam;
- v) da *formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores*, o que pressupõe a reflexão também na dimensão coletiva, com base teórica.

Essas possibilidades ora evidenciadas apontam para uma política de formação de professores que valoriza os docentes e a escola, vistos como coletivo capaz de pensar, refletir criticamente, construir conhecimentos a partir da tematização prática. Para tanto, Libâneo (2006) defende que a reflexão crítica sobre a prática aconteça a partir de uma sustentação teórica. Assim, o professor terá mais condições de refletir e de compreender suas próprias ações, (re)planejar, traçar novas estratégias e aprimorar seu fazer pedagógico.

André (2016) destaca outra perspectiva de formação de professores que se relaciona com a ideia do profissional crítico-reflexivo. Trata-se da perspectiva do

professor pesquisador, que segundo a autora, o conceito de autonomia é um dos princípios subjacentes a essa ideia. Assim, nessa perspectiva, o que se pretende é formar sujeitos autônomos, “pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações, tenham argumento para defender suas escolhas e suas ações” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Consideramos que a formação continuada precisa ser concebida com base na valorização das experiências do professor, sejam elas advindas da vida pessoal, da formação inicial e da experiência profissional. O desejo é o de que o professor evolua também “em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer a sua atividade docente, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno” (ANDRÉ, 2016, p. 20). O professor autônomo, consciente de suas ações, é capaz de pensar em formas de mediação que produzam efeitos positivos no modo de o aluno se relacionar com o conhecimento científico e com outros sujeitos, sempre se pautando em valores éticos, morais e humanos. Dessa maneira, o docente terá mais capacidade para selecionar e/ou elaborar suas próprias estratégias de mediação pedagógica, conforme discutiremos a seguir.

1.5 Estratégias de mediação pedagógica

É ponto pacífico entre os estudiosos que as estratégias da mediação pedagógica decorrem da base teórica que sustenta a prática do professor. Assim, a concepção de língua(gem) presente na perspectiva sociointeracionista, na qual nos embasamos, é de uma língua viva que “se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). A partir dessa visão de língua é que, para Volóchinov, decorrem alguns aspectos metodológicos que devem nortear as ações docentes:

- i) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- ii) utilização de gêneros textuais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; e
- iii) situações reais de uso da língua, revisão e reflexão das formas da linguagem.

Todavia, no palco da sala de aula, esses quesitos nem sempre ficaram em tela. O que sempre prevaleceu foi um ensino pautado na transmissão do conhecimento que utilizava como principal estratégia metodológica a aula expositiva. “A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar” (GERALDI, 2010, p. 75). Tanto o professor, quanto o aluno estudavam o texto para enxergar dentro dele a gramática e não para a obtenção de sentido.

Para Geraldi (2010), o ensino deve ser pensado como produção de conhecimento, que tem como resultado a articulação entre os conhecimentos novos e os conhecimentos da herança cultural. Tal postulado corresponde ao também apresentado por Vasconcelos (1999, p. 70):

esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser mediador da relação educando-objeto de conhecimento-realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização; os conceitos não devem ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia (VASCONCELOS, 1999, p. 70).

O trabalho organizado com base na construção do conhecimento obriga o professor a sair de uma postura passiva frente ao aluno e ao ensino. Dessa forma, é produtivo que ele atue como um agente, que pesquisa, planeja seu projeto pedagógico, interage em prol do desenvolvimento do aprendiz. Para Vasconcelos (1999, p. 71), diante de uma situação de interação, o professor deve “procurar estabelecer a contradição em relação às representações que o aluno já traz”. Não se trata de uma contradição inútil, sem sentido para o aluno, o negar por negar, mas, sim, de uma contradição positiva, pautada na lógica, que tenha relação com as representações do aprendiz e provoque o desenvolvimento. A ação metodológica do professor baseada na perspectiva dialética³ é “uma forma de tirar o pensamento do educando da inércia e colocá-lo no movimento do real”.

Nessa perspectiva, é importante o professor considerar os conhecimentos que o aluno já tem. Esses conhecimentos já existentes, advindos de sua vivência, servem

³ Com Vasconcelos (1999, p. 45), esclarecemos que “uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é ‘inventado’ pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo”.

de base para a construção dos novos. A partir da identificação desses saberes prévios, o professor tem as condições de propor desafios que causem conflitos cognitivos. Vale ressaltar que os problemas colocados devem ser desafiadores, mas que correspondam ao nível de desenvolvimento do aluno e, assim, sejam possíveis de serem solucionados.

A identificação desses conhecimentos, bem como das dificuldades e potencialidades dos aprendizes, contribui para que o professor, “enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem”, aja como mediador (VASCONCELOS, 1999, p. 83). Essa ação do professor não deve ser a mera aplicação de exercícios ou exposição monológica, aliás, o professor mediador “não se prende por exercícios, mas por práticas significativas”, pois, “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2011, p. 36).

Para que haja a construção do conhecimento, é preciso que o professor, como principal agente desse processo, propicie um ambiente interativo, dialógico, respeitoso, espaços em que os alunos se sintam seguros em falar. Nesse sentido, concordamos com Passarelli (2012, p. 86), ao dizer que o professor precisa, também, saber ouvir o que seus alunos têm a dizer, respeitando sua forma de se expressar e os diferentes dialetos presentes na sala de aula. Para a autora:

por meio do processo cooperativo entre alunos e professor, podem ser desenvolvidas nos jovens as habilidades de expressar suas opiniões (ao verbalizarem suas experiências), de discutir, de argumentar e contra-argumentar opiniões dos outros, de aprender a ouvir, de contar fatos (ou casos pessoais), de interpretar e, além disso, pode-se, quem sabe, propiciar a aquisição de novos conhecimentos (PASSARELLI, 2012, p. 86).

Lerner (1995) lembra que, ao se posicionar na sala de aula, o tempo todo o aluno busca a aprovação ou a desaprovação do professor. O aprendiz sempre quer saber se está certo ou se está errado. Desse modo, é importante o professor compreender que tudo o que diz tem um peso muito grande no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Suas palavras têm o poder de motivar e de desmotivar qualquer forma de participação. Quando ocorre a desmotivação, o aprendiz pode sofrer um bloqueio que o acompanhará ao longo de sua vida, tirando-lhe a chance de um melhor desenvolvimento.

Vasconcelos (1999, p. 84) diz que a motivação é uma das estratégias do professor. Assim, é produtivo que o professor mediador crie uma atmosfera de confiança, interação e cooperação, a partir do entendimento de que o conhecimento não é “depositado” na cabeça do aluno, tampouco, que ele “brotará” espontaneamente. Logo, na sala de aula, é proveitoso que professor e alunos participem ativamente do processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, nas palavras do autor, é imprescindível ao professor:

- i) **Provocar:** colocar o pensamento do educando em movimento; pôr “os neurônios” para funcionar; propiciar que o aluno pense sobre a questão. Propor atividades de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar. Assim, terá condições de “triturar”, trabalhar, processar as informações e aproveitá-las;
- ii) **Dispor** objetos/elementos/situações: dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos, para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação e a realidade. Dar indicações, oferecer subsídios, dispor de elementos para “combustível” (“arte” do professor: elementos certos, no momento certo);
- iii) **Interagir** com representação do sujeito: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção. Se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o professor pode entrar, estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética do sujeito e os elementos do objeto não captados pelo sujeito.

Sobre esse último item, é importante frisar que para interagir de modo mais adequado com a representação do sujeito, que nesse caso é o aluno, o professor necessita do desenvolvimento de senso crítico. Criticar não se restringe a apontar defeitos. Trata-se de uma atividade que envolve julgamento, análise, capacidade de avaliar e estabelecer relações baseado em alguns padrões (RATHS *et al*, 1977). Lipman (1995) adverte que há diferença entre um simples julgamento e o bom julgamento. Para ele, o bom julgamento está baseado em critérios, além de ser autocorretivo e ter sensibilidade ao contexto o qual ocorre a situação. São esses critérios pré-estabelecidos em função do que se pretende, que irá diferenciar o senso crítico e do senso acrítico. Em situação de ensino e de aprendizagem, os critérios

descritos no parágrafo anterior podem emergir dos próprios objetivos de ensino que o professor estabeleceu.

Todos esses itens elencados por Vasconcelos (1999) colocam em tela a importância da intencionalidade pedagógica. Assim, é vantajoso que o docente haja para além da execução de um simples planejamento, de um simples “passar” o conteúdo. É benéfico que ele pense, quando possível, antecipadamente, nas estratégias de mediação, na linguagem empregada nos processos dialógicos, nos instrumentos mediadores, nas informações que colocará à disposição dos educandos. Desse modo, ele se porta como alguém que se coloca como um facilitador, incentivador, motivador, uma “ponte” entre o aluno e a sua aprendizagem. No entanto, essa “ponte” não deve ser estática, mas “rolante”, a qual, por meio de atitude ativa, ajuda os alunos a alcançarem seus objetivos (MASETTO, 2009, p. 145).

Uma estratégia de mediação, aplicada ao ensino da leitura, que vem sendo foco de pesquisa de alguns estudiosos, como Costa (2000), Magalhães e Machado (2012), Freitas (2012) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) é a estratégia de andaimagem. Esse termo é a tradução do termo inglês *scaffolding*, que foi discutido pela primeira vez em um artigo que se tornou um marco, escrito por Wood, Bruner e Ross, em 1976. Seu conceito remete a uma forma de auxílio audiovisual que um membro mais experiente de uma dada cultura dá aos menos experientes. O trabalho com andaimagem é mais utilizado no espaço escolar, mas pode ser usado em “qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA 2010, p. 26).

De acordo com Costa (2000, p. 28), o que Bruner *et al* chamaram de “scaffold”, relativo a andaime, escora, suporte, é estruturado no jogo da interação das atividades cotidianas. Metaforicamente, o termo andaime remete-nos ao instrumento utilizado na construção civil, usado para os operários alcançarem o topo da construção. Assim que esse topo é alcançado e a estrutura é construída e firmada, essa escora é retirada, gradativamente, para que o prédio, por si só, suporte toda a estrutura.

Ao utilizar a estratégia de andaimagem na sala de aula, o professor, como sujeito mais experiente, vai interagindo com os estudantes, oferecendo-lhes os subsídios necessários para que alcancem o conhecimento. Com o passar do tempo, mediante o desenvolvimento do aluno, esse apoio vai sendo retirado, gradativamente, até que o estudante tenha a capacidade de executar atividades sem auxílio (FREITAS, 2012).

Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), o conceito de andaimagem “revela-se na noção de zona de desenvolvimento proximal formulada por Lev Vygotsky (1991)”, discutida no item 1.1 desta seção. Vimos que na perspectiva vygotskyana os sujeitos adquirem o conhecimento na relação com outros sujeitos. Assim, tanto a Zona de Desenvolvimento Proximal, quanto andaimagem se fundam na inter-ação entre pessoas.

Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), os andaimes são associados aos eventos de fala iniciados pelo professor, que acontecem constantemente na sala de aula. Trata-se do “modelo tripartite IRA (iniciação, resposta, avaliação), tradicionalmente usado na análise do discurso em sala de aula e proposto por Sinclair; Coulthard (1975)” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 27). Nesse modelo, o professor inicia um turno por meio de um questionamento ou um problema, o aluno responde e o professor avalia a resposta. A andaimagem também é construída nessa relação entre professor/aluno e aluno/aluno. Esses estudiosos lembram que o trabalho de andaimagem pode acontecer de diferentes maneiras:

pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchannelig*), comentários, reformulações, reelaboração de paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão a ele a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão formal (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

Essa estratégia de andaimagem, mesmo estando voltada para a interação nas atividades de leitura, com o intuito de ajudar o aluno a compreender os textos lidos, pode, também, ser utilizada na realização das atividades de produção textual escrita. O que muda é o objetivo, que passa a ser o de ajudar o aluno a se expressar por escrito, cumprindo seu propósito comunicativo, tanto em relação às escritas funcionais, como em relação às narrativas, aos poemas e a outros gêneros do discurso.

Em se tratando das atividades de leitura ou de escrita, o mais importante é garantir, como bem frisam Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), um ambiente positivo na interação entre o professor e os alunos, utilizando uma ação simples: se ouvirem e se ratificarem. Paulo Freire (2019) nos ensina que saber escutar

é imprescindível no processo de ensinar e aprender, é escutando que se aprende falar com o outro.

Diante disso, é frutífero que o professor compreenda o que é ensinar e quais são as implicações no trabalho pedagógico. Nesse sentido, Lerner (1995, p. 120) apresenta cinco conceitos de ensino, que, para um melhor efeito didático, organizamos em um quadro de dupla entrada, para mostrar suas implicações pedagógicas e as possíveis estratégias de mediação.

Quadro 1: O processo de ensinar e suas implicações

O que é ensinar	Implicações didáticas
1. Ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares	• o professor precisa colocar problemas que façam sentido no campo de conhecimento dos alunos; • a resolução dos problemas deve mobilizar os conhecimentos prévios que os alunos já têm e exigir a busca de novos conhecimentos para, assim, relacioná-los para a construção de novos saberes; • os alunos precisam tomar decisões, escolher estratégias e procedimento para encontrar as soluções adequadas.
2. Ensinar é fornecer toda a informação necessária para que as crianças possam avançar na reconstrução do conteúdo sobre o qual estão trabalhando	Como principal informante, o professor deve variar na forma de oferecer a informação ao estudante, então, às vezes pode: • dar a informação direta; • recorrer a fontes escritas; • questionar; • dar exemplos e contraexemplos.
3. Ensinar é fornecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados	O professor, provisoriamente, deve manter-se neutro diante das manifestações dos alunos. Quando não expõe explícita ou implicitamente seu julgamento, os alunos precisam argumentar para defenderem suas hipóteses.

	Mas, essa neutralidade não significa inatividade, assim, ele deve: • facilitar a comunicação; • incitar a explicitação dos diferentes pontos de vista; • salientar as coincidências e as discrepâncias; • ajudar a definir conclusões; • colocar em evidência a suficiência ou insuficiência da informação disponível; • recordar dados ou conclusões prévias pertinentes à discussão; • colocar contraexemplos; • fazer com que as normas colocadas para a discussão sejam cumpridas etc.
4. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio da língua escrita, é promover redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido	O professor precisa: • planejar atividades dirigidas a organizar e “passar a limpo” os conhecimentos colocados em jogo durante as situações de produção; • sistematizar e convalidar o conhecimento elaborado pelos alunos nas situações de aprendizado.
5. Ensinar é fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não tenham sido levantados fora da escola	• O professor precisa propiciar aos alunos elaborarem novas perguntas para os conhecimentos socialmente elaborados; • As indagações colocadas pelos alunos abrem novos caminhos para a reconstrução dos conteúdos trabalhados; • Professor e alunos decidem quais perguntas são pertinentes para o tratamento do tema em tela.

Fonte: Lerner (1995, p. 120-136)

Por se tratar de afirmações sobre o ensino, percebemos que as ações estão muito mais centradas no professor. Todavia, é relevante salientar, que o ato de ensinar e de aprender depende também do aluno, que precisa se portar como um ser ativo

que tem predisposição e interesse em aprender. Dessa maneira, para despertar o interesse dos estudantes em aprender é vantajoso que o professor tome “o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas” (GERALDI, 2004, p. 20). Isso implica em o docente ficar atento aos acontecimentos do cotidiano, que sejam significativos, de interesse dos alunos e levá-los para ser discutido na sala de aula.

É oportuno destacar que as estratégias de mediação utilizadas na sala de aula precisam estar coerentes com os objetivos e com os conteúdos de ensino estabelecidos pelo professor. Assim, é possível “despertar na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva (...)” (FONTANA, 1996, p. 19). Nesse sentido, são inúmeras as estratégias de mediação pedagógica que fazem do professor e do aluno sujeitos ativos, que interagem e se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, discutiremos mais uma dessas estratégias, que, genericamente, foi utilizada no ensino da leitura.

Sabemos que todo professor age em sua prática motivado pelo que acredita, pelo que aprendeu ao longa da sua vida, seja como estudante ou como profissional. Nossas ações revelam saberes e concepções acerca do ensino e, muitas vezes, nem temos consciência disso. Apenas quando paramos para estudar alguns aspectos que envolvem nosso trabalho é que nos damos conta do que estamos fazendo. Assim, temos a oportunidade de refletir sobre nossa prática, traçar novas rotas e seguir em frente de forma mais consciente.

O professor mediador é aquele que na sala de aula apresenta uma postura ativa e interativa com seus alunos, criando uma atmosfera de cooperação e confiança (VASCONCELOS, 1999). Nesta seção, pudemos observar que o conceito de mediação se articula com a perspectiva sociointeracionista, uma vez que seu foco reside na interação entre os sujeitos com os diferentes meios sociais. Nesse processo, a linguagem é vista como forma de interação entre sujeitos que se comunicam e negociam sentidos.

Nesse prisma, o trabalho focado nos gêneros textuais e nos multiletramentos é muito frutífero, pois, além de trabalhar com a língua viva e usual, ainda permite ao sujeito conhecer e se apropriar das múltiplas linguagens e multiculturas presentes no mundo contemporâneo.

Diante da dinamicidade com que circulam as informações, da fugacidade do tempo e da ligeireza dos acontecimentos, é preciso uma pausa para se refletir sobre

que tipo de aluno queremos formar, e, principalmente, se o ensino que estamos oferecendo atende às necessidades impostas pelo mundo contemporâneo. Desse modo, ter alguns princípios esclarecidos que norteiam nosso trabalho contribui, sobremaneira, para encontrarmos sentido no nosso fazer pedagógico e para darmos respostas a muitas reflexões.

CAPÍTULO II – A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PRODUTORES DE TEXTO

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o ensino da produção textual escrita. Começamos com algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do texto escrito, e, em seguida, discutimos acerca da escrita como processo e a mediação pedagógica como condições essenciais para uma escrita proficiente. Por fim, apresentamos propostas de mediação pedagógica, que se inserem nas etapas do processo de escrita, que pretendem dar visibilidade ao fazer pedagógico.

2 Primeiras reflexões sobre o ensino da escrita

Como se aprende a produzir textos? Essa é a pergunta que sempre me fiz. As recordações escolares me fizeram acreditar que se aprendia a escrever imitando os traçados (quase) perfeitos dos professores, cobrindo pontilhados com formato de letras, memorizando a correspondência grafema-fonema por meio do canto em voz alta das sílabas ($B + A = BA$), escrevendo ditado de palavras e de frases, e, por fim, juntado essas frases para formar um texto completo ou escrevendo a partir da descrição de gravuras, sobre temas específicos como “Minhas férias”, “Minha família”, sempre seguindo os modelos pré-estabelecidos; essas, entre outras “formas” de se aprender a escrever, necessitam, a cada dia, de maiores problematizações. Todo esse empreendimento na escrita tinha tempo e quantidade de linhas expressamente determinados. Os professores “ensinavam”⁴ gramática para que soubéssemos fazer o emprego da forma adequada da língua.

Eu escrevia textos para o professor, que corrigia e devolvia (quando isso acontecia) cheio de marcações em vermelho, indicando os erros de ortografia, acentuação, sintaxe, estruturação de frases etc. Todavia, essa tarefa se encerrava ali sem que ao menos eu tivesse a chance de saber o porquê dos erros e o que e como fazer para corrigir tais erros.

⁴ A palavra “ensinavam” foi empregada entre aspas por considerar que de fato o ensino e consequentemente, a aprendizagem de escrita nos modelos mencionados, atualmente, precisavam de maiores discussões. As atividades de gramática eram baseadas na memorização das classes gramaticais, de conceitos e regras. Dessa forma, as contribuições com o desenvolvimento da competência escritora dos alunos eram de ordem sistemática, cuja funcionalidade da língua ou mais particularmente da escrita ficava em segundo plano.

Para Passarelli (2012, p. 35), práticas como essas fazem com que “os estudantes se mostrem desacreditados em relação à sua própria competência linguística”. Foi exatamente isso que senti. A tarefa de escrita se apresentava para mim como algo inalcançável, inapreensível. Eu não sabia como empregar nos meus textos escritos a gramática, que era tão enfaticamente estudada. Escrever para mim se tornou um verdadeiro “bicho-papão”. Hoje, estar aqui escrevendo uma tese de doutorado, ainda que com dificuldades, é uma prova de superação.

Quando o aluno deixa de acreditar na sua própria capacidade de aprender e o professor deixa de acreditar na sua capacidade de ensinar têm-se, como consequência, resultados desastrosos. Os estudos de Passarelli (2012) apontam que são muitas as variáveis que compõem um quadro desalentador da educação brasileira. Entre essas variáveis estão: a falta de infraestrutura física e materiais, as condições de vida dos estudantes, o sistema de ensino que não incentiva a criatividade e a iniciativa dos alunos e dos professores, os currículos que não atendem às necessidades dos estudantes e a falta de preparo dos professores.

Talvez, esse último elemento seja o motivo pelo qual, segundo Passarelli, alguns professores declaram que o ensino da redação tem sido uma atividade não muito gratificante, mesmo eles investindo tempo e esforços. Além disso, os alunos declaram não gostar de escrever. Para Passarelli, esse “não gostar” de escrever pode ser explicado por duas razões: a falta de conhecimentos sobre o que vai escrever e o não domínio do processo da escrita.

Os estudos de Geraldi (2013) também ressaltam que isso traz implicações para a aprendizagem da produção textual escrita. Para esse autor, seja em qual for a modalidade da língua, oral ou escrita, para produzir um texto é preciso que se defina as condições necessárias à produção. Assim, é imprescindível que se tenha: i) o que dizer; ii) uma razão para dizer; iii) um destinatário; e iv) estratégias para realização do projeto comunicativo.

Inserir o aluno em um contexto interlocutivo em que todos esses elementos estejam elucidados faz com que ele se assuma como autor e se sinta mais seguro e mais capaz para produzir seu texto. A definição do contexto interlocutivo é um princípio básico que orienta também a mediação do professor. Por isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento de diferentes ações educativas para criar as condições adequadas para o desenvolvimento do processo da escrita e se disponha a auxiliar o aluno durante a construção do seu texto.

A contribuição do professor, durante a escrita do texto, é fundamental para o aluno se sentir seguro, não fazendo por ele, mas com ele, em coautoria. Desse modo, como leitor crítico do texto em construção, o docente pode fazer questionamentos, ofertar informações (que não sejam postas como verdades absolutas), que colaboram com a reflexão do aprendiz no processo de criação dos textos escritos.

O sentimento de incapacidade do aluno de escrever e a frustração do professor de ensinar, talvez, tenham raízes na tradição escolar no modo como se ensinava redação. Ao longo dos tempos, a escola centrou o ensino da redação em textos considerados exemplares, verdadeiros modelos a serem seguidos. Esses textos, na maioria das vezes, eram textos literários de autores consagrados (PASSARELI, 2012), cheios de palavras rebuscadas, quase sempre, longe da realidade social dos alunos. Sem desconfiar que a escrita de um texto envolve todo um processo e muito trabalho, até que esteja suficientemente bem escrito, o aluno se vê inabilitado para produzir o texto esperado pela escola e pelo professor.

As práticas de escrita centradas no cânone literário, bem como as práticas centradas na classificação das características estruturais dos tipos descritivos, narrativos e argumentativos não são suficientes para atender a todas as necessidades comunicativas dos estudantes. Não queremos tirar a relevância do estudo das obras literárias. Elas são importantes, sobretudo, no trabalho com letramento literário, que visa à formação de leitores críticos que conhecem e valorizam a literatura e a cultura, parte da sua história e de sua constituição como sujeito.

Atualmente, o mundo globalizado exige que lidemos com uma diversidade de textos das mais variadas esferas sociais (literária, jornalística, religiosa, entre outras). Na maioria das vezes, são textos multimodais⁵ que exigem do cidadão uma leitura ampla, não linear, para além do escrito. A interpretação desses textos se congrega a uma perspectiva de leitor que se atenha a todas as demais semioses (imagens, diagramas, sons etc.) que, junto com a escrita, compõem um todo coerente, um significado.

As práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em diferentes meios, precisam ser o centro do processo de ensino da linguagem, quando o que se pretende é formar sujeitos que utilizem a escrita para se comunicar nos diversos contextos sociais.

⁵ A multimodalidade foi abordada no Seção 1 deste trabalho.

Passarelli (2012) sublinha que estamos em pleno momento de atualização das práticas de ensino e de aprendizagem. Uma atualização perceptível foi a substituição do termo redação pela expressão produção textual. De acordo com Geraldi (2010, p. 166-167), a substituição de uma expressão por outra “não se deve a simples gosto pela nomenclatura e muito menos ainda a um modismo pedagógico”. Para esse autor, essa mudança envolve dois aspectos fundamentais no processo de ensino do texto escrito: o fato de que toda “produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola” e a própria concepção de texto. Esses aspectos colocam em xeque a ideia de que para se escrever basta elaborar um texto do início ao fim em uma única etapa, obtendo assim, um produto. Coloca em xeque também a ideia de que o escritor é aquele que já nasce com dom para escrever.

Passarelli ainda acrescenta que, para começar a mudança no ensino da produção textual escrita, um primeiro passo seria mostrar aos alunos o processo que envolve o ato de escrever. Isso ajudaria a esclarecer dois mitos muito corriqueiros: só escreve quem já nasce com o dom da escrita e que se produz texto de uma vez só, sem se levar em consideração diversos fatores que interferem no processo de escrita. É importante o professor esclarecer ao estudante que todas as pessoas têm a capacidade de se tornar bons escritores, desde que entendam que esse feito faz parte de um processo, que é muito trabalhoso e que demanda tempo. A escrita é um processo de avanços e retomadas, mediante o planejamento e a revisão constante do que se escreveu.

Um passo importante seria selecionar os temas a serem escritos junto com os alunos. Por isso, “é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles” (PASSARELLI, 2012, p. 60).

Além disso, é fundamental pensar o resgate da ludicidade na sala de aula. A importância de integrar a dimensão lúdica no processo de escrita é porque favorece um “convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua pessoalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, inventa, mas também trabalha” (PASSARELLI, 2012, p. 177). A ludicidade coloca em evidência a importância dos métodos ativos. É um equívoco considerar que a ludicidade se reduz no lúdico instrumental, como os jogos de palavras cruzadas, por

exemplo. Por meio das atividades lúdicas, é possível propor atividades concretas de uso da língua, adequadas à idade das crianças.

Na mesma direção de Passarelli, os estudos de Geraldi (2004, p. 20) já ressaltavam que a mudança no ensino reside justamente em considerar a vivência dos alunos. Para esse autor, isso demanda:

tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas. Imagine uma aula em que se interroge sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram lá: curiosidade de vida. Para começar a escrever uma resposta sobre as razões de uma hora de chuva tropical causar tais transtornos, será necessário elaborar respostas, porque não há uma resposta pronta numa das gavetas da herança cultural. Será necessário misturar conhecimentos e saberes, ultrapassar os limites de disciplinas [...] E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção (GERALDI, 2004, p. 20).

A valorização das experiências de vida dos estudantes faz com eles tenham interesse em buscar informações e tenham mais engajamento no seu projeto de escrita. Isso porque, junto com o professor, os estudantes buscam respostas para problemas significativos que podem impactar em diferentes atuações na sociedade.

Essa mudança de paradigma demanda do professor muito empenho, estudo, ousadia, dedicação e muito trabalho. Requer que o professor compreenda que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 47), mas construí-lo tendo como base o vivido. O professor que se arriscar nessa experiência poderá se sentir mais preparado para ensinar seus alunos; verá seus alunos mais felizes, se sentindo mais capazes, mais engajados e mais produtivos; verá esses aprendizes como sujeitos sócio-históricos, autores de seus discursos, que não tenham medo de escrever.

2.1 A escrita como processo e a mediação pedagógica: condições essenciais para o ensino da produção textual escrita

As tradicionais estratégias de ensino de produção escrita, trabalhadas pela escola ao longo da história, podem ter dificultado o desenvolvimento da competência escritora de muitos estudantes. Podemos supor que esse modelo de ensino

possibilitou ao aluno a aquisição de saberes limitados, sem muitas implicações na vida prática em sociedade.

Os estudos referentes aos processos de escrita de texto realizadas na década de 60 apresentaram modelos lineares para as etapas da produção escrita. Segundo Villarreal e Valetopoulos (2017), o modelo proposto de Rohman e Wlecke (1964) e o de Rohman (1965) foram os que mais influenciaram o ensino da escrita nesse período, pois, apresentam uma estrutura em etapas, que compreende a *pré-escrita*, a *escrita* e a *reescrita*. Cada uma dessas fases acontece de forma independente, fixa e linear.

Esses mesmos autores explicam que no modelo linear o planejamento (*planning*) é a busca por ideias que ajudam na escrita do texto. A fase da escrita é o desenvolvimento das ideias de modo organizado e a fase da reescrita corresponde à releitura do texto para se fazer as correções da forma e do conteúdo. Para Villarreal e Valetopoulos (2017), as etapas, no modelo de escrita em tela, acontecem de forma unidirecional que torna, de acordo com Villarreal e Valetopoulos, complicado o trabalho de progressão e retomada que ocorre naturalmente no ato da escrita. Além disso, a escrita vista por meio de etapas não leva em consideração as diferentes operações que permitem a transformação e a reutilização de conhecimentos previamente existentes do sujeito.

Na década de 80 e 90, os modelos lineares foram questionados, principalmente pelos cognitivistas. As pesquisas realizadas, a partir das reflexões em torno dos modelos lineares, surgem como nova abordagens do processo de escrita. Além de conceberem a escrita como processo, apresentaram modelos não lineares, que consideram que o ato de escrever é formado por vários processos que ocorrem a qualquer momento durante a produção de um texto (VILLARREAL e VALETOPOULOS, 2017). Villarreal e Valetopoulos destacam que o modelo não linear, considerado pioneiro nas pesquisas com processamento da escrita, é o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) que foca:

sua atenção não no produto, mas nos processos, no ambiente da tarefa, e nos conhecimentos que o sujeito possui no assunto objeto da escrita, a maneira como um texto se organiza e aquilo que se conhece sobre as particularidades dos diferentes tipos de texto (livro, carta, entrevista, artigo de jornal, carta, entre outros) (ROAZZI et al, 2015, p. 289).

O modelo psicológico dos processos de escrita de Hayes e Flower (1980) leva em consideração as etapas propostas por Rohman. Todavia, propõem uma abordagem diferente de análise, “em que as inter-relações cognitivas servem de apoio à escrita a partir de um procedimento recursivo integrado em três etapas: o *planejamento*, a *tradução* e a *revisão*.” (VILLARREAL e VALETOPOULOS, 2017, p. 733, grifo dos autores)

As etapas de planejamento, tradução e revisão, segundo Roazzi *et al* (2015) e Villarreal e Valetopoulos (2017), fazem parte de um dos três blocos presentes no esquema de Hayes e Flower (1980), considerados independentes, mas que se inter-relacionam, denominado *processos da escrita*. O *planejamento* envolve todos os processos mentais requeridos para a organização, a avaliação e a recuperação das informações e das ideias envolvidas no ato de escrever. A *tradução* se configura em escrever organizadamente as informações planejadas e a *revisão* se configura como uma ação avaliativa, em que o próprio escritor se volta para seu texto como leitor, revendo conceitos e modificando a estrutura. Os outros dois blocos compreendem: a *memória de longo prazo*, que se refere aos conhecimentos que o autor tem disponível a respeito dos diferentes públicos, do assunto, dos gêneros de texto, do modo de planejamento da escrita; e o *contexto da tarefa*, que se refere a tudo que é externo à mente do escritor e que influencia a atividade de escrita, como o meio em que a escrita é desenvolvida, os possíveis leitores, entre outros elementos. Há, ainda, no modelo de Hayes e Flower (1980), um componente denominado *monitor*, que perpassa todas as etapas do processo de escrita. Trata-se de um monitoramento da própria atividade que o escritor desenvolve ao longo do processo de produção do texto.

O modelo de processos de escrita aventado por Hayes e Flower (1980) inspiraram as pesquisas de outros estudiosos, até mesmo os pesquisadores da contemporaneidade. Entre esses estudiosos, destacamos o trabalho de Passarelli (2012), que estabelece quatro etapas de processos da escrita de textos.

Segundo Passarelli (2012), o sujeito aprende a escrever escrevendo, compartilhando o que escreveu, escutando suas ideias, revisando e, aos poucos, incorporando as convenções gramaticais. Nesse sentido, as etapas propostas pela autora são: i) planejamento, ii) tradução de ideias em palavras, iii) revisão e reescrita e iv) editoração.

O *planejamento*, segundo a autora, é uma ação que precede o ato de escrever. Essa etapa consiste na busca e na seleção de informações relevantes, de diversas

fontes, considerando o tema e o perfil do destinatário. A seleção das informações deve ser feita seguindo critérios, pois, os dados produzidos é que darão elementos para posterior escrita do texto. A *tradução de ideias em palavras* é a escrita da primeira versão do texto, baseando-se nas informações selecionadas na etapa do planejamento. Podemos dizer que é a escrita de um texto provisório, uma vez que poderá sofrer ajustes no conteúdo, na forma e na estrutura a partir da revisão. A *revisão e a reescrita* é a etapa em que o escritor faz alternância de papéis: de escritor para leitor e de revisor para leitor e revisor para escritor novamente. De acordo com Passarelli (2012), é mais produtivo que o aluno faça a reescrita antes da editoração, muito embora, muitos professores indiquem que se faça após essa etapa. Cabe ressaltar, nesse ínterim, que a revisão e a reescrita são feitas a partir das observações feitas pelo professor. A *editoração* é a fase em que o escritor passar seu texto a limpo, tomando alguns cuidados em razão do seu caráter público. Nessa fase, muitas vezes, ainda há necessidade de revisão, considerando que o texto escrito sempre pode ser dito de outras formas.

Do mesmo modo que Hayes e Flower (1980), Passarelli (2012) apresenta, em seu modelo, um componente essencial que perpassa todas as etapas descritas, é o que a autora denominou *guardião do texto*. Em situações de ensino:

a primeira observação a ser feita aos estudantes recairia em mostrar-lhes que uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura. Como se fosse um elemento de “vigilância” que opera durante todo o processamento do texto, trata-se de um componente que está em constante estado de alerta, dando um acompanhamento permanente de controle para verificar todos os aspectos e ângulos do que está sendo produzido, ou seja, se as condições da produção estão sendo satisfatórias. Esse componente serve para orientar o produtor-escritor, para a manutenção de metas daquilo que ele se propôs a escrever (PASSARELLI, 2012, p. 170).

Desse modo, entendemos que o componente *guardião do texto* é de suma importância para a qualidade do texto. Durante a escrita, é imprescindível que o sujeito “entre de cabeça” nessa atividade e centre toda sua atenção naquilo que se propôs a fazer. Com esse frequente estado de alerta, o escritor rever constantemente as etapas do processo da escrita. Assim, é possível repensar as informações obtidas, buscar outras fontes, replanejar, modificar o que já foi escrito, revisar novamente, fazer nova editoração, tudo em função dos propósitos comunicativos e dos efeitos de sentido que se quer causar no destinatário.

Outros estudiosos que também defendem o ensino da produção de texto pela via do processo são Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Esses estudiosos também estabelecem um modelo contendo cinco etapas dos processos de escrita, consideradas como ações concretas para o escritor alcançar seu propósito comunicativo, são elas: i) a contextualização; ii) desenvolvimento dos conteúdos temáticos; iii) planificação; iv) textualização; e v) releitura, revisão e reescrita do texto.

Segundo esses autores, a *contextualização* consiste em propiciar a compreensão da situação comunicativa para que o aluno seja capaz de produzir um texto coerente. O *desenvolvimento dos conteúdos temáticos* em função do gênero consiste no tratamento e na adaptação das informações previamente disponíveis. A *planificação* consiste em escrever o texto organizado em partes, seguindo a hierarquia das informações. A *textualização* se refere à escolha e à utilização das marcas linguísticas que constituem o texto que correspondem aos sinais de pontuação, conectivos, vocabulário, entre outros. A *releitura*, a *revisão* e a *reescrita do texto* correspondem ao momento em que o escritor retorna ao texto, durante ou após sua feitura.

Santos, Riche e Teixeira (2013) corroboram a ideia do ensino da escrita pelo processo e propõem nove etapas que consideram essenciais para a produção de textos, a saber: i) preparação; ii) pré-escrita; iii) planejamento do texto; iv) primeira produção; v) produção escrita do texto; vi) revisão pós-escrita; vii) avaliação da produção textual; viii) avaliação; e ix) reescritura.

Consoante Santos, Riche e Teixeira (2013), a etapa de *preparação* contempla três atividades: a) apresentação, que corresponde ao estudo do gênero escolhido, observando suas marcas características, sua estrutura, intenção do produtor, destinatário, comparação das marcas encontradas com outros gêneros já estudados; b) projeto coletivo que é a própria formulação da proposta de produção, que pode ser feita oralmente ou por escrito. Nessa proposta, precisa estar claro: o gênero a ser produzido, o destinatário e o lugar onde será divulgado; c) conteúdos a serem desenvolvidos em que se faz pesquisa e estudo das informações acerca do conteúdo a ser desenvolvido.

Na etapa da *pré-escrita*, realizam-se atividades que contribuam com a seleção e a organização das ideias, tais como tempestade de ideias, esquemas e anotações. A etapa de *planejamento do texto* é a fase da construção de um roteiro ou esboço para a escrita. A *primeira produção* pode ser individual ou coletiva. A *produção escrita do*

texto é a fase em que o aluno produz a primeira versão do texto. O professor analisa esse rascunho e escreve as suas observações para o aluno reescrevê-lo. A próxima etapa é a *revisão pós-escrita*, momento em que o aluno lê e analisa o primeiro texto escrito. Na etapa da *avaliação da produção textual*, o professor cria com os alunos uma lista de verificação de acordo com o gênero textual produzido para uma autoavaliação. Na etapa seguinte, *avaliação*, ao analisar criticamente o texto do aprendiz, o professor cria símbolos ou códigos para direcionar o aluno na reescrita do texto. Por fim, chega a etapa de *reescritura do texto* em que o aluno reescreve o texto se baseando nos códigos indicados pelo professor.

Apesar desses modelos dos processos da escrita apresentarem nome e quantidade de etapas diferentes, percebemos uma relação entre elas, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2: Modelos de processos de escrita

Passarelli	Dolz Gagnon e Decândio	Santos, Riche e Teixeira
1) Planejamento 2) Tradução de ideias em palavras 3) Revisão e reescrita 4) Editoração Componente de todas as etapas: Guardião do texto	1) Contextualização 2) Desenvolvimento dos conteúdos temáticos 3) Planificação 4) Textualização 5) Releitura, revisão e reescrita do texto	1) Preparação 2) Pré-escrita 3) Planejamento do texto 4) Primeira produção 5) Produção escrita do texto 6) Revisão pós-escrita 7) Avaliação da produção textual 8) Avaliação 9) Reescritura

Fonte: autora

Com base nesses modelos processuais, podemos afirmar que a atividade de produção textual demanda muito trabalho por parte do professor e do aluno. É um processo que precisa ser desenvolvido com atenção e em parceria. Requer a definição do contexto de produção, pesquisa sobre o assunto a ser escrito, estudo do gênero textual selecionado, muitas leituras, construção de esquemas, mapas, anotações ou outros modos de registrar e organizar as ideias e um permanente processo de sucessão e retomada do texto para revisar e reescrever. Nesse sentido, Passarelli (2012) chama a atenção de que:

é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer (PASSARELLI, 2012, p. 145).

É por isso que não é produtivo a escola esperar que o aluno elabore um projeto comunicativo por escrito de uma única vez. São os diversos procedimentos que ocorrem antes, durante e depois da escrita que irão garantir que o aprendiz consiga atingir seu objetivo comunicacional. Compreender o que de fato acontece durante o processo de escritura é fundamental para o professor pensar nas ajudas necessárias para o aluno alcançar a qualidade de um texto proficiente.

O processo de escrita de um escritor principiante se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação, do jeito que ele é capaz, ou seja, escreve de acordo com o que ele sabe a respeito do assunto em questão e leva em conta quanto tempo e atenção deseja destinar para determinada parte do texto. As crianças (como qualquer autor) pensam o trabalho enquanto o fazem. Elas podem dividir seus pensamentos com o professor, fazer perguntas sobre seus temas ou, até, pedir para que o professor leia ou ouça o que já foi escrito. Esse procedimento revela que elas buscam na figura do professor um 'co'-revisor, mas nem sempre o professor se dispõe a estabelecer esse diálogo para não perder tempo (PASSARELLI, 2012, p. 149).

A produção de textos é um processo dialógico, e, por isso, requer interação constante entre os sujeitos, principalmente, com o professor. Dessa maneira, a mediação pedagógica se torna tão importante para que o aluno se aproprie das etapas do processo da escrita e passe a integrá-las às suas estratégias pessoais no ato de escrever.

Considerando minha experiência como professora da educação básica, toda a minha trajetória acadêmica e os estudos que venho desenvolvendo acerca do ensino da produção textual, consigo visualizar outros processos no ensino da escrita que mostram muito claramente a mediação do professor. Assim, considero que tanto as etapas do processo da escrita, quanto a mediação do professor são determinantes para que o aluno desenvolva o comportamento escritor e alcance a proficiência na produção textual escrita.

Esclarecer a mediação implícita do professor na prática de ensino da escrita é indispensável, pois garante não correr o risco de se supor que basta apresentar as etapas do processo da produção de textos aos alunos e eles farão sozinhos, utilizando

a velha pedagogia da transmissão e do autoritarismo. É preciso um trabalho consistente de mediação com objetivos claros a serem alcançados.

Independentemente da forma de organização do ensino, seja por sequência didática, como a aventada por Dolz e Schneuwly (2004) ou por projeto (HERNÁNDEZ, 1898, BENDER, 2014), o professor pode desenvolver as etapas de trabalho que estamos propondo aqui. Não é nosso intento propor que tais etapas do processo de escrita e as estratégias de mediação sejam seguidas como receitas, pois a história da aprendizagem de cada aluno (e de cada turma) é única, assim como a história profissional de cada professor. Essas histórias se constroem ao longo do percurso do ensino e da aprendizagem, com base na relação estabelecida entre os envolvidos.

A mediação, “um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, um diálogo com seu futuro” (GERALDI, 2010, p. 169), é importante para a aprendizagem da produção textual escrita. Com base no desenvolvimento do sujeito em cada etapa do processo da escrita, o professor prevê as necessidades de aprendizagem do aluno e planeja a mediação que o ajude a avançar. Nessa ação, professor e aluno se constroem como sujeitos do conhecimento e se desenvolvem em um processo dialético de ir e vir.

2.2 Etapas da mediação pedagógica no ensino da produção textual escrita: proposta para uma postura ativa do professor

Uma das principais ações do professor no início de quaisquer atividades é o planejamento pedagógico. Essa indispensável ação permite uma melhor gestão da sala de aula, uma vez que, nela, o professor define previamente seus objetivos, suas estratégias, modos de interação, tempo, materiais, espaços, entre outros elementos necessários para o desenvolvimento da aula. Tudo isso sendo flexível e reajustável durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ao colocar o planejamento em ação, o professor desenvolve comportamentos e atitudes em procedimentos dialógicos e interativos em prol da aprendizagem dos estudantes. Essa postura do professor durante o processo de ensino e de aprendizagem é o que Masetto (2000) denomina de mediação pedagógica.

Em se tratando do ensino da produção escrita é importante considerar, no planejamento, “as capacidades languageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 15), os conhecimentos

que os alunos já têm sobre o gênero e sobre o assunto a ser produzido, para adaptar as situações de ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, com base no que discutimos até aqui e com base também na minha experiência profissional é que decorrem alguns apontamentos de mediação pedagógica para o ensino da produção textual escrita, que discutiremos a seguir, por considerá-las essenciais para o ensino tendo em vista o caráter processual da escrita.

Ressaltamos que o que apresentamos são sugestões de mediação inerentes aos modelos processuais de escrita abordadas na seção anterior, que poderão ser ampliadas, modificadas, reajustadas ao longo do trabalho, considerando, principalmente, as peculiaridades de cada sala de aula e de cada aluno.

Concordando com Santos, Riche e Teixeira (2013), tendo em vista que consideramos que a produção textual é uma etapa culminante de um processo que começa com a contextualização da proposta de produção, com atividades de leitura e com a análise de textos, vídeos, propagandas, entre outros recursos, que possibilitem o estudo do gênero e do tema a ser desenvolvido pelos alunos.

A esse respeito, Passarelli (2012) chama a atenção para a necessidade de se ter em mente que a escrita de um texto adequado só é possível por meio de um trabalho extenso e intenso, árduo, que requer muito empenho e dedicação. Assim um passo importante seria organizar e compartilhar com os alunos a proposta de produção e esclarecer os parâmetros da situação: *sobre o que vai escrever, por que vai escrever, para quem vai escrever e como irá escrever*. Esse procedimento torna claro para o sujeito autor a função social do texto que irá produzir, o que favorece um melhor delineamento do seu projeto de escrita com vistas no efeito de sentido que pretende atingir em seu destinatário. Outro passo fundamental seria esclarecer aos alunos que, até que o texto esteja suficientemente pronto, eles irão passar por várias etapas de atividades. É oportuno enfatizar, nesse momento, que é assim que os escritores experientes fazem (PASSARELLI, 2012).

Nesse sentido, para viabilizar o planejamento de ações mediadoras capazes de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991) dos estudantes, ventilamos a possibilidade de organizar o ensino da produção textual por meio de projeto ou de sequência didática. Essas modalidades organizativas dos conteúdos escolares (LERNER, 2002) favorecem tanto a organização do ensino da escrita em etapas, quanto a mediação do professor.

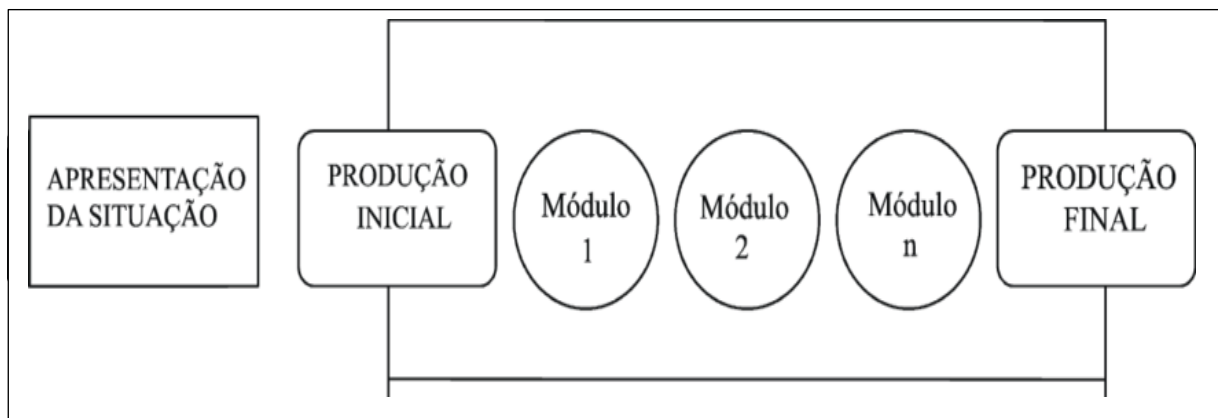
De acordo com Hernández (1998, p. 88-89), os projetos:

constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema, partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Dessa forma, é importante além de se pensar o professor como um sujeito autônomo, ativo, condutor do processo de ensino e de aprendizagem, é importante pensar o aluno como um sujeito ativo capaz de participar da construção do fazer pedagógico. Assim, no trabalho com projetos, torna-se viável fazer com os alunos e não por eles (PASSARELLI, 2002), além de tomar certas decisões acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula junto com os estudantes, quando possível, o que propicia um maior engajamento nas atividades escolares. No contexto escolar, muitas vezes, o professor sente a necessidade de levar para a sala de aula um projeto (quase) pronto sobre problemas por ele percebido. Assim, discutir com a turma os objetivos e as etapas do projeto, podendo fazer apenas alguns ajustes no coletivo, também é viável. O mais importante é que os alunos entendam as razões do trabalho desenvolvido e o significado desse trabalho para sua vivência dentro e fora dos muros da escola.

A sequência didática como mais uma possibilidade para trabalhar a escrita de texto de forma processual, de acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82), se constitui em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, o trabalho com sequência didática favorece o desenvolvimento de atividades variadas que possibilitam ao aluno se apropriar das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para produzir texto com eficiência. Dessa forma, os autores apresentam uma estrutura de base para a sequência, conforme esquema a seguir:

Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004, p. 83

Segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly, na apresentação da situação, o professor mediador descreve de maneira detalhada as tarefas que os alunos irão realizar. Depois, o aluno faz uma produção inicial do gênero trabalhado. Nos módulos trabalhados, o professor propõe atividades processuais e aprofundadas que irão instrumentalizar os alunos para a aprendizagem do gênero e do assunto. Após esse processo é que se propõe a produção final.

A proposta dos autores é que se desenvolva as atividades em torno de um único gênero textual. Todavia, tem que se ter em mente que trabalhar por um longo período sobre um único gênero é cansativo para os alunos. Dessa forma, é benéfico que o professor planeje atividades com gêneros diferenciados, até mesmo com os gêneros do mesmo domínio discursivo, para que os alunos percebam as semelhanças e diferenças existentes entre esses textos.

Seja qual for a modalidade organizativa de trabalho adotada pelo professor, que favoreça o ensino processual da escrita, é fundamental que se tenha esclarecido que as etapas do processo por si só não garantem a aprendizagem dos alunos. As atividades mediadas pelo professor por meio de instrumentos ou signos (VYGOTSKY, 1991) é que impulsionarão a transformação do estudante no processo da produção escrita. A mediação planejada especificamente para o ensino da produção escrita será determinante na apropriação de conhecimentos que interferem na construção do texto. Com esse intento, é que apresentamos as seguintes propostas de mediação, nas subseções seguintes.

2.2.1 O portfólio como instrumento de registro do processo de escrita e como fonte de informação para uma mediação intencional do processo de ensino e de aprendizagem

Uma forma produtiva de organizar e registrar o processo de escrita dos estudantes é o portfólio. O portfólio é um instrumento pedagógico que auxilia o professor no processo da avaliação formativa e que auxilia, também, o aluno no seu processo de autoavaliação. É nesse sentido que Alves (2005, p. 4) considera o portfólio:

como facilitador da reconstrução e da reelaboração, por parte de cada estudante, do processo de ensinagem ao longo de um curso ou de um período de ensino, sua elaboração oferece oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças necessárias imediatas. Como também, permite aos professores considerarem o trabalho não de forma pontual (como a prova e os testes) mas, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem que se encontram relacionados.

Estruturalmente, o portfólio deve conter a identificação do aluno, uma nota introdutória contemplando os objetivos da sequência didática ou do projeto pedagógico e as condições de produção do texto; as diferentes versões do texto, contendo a data em que foram escritos, para que fique evidente as etapas do processo de escrita; observações do professor acerca do processo de escrita e outras informações que o professor considerar relevante para o desenvolvimento do trabalho.

O uso de portfólio propicia ao professor “acompanhar os progressos dos alunos e compreender a natureza das dificuldades que porventura eles apresentem” (PASSARELLI, 2012, p. 260). Dessa forma, o uso de portfólio se fundamenta em uma perspectiva que concebe a avaliação como meio de aprendizagem (SANTOS GUERRA, 2007). Para esse autor, a avaliação é um recurso importante para o professor auxiliar o aluno no decorrer do processo de ensino. Dessa forma, o objetivo da avaliação não é de o professor apenas verificar respostas certas ou erradas e atribuir notas, mas sim, observar, analisar e registrar o percurso da aprendizagem do aluno para (re)direcionar seu trabalho de modo consciente e sistemático.

A avaliação como aprendizagem se insere nos princípios da avaliação formativa, visto que propõe uma prática de avaliação contínua e reguladora que contribui para melhorar a aprendizagem em curso dos alunos (PERRENOUD, 1998). Assim, nas palavras de Perrenoud:

a ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõem, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "*A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)*"(grifo do autor). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (PERRENOUD, 1998, p. 4).

Para se fazer uma regulação intencional nos preceitos da avaliação formativa, não resta ao professor outro caminho que não seja observar, regular e intervir durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando do processo de observação, para Perrenoud (1998), melhor seria que se falasse de observação formativa, ao invés de avaliação, dado o peso desfavorável que a avaliação tradicional deu a essa última palavra. Na tradição escolar, a ideia de avaliação sempre foi associada a provas, a boletins escolares, à transmissão e à memorização de informações contabilizáveis, a ameaças e a medo.

Contudo, a observação é de fato formativa quando o professor a realiza metodicamente para orientar e para otimizar a aprendizagem, sem ter que se preocupar em classificar ou em selecionar. Para que seja assim, a observação precisa "*construir uma representação realista das aprendizagens* (grifo do autor), de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados" (PERRENOUD, 1998, p. 4).

Para melhor organizar e gerir a situação didática e preservar as informações identificadas no processo de observação da aprendizagem do aluno, o professor pode lançar mão de todo recurso possível. Cada sujeito desenvolve uma forma de organizar as informações do modo que julgar mais eficaz. Assim, são recursos possíveis: registros escritos, fotográfico, audiovisuais, entre outros, que contribuam efetivamente com a reflexão crítica e aprofundada do professor e de seus interlocutores (colegas de trabalho, equipe pedagógica etc.). Muitos docentes optam por apenas observar e guardar na própria mente suas impressões. Isso é possível. Todavia, corre-se o risco da observação se tornar pouco efetiva e não garantir a legitimidade das situações observadas, o que fragiliza o processo de regulação e intervenção.

2.2.2 A mediação no processo de construção de conhecimentos das características do gênero textual: como irá escrever?

Após o professor organizar uma roda de conversa e discutir com os alunos os parâmetros da situação (sobre o que vai escrever, por que vai escrever, para quem vai escrever e como irá escrever), inicia um trabalho para que os aprendizes se apropriem das características do gênero textual a ser escrito. É preciso salientar que a clareza dos parâmetros da situação dá sustentação para a escolha do gênero textual mais adequado para realização do projeto de dizer. “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Em seguida, a intenção discursiva do locutor, considerando sua individualidade e sua subjetividade, é adaptada ao gênero selecionado (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Comunicamo-nos por meio dos gêneros textuais. “Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita” na sala de aula (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 39). Seguindo os preceitos vygotskyano e baseados em Schneuwly (2004) e Dolz, Moro e Pollo (2001) esses autores consideram os gêneros como *megainstrumentos didáticos*.

Para o instrumento se tornar mediador e transformador da aprendizagem precisa ser apropriado pelos alunos (SCHNEUWLY, 2004). Para tanto, é necessário o professor pesquisar e selecionar textos do gênero a ser produzido e promover situações de leitura e de análise das suas características. Por meio de recursos de multimídia ou cartaz, como instrumento de mediação, é uma forma de apresentação de textos aos alunos. Assim, algumas perguntas como: vocês já viram esse tipo de texto? Onde vocês o encontraram? De que ou de quem fala esse texto? Como ele começa? Como termina? Para que esse texto foi escrito? Quem são os possíveis leitores desse tipo de texto? podem ajudar a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual em estudo e direcionar seus olhares para as características estruturais e discursivas desse gênero. É produtivo que essa atividade seja feita tantas vezes forem necessárias até o que os alunos aprenderam as características do gênero. É importante que as características percebidas sejam registradas em cartaz e fiquem expostas na sala de aula como fonte de informação para os alunos.

2.2.3 Mediação no levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto

O professor pode iniciar essa etapa de trabalho promovendo uma discussão acerca do assunto que o aluno irá escrever. Por meio da discussão, da troca de conhecimentos entre professor e alunos, o estudante terá mais capacidade de ativar suas representações já construídas. Trata-se da ativação dos conhecimentos prévios já internalizados pelo sujeito.

Essa troca de experiência se configura na valorização da história de vida dos estudantes e do professor. É um momento privilegiado da ação educativa em que o professor e os alunos podem estabelecer comparação e ampliação dos saberes existentes como forma de subsidiar a discussão da temática. É com base nesses saberes que o professor propõe a produção inicial, para, posteriormente, ser ampliada, aprimorada e aprofundada com base nos novos conhecimentos construídos.

Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 181) enfatiza que a melhor mediação do professor como coautor do texto do seu aluno é solicitar que escrevam seu texto inicial com baseado na própria vivência, e, só depois, oferecer textos para a leitura a fim de ampliar os saberes prévios. “Seria a exploração conjunta do texto de leitura com o texto escrito que permitiria avançar para além do que o aluno traz de sua própria vivência [...]”.

Lembramos com Bronckart (1999, p. 98), que no momento da produção do texto em que o sujeito coloca a linguagem em ação, os conhecimentos prévios sobre o assunto são submetidos a uma reestruturação por dois fatores principais: de um lado, enquanto os conhecimentos prévios estão organizados na memória de forma “*simultânea*” (grifo do autor), parecendo estar organizado de modo “*lógico*” (grifo do autor) e “*hierárquico*” (grifo do autor), a escrita do texto exige que esses conhecimentos sejam organizados de modo “*sucessivo*” (grifo do autor). A sequência que organiza o conteúdo temático do texto não admite uma transcrição literal do pensamento. Por outro lado, esses conhecimentos são organizados em “*mundos discursivos*” (grifo do autor), que possuem coordenadas diferentes do “*mundo ordinário*” (grifo do autor), no qual se realiza a atividade do escritor.

Por isso é que não basta apenas assegurar que os alunos tenham conhecimentos sobre o assunto para produzir um texto. Para além disso, o estudante

precisa saber organizar os conhecimentos e escrevê-los obedecendo à lógica estrutural do gênero produzido.

2.2.4 Mediação no processo de ampliação e de construção de novos conhecimentos sobre o assunto: sobre o que vai escrever?

Não é fácil e nem significativo escrever sobre algo que não conhecemos ou conhecemos pouco. Sempre quando vamos escrever sobre alguma coisa, o fazemos por algum motivo, e, se escrevemos por algum motivo é porque temos algo a dizer. Na sala de aula não é diferente. Quando o aluno vai escrever um texto, ele precisa ter conhecimentos sobre o assunto que irá desenvolver, precisa “ter o que dizer” (GERALDI, 2013, p. 163).

As atividades do item 2.2.1.2 deste texto contribuem para o professor identificar os saberes prévios do aluno e o que ainda precisa saber e aprofundar. Com base nisso, o professor propicia atividade “que inicialmente representa uma atividade externa” e ao ser reconstruída “começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). Atividade como: leitura para encontrar respostas para perguntas previamente formuladas; pesquisas direcionadas (em livros, revistas, jornais, na internet), exibição de filmes e vídeos são processos externos que ao poucos vão sendo internalizados pelos alunos. Para contribuir com o processo de internalização, atividades como roda de discussão devidamente planejada e conduzida pelo professor; sistematização e registro no quadro ou cartaz do que aprenderam, são fundamentais. O registro das aprendizagens se configura como uma fonte de pesquisa que pode ser consultada no planejamento da escrita e/ou na própria feitura do texto.

Cabe ressaltar que muitos alunos não sabem desenvolver procedimentos de pesquisa. Por isso, é necessário que o professor os ensine a selecionar os textos que abordem a temática em estudo, grifar informações principais e secundárias, fazer anotações ao lado dos parágrafos indicando o assunto ou até mesmo fazendo perguntas, resumir, parafrasear, elaborar esquemas, entre outros procedimentos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assinalam que as técnicas de estudo se divergem em função do gênero textual.

2.2.5 Mediação no processo de orientação do planejamento da escrita

O professor orienta os alunos na elaboração de um planejamento de escrita e auxilia aqueles que têm dificuldades nesse fazer. Assim, o professor expõe aos estudantes diferentes maneiras de organizar suas informações e, inicialmente, faz junto com eles.

O aluno tem como alternativa fazer anotações topicalizadas, mapa conceitual, esquemas, dentre outras estratégias a que o próprio aluno pode recorrer. Para construir anotações topicalizadas, por exemplo, o aluno pode começar anotando em tópicos todas as informações do seu repertório sociocultural acerca do assunto a ser escrito, como se fosse uma tempestade de ideias. Só depois, o escrevente seleciona as informações que consegue desenvolver melhor, de modo mais aprofundado, sem desprezar as demais, pois poderá utilizá-las em outro momento. Em seguida, organiza a ordem em que as ideias serão desenvolvidas.

Para construir mapa conceitual, o aluno escreve no centro de uma folha de papel o tema sobre o qual irá escrever, e, ao redor, faz anotações de tudo o que sabe sobre esse tema, utilizando palavras-chave. Essas informações são estrategicamente interligadas por meio de sinais gráficos. Em outro momento, deve-se selecionar as informações mais relevantes que atendam ao propósito comunicativo do texto.

Quanto à construção de esquemas, é mais adequado que eles sejam feitos tendo como base um texto lido com muita atenção. Assim, podem-se fazer anotações sintéticas, utilizando palavras-chave, que expressem as ideias principais do texto lido/estudado. Para construir o esquema, o aluno pode utilizar letras, números, chaves, setas e outros símbolos para sinalizar o conteúdo destacado.

De acordo com Passarelli (2012), é viável esclarecer ao aluno que ele pode organizar as ideias apenas no nível mental. Todavia, é mais viável que tenha algum modo de organização escrita para facilitar a visualização das suas informações, que, muitas vezes, surgem repentinamente.

2.2.6 Mediação no processo de ampliação da escrita inicial

No processo de ampliação da escrita inicial, o professor retoma com os aprendizes a proposta de produção e os parâmetros da situação (o que, por que, para quem e como escrever) para se certificar que todos compreenderam. O professor retoma também as anotações do que aprenderam sobre as características do gênero e sobre o assunto e, nesse momento, solicita aos alunos retomarem sua produção

inicial. A partir do roteiro que o aluno planejou e com base no conhecimento construído, o professor encaminha a escrita da segunda versão do texto. Nesse momento, o professor se mostra um colaborador, um parceiro do aluno, atuando na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991).

As atividades anteriores já possibilitaram ao professor avaliar o curso de desenvolvimento do sujeito aprendiz. Com base nisso, o professor consegue identificar os alunos que já conseguem trabalhar mais autonomamente e os que precisam mais da sua ajuda. Dizemos isso, porque sabemos que em uma sala de aula numerosa não é possível o professor dar atenção individualizada para todos os alunos no momento da produção escrita. Por isso, é necessário priorizar aquele que têm mais dificuldades. Também por isso, uma boa estratégia seria propor a escrita em duplas ou em pequenos grupos.

2.2.7 A autoavaliação como um *checklist*

Após os alunos escreverem a segunda versão do seu texto, o professor encaminha a autoavaliação como *checklist*. É fundamental que o professor já tenha discutido com os estudantes os critérios da autoavaliação previamente.

O *checklist* se insere na abordagem da rubrica entendida como “um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos alunos [...]” (BENDER, 2014). Considerando o dizer de Bender, uma boa rubrica deve abordar todos os componentes relevantes para a produção escrita. Assim, o conjunto de critérios para a produção do aluno precisa conter indicadores que contemplem a estrutura do gênero, os aspectos discursivos e notacionais, sem perder de vista os parâmetros da situação. A seguir, apresentamos um exemplo de uma autoavaliação como checklist considerando o gênero textual conto.

Quadro 3: Autoavaliação como *checklist*

Eixo	CrITÉRIOS	Sim	Em parte	Não
Elementos constituintes do conto	O conto apresenta a situação inicial, os personagens e suas características?			
	O conto apresenta a descrição dos lugares onde aconteceram os fatos?			
	O conto apresenta a sequência temporal dos acontecimentos de modo interligados?			
	O conto apresenta o conflito inicial para gerar a narrativa?			
	O conflito da história é resolvido no final do texto?			
Adequação da linguagem	As palavras utilizadas contribuem para o efeito de sentido visado no leitor (engraçado, irônico, reflexivo...)?			
	Foram utilizados sinônimos, pronomes e elipse para evitar repetições?			
	Foram utilizados marcadores temporais?			
	O texto foi segmentado em parágrafos?			
	As vozes do texto, narrador e personagens, se intercalam de modo organizado?			
Convenções da escrita	As letras maiúsculas e minúsculas foram usadas corretamente?			
	As palavras foram escritas corretamente?			
	Os sinais de pontuação foram empregados adequadamente?			
	As palavras estão acentuadas adequadamente?			
	Há concordância verbal e nominal?			
Observações				

Fonte: autora por meio de Passarelli (2012, p. 237)

Esses critérios apresentados ao aluno logo no início do trabalho podem contribuir para o estudante fazer um automonitoramento durante o processo de construção do texto.

A autoavaliação contribui para o aluno tomar consciência de seu processo de aprendizagem. Entendemos a autoavaliação como “um processo cognitivo complexo” em que o indivíduo faz um julgamento de suas ações/produções de modo consciente

por si mesmo e para si mesmo, tendo como objetivo um maior conhecimento de seu processo de aprendizagem, para regulação da sua conduta e aperfeiçoamento (RÉGNIER, 2002, p. 5).

Portilho (2009) relaciona a autoavaliação à faculdade da metacognição, que é o ato de pensar, refletir sobre a própria aprendizagem. Assim, a avaliação metacognitiva tem como objetivo ajudar o sujeito a tomar consciência das suas fragilidades e de suas potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, para Portilho, a avaliação metacognitiva pode contribuir para o aluno agir sobre a própria realidade.

A autoavaliação como *checklist* contribui para o aluno perceber que a produção de um texto não termina quando se coloca um ponto final. Contribui também para mostrar o que precisa ser revisado durante a leitura crítica. Muitas vezes, o aluno até faz a leitura da sua escrita com a intenção de revisá-la, porém, não consegue enxergar os aspectos a serem revisados.

2.2.8 Mediação no processo de análise do texto

Corrigir o texto de cada aluno é de fato muito trabalhoso. Contudo, é uma atividade de fundamental importância para a qualidade do texto do aprendiz. O professor, coautor dessa produção, é a pessoa mais indicada para fazer a leitura crítica desse texto e avaliar de acordo com critérios estabelecidos.

Na fase da correção, o olhar do professor como parceiro mais experiente sobre o texto do aluno é de fundamental importância. Em uma produção textual escrita, o aluno pode dar ao professor informações muito relevantes acerca do seu processo de aprendizagem. Nesse momento, o professor tem a chance de observar a pertinência e a eficácia da proposta de trabalho, o que lhe dá a possibilidade de repensar suas estratégias de mediação ou simplesmente ajustar seu planejamento e seguir em frente. É nesse sentido que o professor coloca em prática a avaliação como aprendizagem (SANTOS GUERRA, 2007).

Reconhecemos com Ruiz (2018) que existem diferentes estratégias, orais e escritas, para o professor fazer com que o aluno perceba problemas no seu texto e dar conta deles. Tais estratégias podem ser postas em prática durante o processo de feitura do texto e/ou após a sua escrita. “A natureza do trabalho de mediação do professor é altamente pertinente: dependendo da maneira como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno” (RUIZ, 2018, p. 174).

Os professores corrigem os textos de seus alunos de maneiras diferentes. Cada um executa essa tarefa de acordo com a sua concepção de ensino e de linguagem. Serafini (1989) *apud* Ruiz (2018) destaca três formas distintas de se fazer a correção de texto: i) a correção *resolutiva* em que o professor destacar no corpo do texto o erro que o aluno cometeu e reescreve ao lado a forma que considera correta para o aluno fazer a revisão tal como indicou; ii) a correção *indicativa* em que o professor apenas indica por meio de círculos, grifos e outros sinais gráficos o erro que o aluno cometeu e delega ao estudante a tarefa de revisar; e iii) a correção *classificatória* em que o professor aponta o erro que o aluno cometeu no corpo do texto por meio de uma metalinguagem codificada. Ruiz (2018) em sua pesquisa sugere uma quarta forma de fazer a correção de texto que vai além dessas formas corriqueiras e tradicionais, a correção *textual-interativa*.

A correção textual-interativa, de acordo com Ruiz (2018), consiste em o professor fazer comentários mais longos do que as marcações feitas às margens ou no corpo do texto do aluno. Esses comentários assemelham-se a bilhetes escritos pelo professor, que, segundo a autora, têm duas funções básicas: falar sobre a revisão que o aprendiz deverá fazer chamando a sua atenção, sobretudo, para os problemas do texto, ou falar da tarefa de correção executada pelo professor.

Para o escritor iniciante é importante também o professor expressar nos bilhetes o conhecimento que o aprendiz já construiu, o que é positivo em seu texto. Enfatizar apenas os problemas do texto pode fazê-lo desacreditar na sua capacidade de escrever.

Muitas vezes, será necessário o professor escrever nos bilhetes questionamentos pontuais sobre os problemas discursivos encontrados no texto. Assim, ao se colocar no papel de revisor de sua própria escrita o aluno poderá perceber com mais clareza o que falta em seu texto e o aprimorará. Outras vezes, segundo Brandão (2007), será necessário o professor apresentar para o aluno algumas possibilidades de solução para o problema encontrado, quando, de modo independente, ele não é capaz de solucioná-lo. Nesse sentido, o mediador estará atuando na zona de desenvolvimento proximal apresentada por Vygotsky (1991).

O mais importante, lembra Brandão (2007), é que o comentário do professor acerca dos textos dos estudantes deve ser o mais explícito e direto possível e que:

de fato, leve o aluno a pensar na finalidade e no destinatário do seu texto, concretizando a noção de interlocutor para seu aluno, dessa forma, é sua tarefa questionar sobre o que não entendeu, dando sugestões e novamente indagando, transformando certos problemas que aparecem no texto em objeto de reflexão de seus alunos. Aos poucos, os próprios alunos começarão a indagar sobre sua escrita, buscando reelaborá-la, a fim de torná-la mais explícita ou mais bonita e fácil de ser lida (BRANDÃO, 2007, p. 129).

Ao dar a devolutiva das atividades orais ou escritas, o professor não precisa se preocupar com a quantidade dos comentários, mas sim com sua natureza. Atentar para a qualidade dos comentários é primordial, pois, “os comentários somente serão devolutivas úteis se os estudantes os utilizarem para guiar seus trabalhos futuros, de modo que outros procedimentos são necessários” (BLACK *et al.*, 2018, p. 162).

Uma estratégia significativa para melhorar a qualidade da devolutiva é a discussão entre os professores para refletir e analisar os comentários. Essa estratégia contribui também para analisar a qualidade das atividades propostas. Contudo, para Black *et al.* (2018, p. 163-164) as principais ideias para melhorar a qualidade da devolutiva são as elencadas a seguir:

- As tarefas escritas, em conjunto com questionamentos orais, devem encorajar os alunos a desenvolver e demonstrar a compreensão de características centrais sobre o assunto que estão aprendendo.
- Os comentários devem identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado e oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer para melhorar.
- As oportunidades para que os estudantes respondam às devolutivas devem ser planejadas como parte do processo geral de aprendizagem (BLACK *et al.*, 2018, p. 163-164).

Para Black *et al.*, para que a devolutiva seja uma estratégia efetiva, o principal é que o retorno dos professores ao aluno seja a reflexão para modificar qualitativamente suas atividades. Para isso, é necessário que na sala de aula, o professor reserve tempo para retomada de tais atividades. Nesse contexto, a devolutiva se configura também como uma importante estratégia para os pais compreenderem o desempenho dos seus filhos.

Consideramos, com Ruiz (2018), a correção discursiva muito produtiva, pois, estabelece uma relação interativa e dialógica entre os interlocutores (professor e aluno). Além do mais, não invalida o professor utilizar as outras três formas de correção apontadas por Serafini. O mais importante é que a correção seja adequada

para abordar os diferentes problemas do texto e que provoque reflexões para o aluno rever o seu discurso, e, conseqüentemente, aprimorá-lo assumindo-se como autor legítimo dele.

Mas, o que corrigir no texto do aluno? A correção deve ser feita tanto dos aspectos estruturais, quanto dos aspectos discursivos e notacionais. Dessa forma, é prudente que o professor inicie pelo o que mais compromete a qualidade do texto do ponto de vista do discurso: frases incompletas, ambiguidades, progressão textual, encadeamento lógico das ideias, organizadores textuais, repetições de palavras; a estrutura, que depende das características do gênero e, depois, mas não menos importante, os aspectos notacionais: a ortografia, a concordância, a pontuação, as marcas da oralidade, a adequação vocabular, a acentuação. Nesse contexto, o conhecimento da gramática normativa passa a fazer sentido. A gramática “passa a desempenhar mais efetivamente o seu papel, colaborando para que se evitem mal-entendidos” (PASSARELLI, 2012, p. 228),

É favorável que o mediador coautor organize esses aspectos (estruturais, discursivos e notacionais) em uma tabela para tê-los como parâmetro para a correção. É favorável também que durante a correção o professor faça o registro das peculiaridades observadas para que esse registro auxilie o planejamento de atividades que atendam às necessidades dos alunos apresentadas nas suas produções.

É importante que os alunos sejam comunicados de como é feita a correção e entendam que a leitura crítica feita por outra pessoa é fundamental para a qualidade do texto. É importante ainda esclarecer que mesmo os escritores mais experientes recorrem a essa estratégia, conforme já mencionado neste texto. O olhar do outro, que neste caso é o professor, ajuda o estudante a enxergar o que muitas vezes os seus olhos já não enxergam durante a escrita. Ajuda-os a refletir sobre questões, que, do ponto de vista de quem escreve, já estão suficientemente claras.

2.2.9 Mediação no processo de revisão e de reescrita do texto

Nas atividades que envolvem o passo 2.2.9, o professor precisa definir como fará a revisão: coletiva, em duplas ou individual. Muitas crianças no início da escolarização têm dificuldade para realizar a revisão e a reescrita de seu texto autonomamente, a

partir da correção do professor. Muitas vezes, recebem a devolutiva, mas não sabem o que fazer com os comentários. Desse modo:

caberá ao professor conduzir o trabalho de revisão de modo mais diretivo, reconhecendo que as formas de revisar o texto, o tempo dedicado à atividade e o nível de reflexão atingido irão variar em função das possibilidades do grupo de alunos com o qual se trabalha (BRANDÃO, 2007, p. 123).

Nesse sentido, a revisão coletiva é uma alternativa importante que pode ser realizada mesmo com crianças não alfabetizadas. O professor que realiza essa atividade desde cedo em sala de aula estrará “contribuindo para a formação de uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito” (BRANDÃO, 2007, p. 124).

Segundo essa autora, a escolha do texto a ser revisado coletivamente não deve ser feita de forma aleatória. O professor não precisa escolher, necessariamente, o texto com mais problemas ou com menos problemas. Ao ler o texto dos alunos, o professor escolhe aquele que apresenta mais potencial para gerar discussões acerca da questão que deseja focar naquela aula. Nesta atividade, o mais importante é que os alunos percebam que a revisão faz parte do processo da escrita em qualquer contexto, seja dentro ou fora da escola.

Outra alternativa é a revisão em duplas que pode ocorrer, segundo Brandão (2007), de duas formas: um aluno lendo o texto do outro para apontar os problemas e ajudar a encontrar soluções ou a dupla se debruçando sobre o mesmo texto para juntos encontrar os problemas e solucioná-los.

Outra possibilidade é a revisão individual que é feita pelo próprio autor do texto. Assim, ocorre a alternância de papéis: de autor para leitor crítico e revisor do próprio texto. Nesta atividade, a correção feita de forma discursiva e dialógica pelo professor mediador é uma espécie de “andaime⁶” em que o aluno também se apoia durante a revisão e a reescrita do seu texto. Além disso, o aluno se vale também de seus próprios conhecimentos para revisar suas escritas, já que são plenamente capazes de identificar alguns problemas de escrita e até mesmo de propor soluções (ABAURRE et al., 2003, ROCHA, 1999 *apud* BRANDÃO, 2007).

⁶Andaimagem é uma estratégia de mediação que consiste no auxílio de uma pessoa mais experiente de uma cultura ao seu aprendiz num processo de aprendizagem, em qualquer contexto (BORTONIRICARDO, S. M; MACHADO, V. R; CASTANHEIRA, 2010).

Seja qual for a forma de propor a revisão do texto, segundo Brandão (2007), é importante que seja feita em dia diferente da escrita do texto. Esse distanciamento permite que o autor enxergue lacunas e falhas que não vê durante a escrita do texto, principalmente, quando se trata da primeira versão.

Ainda segundo essa autora, duas condições são necessárias para o êxito do trabalho com a revisão: uma delas é possibilitar ao aluno o acesso de uma grande quantidade de textos de qualidade, sobretudo, do gênero textual a ser escrito, para que tenha mais familiaridade com a língua que se usa para escrever. Quanto mais intimidade o aluno tem com a linguagem do gênero a ser escrito, terá mais chance de enxergar problemas no seu texto e no texto dos outros, e, assim, propor soluções coerentes. Outra condição essencial é a de o professor propor atividades sistemáticas de reflexão sobre a linguagem escrita e sua notação, para que o aluno, amplie, paulatinamente, seus conhecimentos sobre os usos da linguagem. Essas atividades podem e devem ser oferecidas concomitante ao processo de escrita do texto, não precisando esperar pelo momento da revisão e da reescrita.

2.2.10 Mediação no processo de editoração

Passarelli (2012) ressalta que, na etapa da editoração, uma estratégia importante é que o professor faça um intervalo maior de tempo entre a revisão e a editoração. Esse distanciamento favorece uma maior criticidade por parte do autor ao voltar a reler o seu texto e passá-lo a limpo. A autora lembra que essa atividade nem sempre é vista com bons olhos pelo aluno. Assim, uma possibilidade para torná-la mais atrativa é criar possibilidade de socialização dos textos.

Desde o início do processo de construção do texto, o aluno já deve ter conhecimento de seu(s) interlocutor(es), onde será publicado, ou se é um texto produzido para o professor avaliar seus conhecimentos, pois, como lembra Passarelli (2012), nem todos os textos escritos na sala de aula são possíveis de serem compartilhados com outros leitores. O mais importante é que o aluno saiba quem é seu destinatário, seja o professor ou outros atores sociais.

Antes de o aluno passar seu texto a limpo para ser publicado, o mediador coautor faz mais uma leitura crítica para observar as mudanças feitas pelo aluno em seu texto a partir da sua correção. Nessa leitura, o professor corrige os possíveis problemas de ortografia, acentuação, pontuação, concordância, entre outros, que ainda podem

permanecer no texto. Considerando o grande número de alunos nas salas de aula e as peculiaridades de cada texto, uma alternativa é o professor propor o uso de dicionários e/ou gramática como fonte de pesquisa pelo aluno para ajudar a solucionar os problemas. Vale lembrar que, para isso, o aluno precisa saber utilizar esses recursos; quando o professor e os alunos considerarem que o texto está suficientemente pronto é o momento do envio ao(s) destinatário(s).

Como podemos observar, as propostas de mediação pedagógica aqui apresentadas acompanham o processo da escrita. São ações mediadoras planejadas intencionalmente pelo professor com o propósito de o aluno se apropriar de conhecimentos que interferem na produção escrita. Essas ações, bem como os elementos mediadores utilizados, muitas vezes, são invisíveis para aqueles que só se interessam pelos resultados.

Tais propostas de mediação, inicialmente, se manifestam na mente do aluno como processos externos. Com o desenvolvimento psicológico do sujeito, esses processos externos vão se tornando processos puramente internos, o que possibilita a internalização (VYGOTSKY, 1999) dos procedimentos usados por um escritor.

Vygotsky (1999) ressalta a importância da atividade que utiliza signos, da atenção voluntária e da memória para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Dessa forma, a mediação pedagógica vai aos poucos transformando o estudante durante o processo da produção escrita. Assim, a mediação cria possibilidades de recriação e reelaboração da realidade pelo sujeito aprendiz. Nesse sentido, o sociointeracionismo se justifica pela necessidade da interação entre sujeitos e desses com o mundo para se desenvolver e se transformar.

Os pressupostos dessas propostas de mediação para o ensino processual do texto escrito se ancoram na convicção de que o papel primordial da escola do século XXI é de formar sujeitos responsáveis, críticos, conscientes e autônomos, que saibam ler e escrever uma diversidade de textos. Para isso, é necessário que a escola transforme o aluno em estudante, aquele que de fato aprende a estudar, aprende a pesquisar em fontes diversas digitais ou impressas.

A escrita de textos precisa ser uma prática rotineira na sala de aula. Isso implica a qualidade que as produções vão ganhando ao longo dos tempos. Quanto mais o aluno escreve, mais ele aprende a escrever. Quanto mais o aluno escreve, maior também é a probabilidade de errar. Aí, reside a importância do trabalho de mediação do professor, de sua coautoria, para fazer seu aluno encarar a escrita sem medo. Por

meio da escrita, o aluno vai tomando consciência da sua aprendizagem e o professor, ao assumir os “pressupostos da avaliação formativa”, tem a chance de ajudá-lo a “descobrir os processos que permitirão seu progresso em termos de aprendizagem” (PASSARELLI, 2012, p. 168-169).

Consideramos, por meio das reflexões tecidas neste capítulo, que a escrita não é um dom para poucos. Seu ensino e aprendizagem acontecem de forma progressiva, mediante muito trabalho, empenho e dedicação, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno, por ser uma ação conjunta. Por isso, é importante que a construção e, por conseguinte, o trabalho pedagógico com a escrita seja feito a partir de reflexões e de discussões conjuntas entre os diferentes atores sociais produtores de textos

O trabalho pautado em sequência didática e/ou projeto pedagógico viabiliza um tipo de ensino mais voltado para reflexões, pois, sua estrutura organizacional pode possibilitar o planejamento de atividades que contemplem tanto as etapas do processo de escrita, quanto as etapas de mediação. Além disso, favorece maior engajamento do aluno, uma vez que os projetos nascem para solucionar problemas de interesse dos estudantes.

Por fim, refletimos que ensinar o aluno a produzir textos com proficiência não é fácil. Mas, é completamente possível quando o professor organiza o ensino da escrita considerando as etapas do processo e exerce seu papel de professor-mediador, sujeito ativo, atuante junto ao aluno. Além disso, acreditar na capacidade do aluno de aprender e na sua capacidade de lhe ensinar também contribuem com a construção do conhecimento. Dessa forma, o estudante é capaz de superar o medo de enfrentar o papel em branco (PASSARELLI, 2012).

Capítulo III – METODOLOGIA DA PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos e o contexto de constituição do *corpus*. Discutimos, também, sobre os instrumentos usados para geração de dados e as categorias de análise que nos orientam na análise de conteúdo do *corpus*, a partir da proposta de Bardin (2016).

3.1 Contexto da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa que subsidiou esta tese, optamos por uma investigação qualitativa uma vez que, tendo em vista a perspectiva processual para o ensino da produção textual escrita, procuramos averiguar em que aspectos a mediação docente se constitui como instrumento potencializador para o professor exercer seu papel de mediador, por meio de dados advindos de uma realidade considerada complexa, como é o caso do contexto educacional em que o fenômeno analisado é obtido de fonte direta.

Para Lüdke e André (1986), uma pesquisa qualitativa precisa promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações geradas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado acerca dele. Nessa tarefa, o pesquisador se debruça sobre problema a fim de elaborar conhecimentos acerca de aspectos da realidade. Tais conhecimentos deverão servir para a composição de soluções para o problema pesquisado. Assim, segundo as autoras, o conhecimento construído é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência, da capacidade investigativa de um sujeito ou de um grupo, dando continuidade aos estudos já elaborados por outros sujeitos que trabalharam sobre o assunto anteriormente.

Para Lüdke e André, o papel do pesquisador é “justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). É por meio do trabalho desenvolvido pelo pesquisador que ocorre a expansão do conhecimento específico sobre o assunto.

Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa, como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, fruto de interesse imediato e continuada, por estar inserida em uma corrente de pensamento acumulado historicamente, nos remete ao caráter social da pesquisa. Além do caráter social, as autoras destacam

também a dimensão humana da pesquisa em que, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios orientam o pesquisador. Assim:

a sua visão de mundo [do pesquisador], os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

Em se tratando de estudo dos fenômenos educacionais, consoante Lüdke e André (1986), durante muito tempo acreditou-se na possibilidade de se decompor os fenômenos educativos em subpartes para serem analisados isoladamente. Todavia, com a evolução dos estudos na área educacional, foi se percebendo que poucos fenômenos poderiam ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, já que, na educação, os acontecimentos ocorrem de modo imbricado, ficando difícil isolar uma variável.

Para Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Desse modo, para os autores, a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. O objeto a ser investigado não se estabelece mediante a “operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulada com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 16).

Bogdan e BiKlen discutem o conceito de investigação qualitativa a partir de algumas características. Uma delas é que a fonte direta de dados é o ambiente natural da pesquisa, sendo o investigador o instrumento principal. O investigador investe muito tempo na situação que está sendo investigada e como o estudo ocorre no ambiente onde ocorrem os fatos, sem qualquer interferência ou manipulação de resultados por parte do investigador, o que se configura em um estudo chamado também de naturalístico.

Outra característica da investigação qualitativa é seu aspecto descritivo. Os dados gerados, obtidos por meio de nota de campo, entrevistas, documentos, imagens são descritos em forma de palavras e não de números e/ou outros símbolos. Tais dados devem ser analisados em toda sua riqueza respeitando, tanto quanto possível, o modo como os dados foram registrados ou transcritos.

Mais uma qualidade da investigação qualitativa é a valorização do processo em detrimento do produto. O interesse maior do investigador ao se debruçar em determinado problema é verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas. Isso possibilita que as reflexões sejam construídas ao mesmo tempo que as informações vão sendo adquiridas.

Outro atributo da investigação qualitativa é que os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem suas hipóteses construídas previamente. As abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares que foram gerados vão sendo agrupados.

A última peculiaridade desse tipo de investigação é que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Há interesse por parte dos investigadores no modo como os participantes da pesquisa dão sentido às questões que estão sendo investigadas. Desse modo, o pesquisador deve ter cuidado ao discutir e revelar o ponto de vista dos participantes.

Por fim, os autores acrescentam que o processo de condução de uma investigação qualitativa se revela como uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa.

Quanto aos propósitos, classificamos esta investigação como pesquisa exploratória, visto que esse tipo de pesquisa tem como objetivo “proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2017, p. 26).

Assim, com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, realizamos estudo bibliográfico para formação do arcabouço teórico, exposto nos capítulos I e II, com o intuito de compreender melhor o fenômeno pesquisado e buscarmos pressupostos para formular alguns apontamentos acerca da mediação voltadas para o ensino da produção textual escrita, descritos no capítulo II.

Definimos os interlocutores da pesquisa, sobre os quais informaremos na seção subsequente. Para geração de dados, inicialmente, pensamos em um questionário e o aplicamos. Todavia, considerando a natureza deste trabalho, do processo interativo nele subjacente, houve necessidade de ampliar a produção dos dados, partindo para uma entrevista semiestruturada grupal, na qual algumas questões privilegiadas no questionário foram retomadas e outras questões relacionadas à prática pedagógica também foram tratadas.

Sendo assim, nos valem do questionário apenas para a obtenção de informações para caracterizar os participantes da pesquisa. Nos valem da entrevista semiestruturada para obter informações relacionadas ao trabalho do professor com o ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa e, assim, atender aos objetivos desta tese.

Para a realizar a entrevista semiestruturada grupal, apoiamo-nos em alguns preceitos do grupo de discussão de Weller (2010), a saber: estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes; permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo; intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Foi a partir dessas observações e considerando, sobretudo, o tema, os objetivos e o questionamento desta pesquisa, que elaboramos o roteiro para entrevista semiestruturada.

3.2 Percurso metodológico e contextualização dos participantes da pesquisa

A fim de atender aos objetivos da pesquisa e de responder à questão formulada, tivemos que fazer algumas opções metodológicas. Desse modo, as unidades de ensino selecionadas estão localizadas no segundo distrito do município de Rio Branco, Estado do Acre. O município apresenta área territorial de 8.835,154 km² e população estimada em 2021 de 419.452 pessoas, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010).

O Estado do Acre alcançou a nota de 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2019, ultrapassando a meta prevista para o ano de 5, 4. O Estado se destaca na Região Norte com a maior nota para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O município de Rio Branco alcançou a nota 6,7, quando tinha como meta a nota 6,0. Uma das unidades de ensino selecionada para a pesquisa tem nota de 6,9, com meta prevista de 6,1 e a outra, tem a nota 6,2, com meta prevista para 5,7, de acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A opção por realizar a pesquisa nessas unidades de ensino foi orientada pelo fato de a pesquisadora já ter tido contato com as professoras nos cursos de formação

continuada oferecidos pela secretaria de educação. Na época, a pesquisadora era formadora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da secretaria. Além disso, as equipes gestoras sempre se mostraram acolhedoras com pesquisadores e outros estudiosos da educação.

As duas instituições funcionam exclusivamente com a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em dois turnos, manhã e tarde. Ambas possuem acessibilidade, biblioteca, salas amplas e pátio para atividades. Ambas possuem internet apenas para o trabalho administrativo da equipe gestora, não tendo, portanto, nas salas de aula. Do mesmo modo, não possuem laboratório de informática.

Uma vez selecionadas as escolas para a pesquisa, selecionamos também os sujeitos participantes. Os professores foram escolhidos segundo alguns critérios: por serem professores efetivos, por serem professores do 5º ano; por frequentarem os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação e por terem aceitado colaborar com a pesquisa.

Os interlocutores deste trabalho são seis professoras, lotadas no 5º ano de duas escolas públicas da Rede Estadual de ensino da cidade de Rio Branco, Acre. Por serem todas do gênero feminino, nos reportaremos a elas assim, professoras. Adotaremos um codinome indicado por elas no questionário para identificá-las nesta tese. Essas mulheres são professoras efetivas, com tempo de experiência diferenciado no ensino e que participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria do Estado, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4: Perfis dos interlocutores da pesquisa

Professoras	Idade	Tempo de docência	Tempo de docência no 5º ano	Formação acadêmica
Professora Sergi	39 anos	6 anos	1 ano	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Ensino Superior
Professora Rafa	28 anos	10 anos	4 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil, Educação Inclusiva, cursando Psicopedagogia

Professora Ges	25 anos	3 anos	2 anos	Graduação em Pedagogia
Professora Mari	44 anos	7 anos	2 anos	Graduação em Pedagogia
Professora Fran	43 anos	16 anos	13 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial
Professora Luara	41 anos	20 anos	14 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva

Fonte: autora

Fizemos o primeiro contato com os profissionais das escolas selecionadas ainda em 2020, antes da segunda onda da pandemia da Covid 19 no estado do Acre. Naquela ocasião, apresentamos os propósitos da pesquisa aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores e perguntamos se aceitavam participar. Todas as professoras se mostraram motivadas a participar. Então, preparamos o documento que autorizava a pesquisa e, posteriormente, levamos para os gestores assinarem.

Nessa ocasião, aproveitamos para conversar, de modo informal, com as professoras. Assim, falamos sobre as dificuldades que elas estavam enfrentando no ensino remoto. Após uma breve conversa, registramos os nomes das docentes e seus números de telefones de contato para marcarmos o encontro. No entanto, a segunda onda da pandemia veio com muita força e acometeu a mim e a meus familiares e também à minha orientadora e a seus familiares. Eis que ficamos esperando tudo passar e/ou, pelo menos amenizar a situação, para recebermos a liberação das autoridades de saúde para fazer reunião de trabalho de forma presencial.

Somente no segundo semestre do ano de 2021, conseguimos aplicar o questionário que versava sobre as características profissionais e as experiências dos professores, como estudantes e como profissionais, acerca da leitura e da escrita. Esse foi o primeiro instrumento pensado para a geração de dados.

Dada a natureza deste trabalho, ao analisarmos o material do questionário, percebemos a necessidade de ampliar os dados. Dessa vez, consideramos importante realizar uma entrevista semiestruturada, de modo coletivo. Na elaboração do roteiro da entrevista, contemplamos algumas questões do questionário e

acrescentamos outras mais ligadas à prática, às ações, ao fazer do professor, de modo a atender aos objetivos da pesquisa.

3.3 Entrevista

A entrevista é considerada uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa. Seu caráter interativo, propicia uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Isso acontece, especialmente, em entrevistas não totalmente estruturadas, em que o entrevistador não tem uma ordem rígida para ser seguida. As informações fluem na medida em que se cria e se instaura um clima de estímulo e de aceitação mútua (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista apresenta uma grande vantagem em relação às demais técnicas. Ela possibilita a captação imediata e corrente da informação desejada e sobre variados tópicos. Possibilita, ainda, o aprofundamento de pontos levantados em outras técnicas de pesquisa, como é o caso deste trabalho, em que utilizamos, a princípio, o questionário como instrumento de geração de dados, e, posteriormente, a entrevista como forma de aprofundamento das informações e obtenção de outras consideradas relevantes, conforme os objetivos da tese.

A entrevista, ainda segundo as autoras, realizada de forma individual ou grupal, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna mais eficaz na captação das informações desejadas. Essa liberdade de percurso está associada, especialmente, à entrevista não-estruturada ou não-padronizada. Na entrevista estruturada ou padronizada realizada com o objetivo de obter resultados uniformes entre os entrevistados, o entrevistador não tem essa liberdade. Ele precisa seguir um roteiro de questionamentos feitos a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem. Todavia, entre esses dois extremos, há a entrevista semiestruturada, em que o entrevistador se situa a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, o que possibilita ao entrevistador fazer adaptações.

As autoras consideram ser mais adequado para as pesquisas em educação esse tipo de trabalho de pesquisa mais flexível, que se aproxima de esquemas mais livres e menos estruturado. Seja qual for o tipo de entrevista, não-estruturada, semiestruturada ou estruturada, o entrevistador precisa seguir algumas exigências: respeito aos entrevistados, que envolve o cumprimento de lugar e horário marcados para entrevista, cumprimento de acordos, sigilo e anonimato em relação ao

informante; respeito ao ponto de vista e às informações advindas dos entrevistados; respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados; ter capacidade de ouvir atentamente; estimular o fluxo natural das informações; garantir um clima de confiança para que os entrevistados possam se expressar livremente.

Lüdke e André (1986) aconselham a criação de um roteiro com os principais tópicos a serem pesquisados para guiar a entrevista. Nesse caso, o entrevistador precisa considerar a ordem lógica e também psicológica do processo. Ele cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, partindo do mais simples para o mais complexo.

Nesse sentido, a fim de alcançar o objetivo de examinar, com base na noção de mediação pedagógica proposta por Vygotsky, a mediação docente como instrumento potencializador do ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa, desenvolvemos um roteiro para a entrevista semiestruturada, baseado na seguinte questão orientadora: tendo em vista a perspectiva processual para o ensino da produção escrita, em que aspectos a mediação docente se constitui como instrumento potencializador para o professor exercer seu papel de mediador? Essa pergunta orientou o roteiro da entrevista, que possibilitou aos entrevistados explanarem como realizam seu trabalho com o ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa.

A técnica que utilizamos para a geração de dados foi a técnica da entrevista grupal. De acordo com Aires (2015), compete ao entrevistador orientar a interação de forma mais ou menos diretiva, conforme os objetivos pretendidos. As capacidades exigidas para o entrevistador de grupo são semelhantes às exigidas para quem realiza entrevista individual.

Para Aires (2015), a entrevista grupal tem algumas vantagens. Ela é econômica, proporciona grande quantidade e grande diversidade de informação, a interação estimula os participantes, e é mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais. Todavia, essa técnica possui também algumas desvantagens:

a cultura do grupo pode interferir com a expressão individual; o grupo pode ser dominado por uma só pessoa; o pensamento do grupo é um possível resultado do processo e exige mais competências ao entrevistador na gestão da dinâmica do grupo (AIRES, 2015, p. 38 *apud* FONTANA e FREY, 1994.)

Mesmo diante dessas desvantagens, realizamos a entrevista grupal no dia 15 de fevereiro, de modo presencial, uma vez que o índice de contaminação da COVID 19, no Estado do Acre, estava muito baixo e nos deu condição para isso. No momento do acolhimento às professoras, já se instaurou um clima harmonioso e de reciprocidade entre as professoras e delas com a entrevistadora.

A entrevistadora apresentou os objetivos do encontro mediante a explanação dos objetivos da pesquisa, para que as professoras sentissem segurança para falar de seu trabalho. Assim, a entrevistadora também atuou como mediadora, a fim de garantir a participação de todas. Houve a preocupação com a distribuição do tempo das falas, pois, houve momentos em que algumas participantes se alongavam em suas falas e as demais, para não repetir, apenas diziam fazer a mesma coisa. A mediadora, então, estimulava a fala de cada uma. A entrevista durou aproximadamente 2h30min e foi finalizada com uma confraternização como forma de agradecimento por compartilharem experiências e informações sobre os seus trabalhos em sala de aula.

Após a entrevista grupal, as falas gravadas foram transcritas, conforme APÊNDICE. O roteiro da entrevista semiestruturada foi sistematizado no quadro a baixo:

Quadro 5: Roteiro para a entrevista semiestruturada

Questão	Objetivos
○ Como vocês se sentiram ao retornarem as aulas presenciais após tanto tempo de pandemia ensinando remotamente?	Estimular a interação entre os participantes da pesquisa.
○ Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa? ○ Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Verificar ações que reflitam o papel do mediador pedagógico no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa; Identificar aspectos sociointeracionais atenuadores das dificuldades dos estudantes, em atividades de mediação pedagógica, no processo de produção textual escrita em Língua Portuguesa;

○ Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula? ○ Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e de aprendizagem?	Ampliar a concepção vygotskyana de mediação, integrando a ela fatores determinantes na forma de o estudante agir, de pensar criticamente e de apropriar-se de conhecimentos, que interferem em sua produção textual escrita.
--	---

Fonte: produzido pela autora

3.4 Descrição e análise dos resultados

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), em pesquisa qualitativa, analisar os dados significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. Num primeiro momento, a tarefa de análise implica “a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Após a geração de dados, o primeiro passo, segundo Lüdke e André, é a construção de um conjunto de categorias descritivas. Para isso, o referencial teórico dá subsídio para a classificação dos dados. Para as estudiosas, outro ponto importante nessa fase é considerar o conteúdo latente do material. Outrossim, na análise, é preciso ir além do conteúdo que está explícito no material, procurando informações de forma mais aprofundada, desvelando mensagens implícitas, que geralmente são silenciadas.

De acordo com as autoras, ao fazer a leitura sucessiva do material, é possível que o pesquisador utilize formas de decodificação do material, de acordo com as categorias teóricas da pesquisa, de modo que o material seja organizado. Bem por isso que Bogdan e Biklen (2013, p. 221) enfatizam que “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar”.

Para análise do *corpus* da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2016). Segundo essa autora, “a análise de conteúdo

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 19, grifos da autora), visando à inferência de conhecimentos por meio de procedimento sistemático e descritivo de conteúdos. Para Bardin, alguns critérios de organização e de sistematização de conteúdos precisam ser estabelecidos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A fase da pré-análise consiste na fase de organização do material. Tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 63). Essa fase possui, geralmente, três missões que podem acontecer não necessariamente em uma ordem cronológica: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A fase comentada no parágrafo anterior, pode se valer, inicialmente, da leitura flutuante, para que aos poucos a leitura vá se tornando mais precisa, em função das hipóteses, da teoria e da aplicação de técnicas. O passo seguinte é a escolha dos documentos que fornecem informações acerca do problema pesquisado. Com o universo das análises demarcadas, é necessário, muitas vezes, constituir o *corpus*, que se constitui como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 64).

Para a autora, o *corpus* da pesquisa é submetido a algumas regras: a regra da exaustividade, em que é preciso ter-se em conta todos os elementos do *corpus*. Dessa forma, não se pode deixar de fora todo o material recolhido durante o período da pesquisa; a regra da representatividade, em que a análise pode ser feita com base em uma amostra que represente o universo do conteúdo pesquisado; a regra da homogeneidade, em que os documentos recolhidos devem ser homogêneos, obedecendo aos critérios precisos de escolha; e a regra da pertinência, em que os documentos obtidos devem ser adequados aos objetivos da análise.

Depois, se sucede a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material para análise propriamente dita. No caso das entrevistas, estas devem ser digitadas e impressas com colunas vazias à esquerda e à direita para anotação de observação e de códigos equivalentes às categorias.

A fase subsequente é a exploração do material realizada com base nas operações feitas na pré-análise. Em seguida, acontece o tratamento dos resultados

em que se fazer a codificação, entendida como o processo de escolha de formas de registro, ou seja, o recorte que se deseja dar à pesquisa e, por fim, à inferência. Com base nesses critérios é que procedemos à análise do conteúdo, conforme veremos na seção seguinte.

Quanto à categorização, para Bardin (2016), são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos agrupados em razão de suas características comuns. O critério para categorizar pode ser diverso: semântico, sintático, léxico ou expressivo. O mais importante, nesse processo, é investigar o que os elementos têm em comum para agrupá-los, pois é a parte comum entre os elementos que vai possibilitar seu agrupamento.

Com base nessas ideias, fizemos um movimento de releitura do referencial teórico, do *corpus* e dos objetivos da pesquisa, para elencarmos as categorias de análise, sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 6: Categorias de análise relativas à mediação pedagógica

Categorias de análise de conteúdo
Mediação docente fomentando o ensino da escrita processual Mediação coletiva Autoimagem do professor como mediador Desafios para o ensino da produção textual escrita

Fonte: produzido pela autora

Para uma melhor análise das informações e categorizá-las sistematizamos as falas das professoras em um quadro, APÊNDICE B. Vale ressaltar, que nas transcrições suprimimos algumas expressões da oralidade para uma melhor leitura e compreensão das falas. Ressaltamos também, que, por se tratar de entrevista semiestruturada, ao longo da entrevista a pesquisadora precisou fazer perguntas adicionais a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Estas questões não estão em destaque, mas sim na sequência das falas das professoras.

3.4.1 Mediação docente, fomentando o ensino da escrita processual

As professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que trabalham a sequência didática para ensinar a produção textual escrita em Língua Portuguesa. Essa modalidade se constitui em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHEUWLY, 2004, p. 82) que viabiliza o ensino processual do texto escrito.

De acordo com as falas, percebemos que algumas das sequências didáticas que as professoras desenvolvem são oferecidas pela secretaria de educação nos cursos de formação continuada:

eu desenvolvi com minha turma uma sequência muito parecida com a dela só que foi sobre o morcego que foi trabalhada em uma formação (Professora Fran).

trabalhei assim a sequência do avestruz... a gente foi orientada a levar a imagem do animal e colocar no quadro (...) eu passei a compreender porque a minha coordenadora e a SEME exigiam do professor o cumprimento de todas essas etapas de trabalho (Professora Sergi).

Esse tipo de procedimento, mesmo revestido de boas intenções, é semelhante à prática exercida na perspectiva da racionalidade técnica, em que a prática pedagógica se restringe à aplicação de um conjunto de técnicas já elaboradas, tornando o professor um mero transmissor, reproduzidor de informações.

Observamos pouca menção sobre a elaboração das próprias sequências didáticas. Desenvolver sequência didática elaborada por outra pessoa é viável desde que essa sequência atenda aos objetivos de ensino do professor e às necessidades e interesses da turma.

Todavia, para André (2016), é preferível professores que sejam autônomos, que tenham ideias próprias, que pensem por si mesmos, que sejam capazes de construir o próprio caminho, buscando alternativas, implementando ações e que estejam preparados para argumentar e defender suas escolhas e suas ações. Dessa forma, seria viável que as professoras também elaborassem suas próprias sequências didáticas.

É pela importância desse tipo de profissional que Geraldi (2004) e Passarelli (2012) afirmam a necessidade de resgatar a autonomia do professor enfatizando a

importância da mediação pedagógica e suas implicações na aprendizagem dos alunos.

Embora as docentes executem algumas sequências didáticas passadas pela secretaria, percebemos que elas têm consciência da importância e da necessidade de desenvolver um trabalho processual no ensino da escrita, conforme podemos observar nestas falas:

...trabalhei todo esse processo e só depois é que eu solicitei pra eles produzirem um texto informativo sobre o avestruz... no momento da escrita deles eles estão bem repertoriados não tem como você solicitar uma produção pro aluno de um texto que ele não conheça não vai produzir... é a mesma coisa que nós... se a gente for fazer um artigo e não tiver base o suficiente base teórica não vou sair da primeira página porque vou precisar de base pra saber o que falar... então o aluno eh::: é a mesma coisa (...) cada etapa é importante se não fizer direitinho com todas as etapas nem sempre vai dar certo (Professora Sergi)

se você não segue o passo a passo a gente deixa a desejar pode até algum aluno conseguir porque sempre tem aquele que se sobressai mas pra maioria é muito difícil (Professora Fran)

Assim, percebemos que as docentes desenvolvem alguns módulos de trabalho da sequência didática para o ensino de um gênero textual. Esse esforço das professoras em desenvolver o ensino da produção textual de modo processual está em consonância também com as ideias de Santos, Riche e Teixeira (2013) ao afirmarem que a escrita do texto é a etapa culminante de um processo que começa muito antes na sala de aula.

Observamos com Geraldi (2013) que para produzir um texto é imprescindível que o aluno escritor saiba o que vai dizer, tenha uma razão para dizer, um destinatário e estratégias para a realização do projeto comunicativo. Assim, percebemos que existe a intenção por parte das professoras em assegurar esses conhecimentos, principalmente, no que tange ao domínio do gênero textual e do assunto a ser produzido, conforme podemos perceber nas seguintes falas:

lia pra eles fazia leitura compartilhada escrevia os elementos da narrativa o enredo colocava na parede escrevia o que era o narrador... todo dia a gente via aquele negócio lá... eu fazia intervenção fazia análise do começo depois do meio e do fim identificava onde estava o desfecho o conflito gerador o clímax...

tudo... aí eu só sei que depois a gente pediu p eles escreverem o final porque era muito grande... (Professora Mari)

primeiramente a gente estudou sobre esses animais... esses dois animais que estavam na fábula... depois a gente estudou ((pigarreou)) eh:: a estrutura do texto... fizemos aquela leitura colaborativa depois da leitura colaborativa a gente fez atividade de interpretação do texto depois falamos da estrutura do texto... das características o que que é o gênero textual fábula... fizemos toda essa parte aí no miudinho... as características a estrutura começo meio e fim... o desenvolvimento da história pra gente chegar no objetivo depois que era de eles terem condições para reescreverem a fábula para compor o livrinho de fábulas da turma (Professora Ges)

Embora as professoras não tenham falado explicitamente sobre o objetivo da escrita do texto (uma razão para dizer) e nem do destinatário, percebemos que essas condições estão subjacentes em seus trabalhos. No caso do primeiro excerto acima, compreendemos que o objetivo é de que os alunos reescrevam o final do conto de aventura trabalhado em sala pela professora. Entendemos que os destinatários são os próprios alunos da turma, visto que a professora expressou que fez uma exposição dos textos na sala de aula. No caso do segundo excerto, notamos que o objetivo é de que os alunos reescrevam uma fábula para compor o livro de reescritas de fábulas da turma. Dessa forma, percebemos que os destinatários são os próprios alunos da sala.

Notamos, principalmente nas falas em que as professoras descrevem a sequência didática, que elas utilizam diferentes estratégias de mediação, tal como orienta Vasconcelos (1999), na tentativa de criar uma atmosfera de interação e cooperação. As principais estratégias de mediação que as professoras entrevistadas utilizam são: leitura tanto pela professora, quanto pelos alunos, sistematizações, análise de textos, construção de cartazes que ficam à disposição dos alunos na sala de aula, discussão coletiva, pesquisa e produção textual coletiva, tendo a professora como escriba. O desenvolvimento dessas estratégias evidencia uma certa intencionalidade pedagógica.

Observamos também que as professoras se mostram sensíveis no que concerne à periodicidade do trabalho com a sequência didática em torno de um único gênero textual. Elas relatam que trabalham aproximadamente três dias por semana para não tornar o trabalho com a sequência exaustiva para os alunos e eles não perderem o interesse:

quando você trabalha uma sequência como essa você trabalha no máximo três dias na semana porque se não fica muito cansativo e você tem que trabalhar o conteúdo do currículo (Professora Sergi)

É por isso que ressaltamos a importância de trabalhar outros gêneros textuais com outros objetivos didáticos, tais como: leitura com o intuito de desenvolver comportamento leitor e proficiência leitora, análise de texto para observar os diferentes sentidos das expressões linguísticas ou até mesmo para observar os diferentes gêneros que existem à nossa disposição para nos comunicar. Focalizar o ensino apenas em um gênero textual por um longo período de fato se torna cansativo para os alunos e para professores.

Muito embora as professoras trabalhem o ensino do texto escrito pela via do processo, por meio de sequência didática, para assegurar ao aluno o domínio do gênero e do conteúdo a ser escrito, não houve nenhuma menção a algumas das etapas que envolvem o ato de escrever, como as aventadas por Hayes e Flower (1980); Passarelli (2012); Dolz, Gagnon e Decâncio (2010); Santos, Riche e Teixeira (2013), principalmente a etapa de planejamento que propicia a organização e sistematização das ideias do que foi aprendido pelo aluno ao longo da sequência didática. Percebemos que após as atividades para o ensino do gênero e do conteúdo, já acontece a escrita do texto. Pelo o que pudemos perceber, não há a etapa do planejamento, individual ou coletivo, para a produção escrita do texto.

Percebemos que durante a produção escrita, momento em que os alunos estão escrevendo seus textos, algumas das docentes também produzem os seus próprios textos:

o professor tem que ser o exemplo... eu por exemplo quando vou produzir texto com os meus alunos ao mesmo tempo que eles fazem a produção deles eu também produzo o meu texto que é pra servir de exemplo servir de modelo... no momento que eles estão produzindo o texto deles eu também estou produzindo... no momento que surge uma dúvida eu sou capaz de mediar esse conhecimento e sanar a dúvida dessa criança (Professora Luara)

Isso revela uma tentativa de se colocar no lugar do aluno para, possivelmente, saber onde precisa mediar para ajudar de fato o aprendiz. Ao mesmo tempo, as

docentes querem se colocar como modelo, exemplo de escritoras para os alunos. Observamos, ainda, que após a produção textual, algumas professoras leem sua produção para a turma ou as guardam:

quando termina eu guardo... eu escrevo só pra eu sentir o mesmo que o aluno sente na hora da produção e quando ele tiver dúvida eu saber responder e ajudar (Professora Luara)

eu produzo o meu também... depois que todos terminam faço a leitura do meu (Professora Sergi)

Entretanto, a produção de texto é um processo dialógico que requer a interação entre sujeitos. Assim, no momento em que escreve seu texto, o aluno como escritor principiante, busca na figura do docente um coautor, um co-revisor, alguém para quem possa fazer perguntas sobre sua escrita, que leia seu texto, que lhe dê informações e que de fato o ajude, conforme orientam Geraldi (2013) e Passarelli (2012). Houve pouca menção de atividades de mediação pedagógica no ato da produção textual.

No que se refere à revisão, as professoras entrevistadas foram unânimes em dizer que fazem coletivamente, conforme discutiremos na categoria seguinte. No tocante à reescrita do texto pelo aluno, observamos que a maioria das professoras a propõem logo após a revisão coletiva. No que tange à correção individual dos textos escritos, houve pouca menção. Podemos observar nestas falas:

eu faço as correções depois de todo o processo de trabalhar a produção textual eu levo pra casa leio todas faço a correção de todas ali bonitinho e aí eu faço a correção dentro dos critérios que eu trabalhei com eles durante a produção... olho as características do gênero se a produção tem as características do gênero trabalhado analiso o conteúdo se as informações estão completas... a paragrafação tempos verbais os marcadores temporais a coerência e a coesão a ortografia pontuação então faço toda essa análise de modo geral (Professora Sergi)

fiz a correção individual de cada texto corrigindo os errinhos que eles ainda tiveram... a ortografia a pontuação paragrafação... depois disso eles já tiveram a oportunidade de ver como eu tinha revisado e reescrito o texto no coletivo... depois eles com os textos deles nas mãos puderam observar os erros que eles cometeram... aí eles passaram a limpo (Professora Mari)

No primeiro trecho, percebemos que a professora tem um olhar bastante atencioso para com texto dos alunos. O uso da expressão “bonitinho” na frase “*faço a correção de todas ali bonitinho*” revela um certo cuidado, um certo zelo com os textos produzidos. Observamos também que a docente não se preocupa em corrigir apenas os aspectos notacionais do texto. Ela também corrige os aspectos discursivos, como a completude das informações, a coerência, a coesão e a estrutura. Por se tratar de uma atividade que envolve julgamento, análise, capacidade de avaliar, percebemos que a professora trabalha em consonância com os preceitos de Raths *et al.* (1977), uma vez que faz a correção baseada em critérios.

Além disso, sua fala revela que ela coloca em prática a avaliação como aprendizagem, conforme preconiza Santos Guerra (2007), visto que propõe atividades baseadas nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a mediação pode se mostrar como um passo efetivo no ensino do texto escrito (RUIZ, 2018).

Já no segundo trecho, notamos que na correção, a professora se atém aos aspectos gramaticais, à higienização do texto (Passarelli, 2012). Sua fala nos leva a concluir que, possivelmente, a discussão acerca das questões discursivas se restringe ao momento da revisão coletiva.

Em alguns momentos, as falas das entrevistadas mostram que elas utilizam o termo “correção” no lugar de “revisão”, como se fossem a mesma coisa, conforme o exemplo a seguir:

a correção eu costumo fazer muito antes da pandemia... a comparação de textos... eu escolhia após toda a sequência didática... eu escolhia um texto de um aluno... eu deixava que eles mesmos lessem aquele texto e dessem a opinião deles de como está escrito como foi escrito se está faltando alguma coisa.. eu pedi essas informações deles... isso eles individual... eu pedia que eles registrassem no caderno... após essa análise individual e registro no caderno... eu colocava no quadro e ia fazer a correção coletiva onde eu dava a liberdade pra eles exporem a opinião deles... eu puxava deles a forma da estrutura novamente lembrando a estrutura eh::: o contexto os fatos a sequência a lógica do texto a coerência () quando eu percebia que o erro era da maioria dos alunos então eh::: eu dava foco naquele erro (Professora Rafa)

Compreendemos com Brandão (2007) e Ruiz (2018) que correção é uma ação que o professor realiza, geralmente, no final da produção escrita, para contribuir com a reescrita do texto do aluno. É, pois, as anotações que o professor faz no texto do aprendiz para que ele perceba os problemas de produção textual (RUIZ, 2018), sejam inerentes aos aspectos discursivos ou notacionais. Já a revisão é uma das etapas do processo da escrita que todo escritor realiza (PASSARELLI, 2012), geralmente a partir da correção do professor. É um momento de reflexão por parte do escritor sobre o próprio texto. Significa ver o texto novamente com um olhar de leitor crítico.

Com base nesses apontamentos, no trecho acima, entendemos que a professora realiza uma revisão, de modo coletivo, visto que ela promove reflexões visando adequações do texto, considerando tanto o contexto de produção, a textualização e os aspectos gramaticais. A revisão coletiva é uma estratégia para ensinar o aluno a revisar seu texto autonomamente. É uma ação metodológica importante, mas não substitui a correção pelo professor.

3.4.2 Mediação coletiva

Ao detalharem seu trabalho com o ensino da produção textual, como vimos anteriormente, as professoras citam a revisão coletiva como parte de sua ação pedagógica. Essa prática se justifica, sobretudo, pelo elevado número de estudantes que compõem a sala de aula, e, conseqüentemente, as inúmeras produções textuais para corrigir, que sobrecarrega o professor. De acordo com Brandão (2007), a revisão coletiva é uma alternativa importante que contribui com a compreensão da produção do texto como um processo de idas e vindas. Além disso, essa estratégia fomenta a mediação coletiva.

Percebemos que, unanimemente, as professoras selecionam uns textos produzidos por um dos alunos para a revisão. Algumas mencionaram que utilizam como critério para a seleção do texto aquele que apresenta muitos problemas de produção.

escolho um texto dentre as produções uma que tem muitos erros de pontuação erro na palavra uma que o aluno não conseguiu contemplar a sequência (Professora Ges)

foi escolhido uma produção daquelas em que o aluno teve mais dificuldade... a gente corrigiu no quadro... eles observaram onde

era que estavam os erros eh:: com ajuda deles a gente conseguiu revisar e reescrever um texto bem escrito (Professora Mari)

Outras mencionaram que selecionam o texto que apresenta mais erros dos aspectos que desejam discutir com os alunos e que estejam condizentes com os objetivos de ensino:

lá no meu caderninho no meu plano de aula eu vou ver qual foi o meu foco pra essa produção ou seja meu objetivo... olho a produção dos meus alunos se eles conseguiram colocar na produção os elementos que constituem esse texto... e aí eu escolho aquela produção que mais tem erro desse meu foco... tenho alguns questionamentos ou seja algumas perguntas pra fazer durante essa revisão coletiva... então eu pego o texto... coloco no datashow ou até mesmo no papel madeira e aí vou trabalhar essa revisão com meus alunos com aquele foco que são os elementos que constituem o texto e então eu começo a fazer a leitura e aí eh::: faço a leitura e venho com as minhas intervenções... retirando deles... mostrando se tem se não tem erros... eu pergunto o que a gente pode fazer pra que possa ter algum elemento que faltou que por ventura a criança não lembrou e não fez... eles vão sugerindo... a gente vai anotando ao lado... (Professora Fran)

O modo de seleção do texto expresso no último trecho se respalda nos dizeres de Brandão (2007) ao afirmar que a seleção do texto de fato não deve ser feita de forma aleatória. Segundo a autora, o professor nem sempre precisa escolher o texto que tem mais ou que tem menos problemas. Ele pode escolher aquele que apresenta mais potencial para gerar discussões acerca da questão que deseja focalizar naquela aula.

Observamos que, ao conduzirem a revisão coletiva, as professoras desenvolvem algumas estratégias de mediação, tais como: leitura, questionamentos, relembra o contexto da produção, relembra a estrutura do gênero, relembra os fatos, fazem intervenções e sistematizam. Elas não são as únicas a mediar esse processo. Os alunos também participam ativamente da revisão coletiva. Eles dão opiniões, apontam soluções para os problemas encontrados e ajudam no processo de revisão e de reescrita do texto. Nesse sentido, alunos e professora realizam intervenções fazendo com que a relação entre o sujeito e objeto de conhecimento

deixe de ser uma relação direta e passe a ser uma relação mediada, como sugere Oliveira (1997). Dessa maneira, a mediação se revela como um processo de interação dialógica, em que professor e aluno aprendem e ensinam juntos, em co-construção, pois, como afirma Freire (2019), o professor também aprende ao ensinar e o aluno também ensina ao aprender:

eu colocava no quadro e ia fazer a revisão coletiva onde eu dava a liberdade pra eles exporem a opinião deles... eu puxava deles a forma da estrutura novamente lembrando a estrutura eh::: o contexto os fatos a sequência a lógica do texto a coerência (P Rafa)

A interação entre alunos-alunos e alunos-professor que acontece na atividade de revisão coletiva, desenvolvida pelas professoras, propicia a internalização de alguns dos conhecimentos necessários para produção de texto (VYGOTSKY, 19991). Nessa atividade, interagem sujeitos com saberes diversificados. Assim, aqueles que têm mais conhecimentos internalizados ajudam os que ainda não têm no seu processo de construção de saberes.

A interação que acontece nessa atividade favorece, também, a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal dos sujeitos aprendizes (VYGOTSKY, 1991). Nessa Zona, a intervenção das professoras em relação com os alunos é capaz de provocar avanços em alguns alunos que, possivelmente, ainda não possuem seu o ciclo de desenvolvimento mental já completado e que por si só não ocorreriam (VYGOTSKY, 1991). Conforme afirma Oliveira (1995), o contato direto do sujeito com o objeto de aprendizagem não o faz aprender. Ele precisa da mediação de alguém mais experiente, com conhecimentos mais consolidados acerca do objeto a ser aprendido.

Sendo assim, o professor, como sujeito que já tem certos processos já consolidados, é de fundamental importância. Por mais que haja uma mediação coletiva, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e a prática docente devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objetivo definido para a análise (SFORNI, 2008).

Notamos que, além da revisão de um texto que apresenta problemas, algumas das professoras também propiciam a revisão coletiva de um texto que consideram bem escrito:

depois eu mostrei a produção do aluno... aquela bem escrita... no final eles foram ver que o texto que fizemos as correções ficaram muito parecido com o texto escolhido como favorável (Professora Sergi)

segundo texto... eh::: aquele mais completo bem escrito a gente foi lendo e analisando pra eles perceberem como é importante ficar atento na hora da produção pra escrever um bom texto com todas as informações necessárias (Professora Ges)

Observamos que, nessa atividade, os estudantes não procuram problemas no texto tampouco apontam soluções. Pelo o que parece, o intuito das professoras é o de fazer com que os aprendizes apreciem um texto “completo”, “bem escrito” e o comparem com outro texto considerado com problemas.

Promover comparação entre os textos dos alunos pode ser produtivo quando o objetivo é refletir sobre a linguagem escrita e sobre os efeitos de sentido que se quer causar no destinatário. Todavia, também pode ocorrer um efeito negativo, como sensação de incapacidade, quando a atividade se limita a fazer comparações entre as escritas dos estudantes.

No segundo trecho, percebemos também a intenção da professora de chamar a atenção dos alunos para se manterem atentos, vigilantes, no momento da produção. Se manter atento e vigilante no momento da produção é de fundamental importância. Nas etapas do processo que envolve o ato de escrever, segundo Passarelli (2012), esse é o componente denominado *guardião do texto*. Segundo a autora, esse componente deve operar durante toda a construção do texto, deixando o autor em constante estado de alerta. Porém, como discutimos no capítulo II, outros elementos são também fundamentais para a construção do texto.

De acordo com Brandão (2007), para o êxito do trabalho de revisão, é fundamental promover o acesso dos estudantes a uma grande quantidade de textos de qualidade, principalmente, do gênero textual a ser escrito. A leitura e a análise desses textos propiciam familiaridade com a linguagem do gênero a ser escrito, assim, o aluno terá mais chance de enxergar problemas no seu texto e no texto dos outros e

propor soluções. Observamos que algumas professoras proporcionam esse contato dos alunos com textos do gênero a ser escrito, por meio da leitura, no início da sequência didática. No que se refere à análise, o que fora mencionado está mais voltado para a percepção da estrutura do texto do que para análise da linguagem e dos efeitos de sentido das expressões linguísticas dentro do texto. Uma professora mencionou que propõe o estudo do significado das palavras desconhecidas por meio da pesquisa no dicionário e de discussão sobre os significados encontrados. Todavia, pelo o que parece, não retorna para o texto para discutir os sentidos no contexto onde as palavras foram escritas:

fizemos aquela leitura colaborativa depois da leitura colaborativa a gente fez atividade de interpretação do texto depois falamos da estrutura do texto... das características o que que é o gênero textual fábula... fizemos toda essa parte aí no miudinho... as características a estrutura começo meio e fim... o desenvolvimento da história (P Ges)

Do mesmo modo, a autora salienta a importância de promover atividades de reflexão sistemática sobre a linguagem escrita e sua notação, para que o aluno, gradativamente, amplie seu conhecimento sobre os usos da linguagem. Percebemos, na entrevista, pouca menção sobre o desenvolvimento dessas atividades.

baseado nos erros deles eu levo atividades de reforço... por exemplo se tiveram muitos erros ortográficos trabalho ortografia pontuação... eh::: atividades com os marcadores temporais (Professora Sergi)

O professor não precisa esperar terminar todas as etapas do processo da produção textual para oferecer atividades de reflexão sobre a língua aos estudantes. Já a partir da primeira produção escrita dos alunos, ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 2013), o professor já identifica os aspectos gramaticais que os estudantes têm dificuldades e propõe atividades. No caso do excerto acima, a professora propõe atividades gramaticais e ortográficas quando termina a correção já no final de todo o processo.

3.4.3 Autoimagem do professor como mediador

As duas categorias de análise anteriores se pautaram na identificação de ações efetivas que reflitam o papel do mediador pedagógico no ensino da produção textual escrita, bem como identificar aspectos sociointeracionais atenuadores das dificuldades dos estudantes, em atividades de mediação pedagógica, no processo de produção textual escrita em Língua Portuguesa. Como esta tese considera a mediação pedagógica como ação crítica potencializadora de intervenções no ensino da produção escrita, consideramos importante questionar como as entrevistadas veem o professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. As professoras entrevistadas, unanimemente, enfatizaram a importância do papel do professor nesse processo. Algumas expressaram uma perspectiva de mediação pedagógica em que o professor é o sujeito que auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento, como esta:

o professor é extremamente importante... hoje vivendo o que vivemos e ainda estamos enfrentando né com a pandemia percebo que o professor é essencial... muitos alunos esperam a gente pra direcionar o trabalho então sem o professor seria muito difícil o aluno aprender... principalmente os mais pequenos... e hoje eu não vejo mais o professor como alguém que só transmite informações para os alunos... ele ajuda o aluno na construção do conhecimento ele é a ponte ali que vai ser colocado entre o aluno e o aprendizado... ele é um instrumento indispensável para criar no aluno a iniciativa... até mesmo pessoal do próprio aluno... essa parte que a gente procura estimular que os alunos possam fazer por si só... mas o professor é o orientador é quem ensina... o professor é quem estimula o conhecimento no aluno... então sem o professor seria muito difícil pro aluno adquirir todas as habilidades observar todas as coisas inerentes ao texto bem escrito... o professor é por meio do trabalho que o professor desenvolve que o aluno vai aprender a produzir um texto vai aprender os gêneros o professor é quem vai mostrar todas as coisas (P Mari)

No trecho destacado, percebemos que a docente concebe o professor como alguém que direciona o trabalho pedagógico e ajuda os alunos na construção do conhecimento. Essa visão se relaciona com a perspectiva de Vasconcelos (1999) e Geraldi (2010). A fala também mostra a mudança de visão da professora sobre a atividade desenvolvida pelo professor ao longo dos tempos. Revela que sua

concepção acerca do papel do professor era de um sujeito passivo, transmissor. No entanto, hoje, ela percebe o professor como um sujeito ativo, “um instrumento indispensável”, uma “ponte” entre o aluno e a aprendizagem, em consonância com as ideias de Masetto (2009). Possivelmente, essa mudança de visão da professora sofreu influência das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação, que prioriza o ensino da produção escrita por meio de sequência didática. O desenvolvimento de uma Sequência Didática requer uma postura ativa do professor, sobretudo, na sua forma de mediar. O trecho a seguir evidencia a mudança de percepção sobre o professor e a influência da/na formação:

precisa de muito trabalho por parte do professor e dos alunos também mas no final eu achei significativo porque vi o resultado eles realmente escreveram e foram construindo aos poucos do jeito que foi orientado na formação (P Mari)

Apesar de P Mari expressar que o trabalho processual da escrita exige muito trabalho por parte do professor e dos alunos, em alguns momentos, ela também revela a centralidade do trabalho da sala de aula na pessoa do professor, principalmente quando ela expressa “sem o professor seria muito difícil pro aluno adquirir todas as habilidades” e “o professor é que vai mostrar todas as coisas”. É possível notar, principalmente, quando descreve sua proposta de produção, que os alunos também ajudam no processo de construção do conhecimento na sala de aula, como observamos na categoria anterior da *Mediação coletiva*. Possivelmente, essa ênfase dada no professor seja apenas para reforçar sua fala expressa no início do primeiro excerto, de que o professor é importante no processo de ensino e de aprendizagem.

A fala de P Mari sobre a importância do professor no processo de ensino e de aprendizagem está em conformidade com a visão de Sforni (2008) ao dizer que, mesmo a criança estando em ambiente letrado, com diversidade de escrita e de materiais gráficos, não é o suficiente para que ela se aproprie de elementos mediadores sozinha, é imprescindível a mediação do professor.

Nessa mesma direção, observamos a visão desta outra docente a respeito do professor como mediador pedagógico:

eu vejo o papel do professor nesse processo muito importante porque ele vai dar o norte pro aluno... o aluno chega a escola cheio de conhecimentos sobre muitas coisas eh:: e se tratando desses alunos que tem muitas habilidades já adquiridas é preciso saber quais são esses conhecimentos para a gente poder desenvolver o nosso trabalho né... eu por exemplo faço ou uma avaliação diagnóstica ou faço perguntas oralmente mesmo sobre o assunto que estamos estudando para eu saber o que eles já sabem... mesmo aqueles que já sabem muitas coisas ainda assim esse professor é importante nessa mediação porque ele vai fazer esse elo entre o conhecimento que o aluno já traz e o conhecimento que a produção textual exige então eu acho de suma importância eh:: principalmente levando em consideração as etapas da escrita em que o professor ensina uma produção textual de acordo com todos os critérios exigidos... e para alcançar uma escrita boa é preciso seguir os passos da sequência a gente precisa colocar desafios pros alunos pensarem né (P Sergi)

No exemplo citado, além de expressar a importância do professor, a docente entrevistada menciona, mesmo de modo superficial, o conhecimento prévio dos alunos, isto é, “o conhecimento que o aluno já traz”. Na continuidade de sua fala, a entrevistada menciona que realiza avaliação diagnóstica ou faz perguntas para os alunos com o intuito de saber seus conhecimentos prévios. Isso revela que a docente, possivelmente, desenvolve seu trabalho ancorada nos conhecimentos que os alunos já possuem. Essa concepção de trabalho se insere nas ideias de Vygotsky (1991) quando afirma que a criança possui muitos conhecimentos, pois, ela começa a aprender muito antes de ela frequentar a escola.

Conhecer e identificar os conhecimentos prévios dos alunos contribui para que na escola a mediação aconteça de forma intencional, deliberada (FONTANA, 1996). A intencionalidade pedagógica impulsiona a mediação pedagógica como ação crítica potencializadora de intervenções. Talvez seja por isso que a professora afirme que é importante identificar os conhecimentos prévios para poder desenvolver o seu trabalho. A fala dessa professora reforça ainda mais a importância que atribui ao caráter processual do ensino da produção escrita em Língua Portuguesa. Observamos que as estratégias de mediação usadas pelas professoras estão sempre inseridas nos módulos da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004) que as professoras entrevistadas desenvolvem.

Houve também a menção da concepção de mediação pedagógica como sendo a relação entre professor e aluno, conforme podemos observar nesta fala:

eu me vejo como uma professora que trabalha a mediação pedagógica... eu tenho uma boa relação com meus alunos interajo com eles eu considero a mediação como um comportamento entre professor e aluno me coloco como incentivadora e motivadora da aprendizagem... nós colaboramos pra que os alunos cheguem a seus objetivos... como professora eu trabalho para isso... é por isso que eu passo o que eu sei o que eu aprendi para que eles consigam aprender... (P Rafa)

De fato, o posicionamento da professora tem fundamento, visto que a boa relação entre professor e aluno é de fundamental importância para a aprendizagem de qualquer conteúdo. Por isso, a interação social tem um lugar privilegiado nos trabalhos de Vygotsky (OLIVEIRA, 1995). Todavia, para além de estabelecer um processo interativo e dialógico com os alunos, e de ter o professor como “incentivador”, “motivador” da aprendizagem, a intencionalidade pedagógica, as estratégias metodológicas, os saberes do professor, inclusive sobre a realidade dos alunos, as metodologias empregadas nas aulas se configuram como características do professor mediador pedagógico.

Observamos que a fala da professora, mesmo revestida de boas intenções, revela uma imagem do professor como aquele que “passa” seus saberes para os alunos. Essa visão se contradiz ao posicionamento de Vasconcelos (1999) e Passarelli (2012) ao afirmarem que o docente não deve dar o raciocínio pronto para o aluno, tampouco fazer por ele, o professor mediador da relação aluno-objeto de conhecimento ajuda o aprendiz a construir conhecimento por meio da reflexão a partir das atividades, pela interação e pela problematização. Nesse sentido, os conceitos não devem ser “passados” prontos para o aluno, devem ser construídos em colaboração para que o educando alcance sua autonomia.

3.4.4 Desafios para o ensino da produção textual escrita

Após buscarmos compreender a visão das professoras entrevistadas sobre o professor como mediador pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, questionamos acerca dos desafios que as docentes enfrentam ao trabalhar com a produção textual em sala de aula. Conforme explicita Passarelli (2012), o professor

enfrenta muitos desafios no desenvolvimento de seu trabalho. Dentre eles, está a falta de preparo, que, provavelmente, pode ser o motivo pelo qual muitos docentes declaram que investem muito tempo e esforço no ensino da produção textual, mas, mesmo assim, os alunos demonstram ter muitos problemas, como podemos observar nesta fala:

o quinto ano lá da escola a gente fez uma produção de poemas... então a gente fez toda a sequência escolheu o tema escolheu os gêneros... eh::: demos eh::: uma variedade de poemas de vários autores repertoriamos os alunos instigamos eles falamos da estrutura... então mesmo assim ainda quando chegou na hora de fazer muito alunos não quiseram fazer porque disseram que não sabiam fazer... disseram que não sabiam o que era um poema não sabiam fazer o poema... na hora de fazer não conseguem ser criativos... aconteceu também com a fábula que trabalhamos... mesmo que tenha sido trabalhado detalhadamente muito alunos não demonstram interesse em fazer (P Ges)

Como podemos observar na fala da professora, mesmo depois de ela ter desenvolvido uma sequência de atividades com o intuito de ensinar o gênero a ser produzido, os alunos ainda declararam não saber escrever e se recusaram a fazer a produção. A professora atribui esse fato à falta de interesse dos estudantes e afirma ser esse o seu maior desafio, conforme ela detalha neste trecho:

pra mim o maior desafio ao trabalhar a produção textual... de escrita com os alunos é fazer com que os alunos tenham interesse de fazer aquela produção e saber o motivo o porquê... quando aquele tema aquele assunto que tá sendo tratado não chama a atenção deles eles não têm interesse (P Ges)

Podemos supor que a falta de interesse dos alunos pode estar ligada à falta de conhecimento sobre o que vai escrever e o não domínio do processo da escrita (PASSARELLI, 2012). Na sequência de sua fala, a professora fala explicitamente que os estudantes se recusam a se envolver em atividades que não chamam a sua atenção. Essa fala da entrevistada merece destaque e precisa ser considerada. Muitas vezes, o aluno não enxerga o conteúdo estudado como algo que tenha

significado para sua vida. Por isso, Geraldi (2004, p. 20) sugere “tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas”.

Geraldi aponta como caminho para despertar o interesse dos estudantes a valorização das suas experiências de vida. Isso pode suscitar mais interesse em buscar soluções para problemas vividos na sua comunidade e assim tenham mais engajamento na sua produção escrita. Em consonância com as ideias de Geraldi (2004), Passarelli (2012) sugere ao professor selecionar os temas a serem escritos junto com os alunos, como fez P Mari. Sugere ainda que o docente crie um espaço interativo, ouça seus alunos, considere seus conhecimentos prévios e integre a dimensão lúdica em seu trabalho. Esses elementos integrados ao ensino processual da escrita podem contribuir para que P Ges supere os desafios enfrentados no trabalho com a produção textual escrita.

Observamos na dificuldade relatada pela professora um sentimento de desânimo, de frustração. Acreditamos que isso se deve ao fato de seus alunos se mostrarem desacreditados na sua própria capacidade de produzir um texto escrito, mesmo depois de a professora ter desenvolvido um árduo trabalho (PASSARELLI, 2012).

Houve também menção de que as dificuldades enfrentadas são relativas, dependem de cada turma:

as dificuldades são grandes... é assim... depende também... eu tive uma turma que ao trabalhar uma produção textual eu já não tinha tanta dificuldade com esse aluno porque a escola a qual eu trabalhava os meninos já vinham desde o primeiro ano com esse ritmo de produzir textos... assim bem intenso em que a diretora e a coordenadora exigiam bastante dos professores esse tipo de trabalho... ensinar a produção por etapas em outras turmas... já tive mais dificuldades em produção textual com relação a escrita do aluno... muitas vezes os alunos chegavam sem ser alfabetizados então essa é uma das dificuldades você pegar um aluno do quinto ano não alfabetizado (P Sergi)

Na fala acima, a professora atribui ao ensino processual da escrita um fator atenuante das dificuldades dos alunos, e de fato é. Percebemos que, para ela, quando os estudantes são submetidos a essa forma de ensino desde os primeiros anos de escolaridade, chegam ao quinto ano com menos problemas na produção escrita. Em sua fala, a professora enfatiza que em uma das escolas que trabalhou a diretora e a

coordenadora exigiam um trabalho de produção textual em etapas. Apesar de a professora ver vantagem nessa “exigência”, percebemos também que utilização do verbo “exigir”, nessa fala, expressa uma ideia de “obrigação” um “dever” em desenvolver o ensino dessa forma.

Acreditamos que exigir que o professor execute, de uma forma ou de outra, seu trabalho compromete sua autonomia, visto que assim, ele simplesmente executa um serviço que lhe é mandado (GERALDI, 2004). Executar na sala de aula algo que lhe é exigido tira do professor “o controle e a responsabilidade do que acontece na sala de aula” (BRAGGIO, 1992, p. 12).

Não queremos dizer que o professor não deve trabalhar o ensino da produção textual pelo processo. Na verdade, é isso que defendemos nesta tese. Queremos sim frisar que é importante o professor desenvolver seu trabalho de modo autônomo, consciente e intencional. Para que isso aconteça é que Libâneo (2006) defende que ocorra, na escola, um trabalho colaborativo, com reflexão crítica da prática pedagógica tendo a teoria como sustentação.

A professora fala expressamente que alguns alunos chegam ao quinto ano sem estarem alfabetizados. De fato, esse é um grande desafio, pois, além de a professora precisar ensinar todos os aspectos que envolvem a produção de um texto, ainda precisa propiciar situações para o domínio do código escrito ao aprendiz. O trabalho de alfabetização é bastante complexo e necessita de intervenções e reflexões específicas, de outra natureza.

Verificamos que outra dificuldade mencionada na entrevista foi relativa à produção em si, a colocar a mão na massa (PASSARELLI, 2012):

se você pedir que eles produzam com as palavras deles eh:: as vezes têm muitos alunos com dificuldade de expressar de contar de falar a respeito de um determinado assunto com suas palavras então sempre foi algo assim muito difícil assim... extrair deles todas as informações que eles tiveram anteriormente... e também nessa parte estrutural do texto () (P Mari)

No excerto acima, a professora diz que os alunos têm dificuldades de se expressar, de escrever “com suas palavras” a respeito de determinado assunto. Esse problema, no nosso ponto de vista, pode ser gerado por dois fatores, principalmente, são eles: a falta de conhecimento e de clareza das condições de produção e a falta

de domínio do processo que envolve o ato da escrita, tais como os propostos por Hayes e Flower (1980), Passarelli (2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2013). Além disso, percebemos, nas palavras da professora, a necessidade de os alunos tê-la como parceira, coautora, no momento da produção. A professora relata, ainda, ter dificuldade em “extrair deles” o que fora estudado ao longo da sequência didática. O uso dessa expressão, “extrair deles”, remete à ideia de aluno como um sujeito que apenas absorve informações transmitidas pelo professor, como um “processador passivo” (BRAGGIO, 1992, p. 3).

Outra dificuldade enfrentada foi atribuída ao processo de ensino da produção escrita, mais especificamente, ao ensino do gênero e do assunto a ser escrito, o que as professoras denominam “repertoriar”:

já eu acredito que o maior desafio pra trabalhar a produção escrita com meus alunos é repertoriar... nós vamos repertoriar é claro... a gente não pode entregar uma produção um título de um texto e dizer faça uma reportagem... então até a gente conseguir repertoriar essa criança... até a gente conseguir que eles entendam o que é o gênero que está sendo trabalhado... (P Luara)

Percebemos que o uso do verbo “repertoriar” está relacionado à ideia de propiciar o contato do aluno com muito textos, um “repertório”, o que lhe possibilita ter familiaridade com o gênero a ser produzido. Da mesma forma, acontece com o trabalho sobre o assunto a ser escrito. Possivelmente, a dificuldade de P Luara pode estar relacionada à natureza de seu trabalho. Ela aponta a leitura como caminho para superar o problema. O contato do aluno com o texto, bem como com a leitura pelo professor e pelos aprendizes contribuem com apropriação das características do gênero e do assunto, todavia, não são determinantes. Além disso, se faz necessário um intenso trabalho de reflexão sobre a linguagem e sobre o assunto, registro e sistematização, em caráter dialético, para que haja a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1999).

É importante considerar, na fala de P Luara, que ela também enfatiza a importância de trabalhar o ensino da produção pelo processo. Ao pronunciar “a gente não pode entregar uma produção um título de um texto e dizer faça uma reportagem”, a professora revela que, mesmo que enfrente dificuldades e cometa alguns equívocos,

ela procura desenvolver um trabalho que dá mais chance para o aluno desenvolver sua proficiência escritora.

Além de P Luara que aponta a leitura como o caminho para superar as dificuldades, outras professoras também mencionaram, conforme podemos perceber nesta fala:

eu tenho visto que aquele aluno que tem o hábito da leitura que gosta de ler todo tipo de leitura esse aluno não tem tanta dificuldade no momento da escrita da produção... já aquele aluno que não tem o hábito e até mesmo que não gosta quando chega no momento da produção esse aluno tem grandes dificuldades pra escrever para produzir... (P Fran)

Ao mesmo tempo que a professora aponta a leitura como solução, relata, também, que é a sua maior dificuldade no que se refere ao trabalho com produção textual na sala de aula.

A preocupação da professora em investir na leitura para melhorar a produção escrita de seus alunos se respalda nas palavras de Cintra e Passarelli (2011) ao enfatizarem que a leitura influencia o processo de produção textual escrita. Recorrendo aos estudos do norte-americano Krashen (1984) que desenvolveu seus trabalhos na linha processual da escrita, as autoras relatam que Krashen verificou que a prática frequente da leitura contribui para que os estudantes melhorem suas produções escritas. Na continuação de sua fala, P Fran também explicita que, ao longo de sua experiência docente, tem verificado essa influência da leitura na produção escrita:

logo quando eu iniciei com a turma fiz aquela sondagem de leitura e de escrita e nessa sondagem eu vi que poucas crianças têm o hábito da leitura ou seja que gosta de ler... analisando essa sondagem eu percebi que aquelas crianças que se saíram bem na avaliação de leitura foram bem também na produção escrita e aí... ao longo da minha docência eu tenho visto que aquele aluno que tem o hábito da leitura que gosta de ler todo tipo de leitura esse aluno não tem tanta dificuldade no momento da escrita da produção... (P Fran)

Conforme podemos notar, nas palavras da professora, sua afirmação não é intuitiva. Ela relacionou os resultados da avaliação diagnóstica de leitura com a produção textual escrita de seus alunos para chegar a essa conclusão.

P Rafa também cita a leitura como sendo uma das dificuldades enfrentadas. Todavia, essa professora enfatiza que a principal dificuldade que enfrenta é ensinar aspectos gramaticais para seus alunos, conforme podemos observar:

um dos principais desafios na produção de um texto é ensinar a pontuação ortografia os verbos... o aluno não entende por mais que eu ensine as regras... eu percebo também dificuldades na leitura e compreensão... os alunos não têm hábito de ler... muitos alunos até entendem a estrutura do texto só que na hora de colocar no papel eles têm dificuldade porque ainda não têm o domínio da pontuação da ortografia... então eu percebo que a maior dificuldade mesmo é na ortografia na pontuação por que isso faz com que eles se sintam inseguros de escrever no papel a proposta do texto (P Rafa)

Com base na fala da professora, podemos supor que ela privilegia os elementos gramaticais em detrimento da dimensão discursiva do texto. De acordo com os estudos de Geraldi (1999, 2011), esse modo de desenvolver o trabalho com a língua(gem) se ancora na perspectiva tradicional de ensino, para a qual, para usar a língua corretamente o sujeito precisa dominar as regras gramaticais do sistema linguístico.

A ênfase dada pela professora ao ensino da gramática pela regra nos faz retomar as palavras de Passarelli (2012, p. 42) ao mencionar que as causas do “medo do papel em branco” podem estar relacionada ao ensino de “redação” ancorado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, na qual a grande preocupação é a mera “limpeza” do que está na superfície do texto.

Os usuários da língua já têm naturalmente sua gramática. Mesmo que eles apresentem dificuldades inerentes à gramática normativa, ao terem as condições de produção e saberem as etapas que envolvem o ato da escrita, eles certamente conseguirão se comunicar por escrito. Trabalhar a gramática, conforme Passarelli (2002), é significativo quando se prioriza a perspectiva da dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, isto é, quando se trabalha com situações específicas de interação sociodiscursivas e comunicativas.

Após a explanação das análises das falas das professoras entrevistadas, é importante ressaltar que as conclusões a que chegamos se referem ao trabalho mencionado, individualmente, pelas professoras participantes da pesquisa. Assim, não é de bom grado generalizar as observações. Ressaltamos, ainda, que cada

professora apenas falou sobre seu trabalho com a produção textual escrita, não apresentou evidências. Por isso, as narrações podem não corresponder fielmente à realidade observável em sala de aula.

Ademais, podemos sintetizar alguns pontos da entrevista que consideramos positivos e merecem destaque e outros que podem ser pontos de reflexão e conteúdos para futuras formações continuadas.

Como pontos positivos, destacamos o trabalho com sequência didática, que viabiliza o ensino processual da escrita. Percebemos que as docentes têm consciência da importância do ensino processual da escrita e, por isso, há um esforço em trabalhar dessa forma, mesmo que se apoiem, na maioria das vezes, no material oferecido pela secretaria. Durante suas falas, as entrevistadas procuraram deixar bem claro para a pesquisadora que não propõem produção textual para os alunos a partir de temas descontextualizados e sem um trabalho prévio. As professoras propõem a revisão coletiva de texto, propiciando, na sala de aula, situações dialógicas e interativas, em que alunos e professoras aprendem e ensinam e tangenciam a mediação do texto como ação interventiva do professor.

Como pontos de reflexão que podem ser conteúdos de futuras formações continuadas de professores, destacamos o ensino das etapas que envolvem o ato de escrever, tais como propõem, por exemplo, Hayes e Flower (1980); Passarelli (2012); Dolz, Gagnon e Decâncio (2010); Santos Riche e Teixeira (2013). Também observamos a falta de autonomia do professor para elaborar sequência didática ou projeto, a partir de situações vivenciadas pelos alunos ou a partir dos objetivos de ensino estabelecidos pelo professor. Além disso, percebemos a falta de clareza, da maioria das docentes, acerca da importância da mediação pedagógica durante a escrita do texto pelos alunos. Percebemos, também, que algumas das entrevistadas não fazem a correção individual dos textos dos alunos que fazem a revisão e a reescrita de seus textos baseados apenas na revisão coletiva.

Percebemos, ainda, que por mais que as professoras expressem preocupação em trabalhar os aspectos discursivos do texto, suas práticas, com o ensino da produção textual, ainda estão muito ligadas às práticas higienistas, baseadas no ensino de regras e convenções gramaticais.

CONCLUSÃO

Esta tese que tem como tema a mediação pedagógica como ação crítica potencializadora de intervenções no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa e buscou examinar, com base na noção de mediação pedagógica, proposta por Vygotsky, a mediação docente como instrumento potencializador do ensino de produção textual escrita. Para isso, procuramos verificar, no corpus selecionado, ações que reflitam o papel do mediador pedagógico no ensino da produção textual escrita, identificar aspectos sociointeracionais atenuadores das dificuldades dos estudantes, em atividades de mediação pedagógica, no processo de produção textual escrita e ampliar a concepção vygotskyana de mediação, integrando a ela fatores determinantes na forma de o estudante agir, de pensar criticamente e de se apropriar de conhecimentos que interferem em sua produção textual escrita.

Com o intuito de alcançar os objetivos definidos, fizemos uma pesquisa bibliográfica e uma investigação qualitativa em duas escolas públicas de Educação Básica, do Município de Rio Branco, Estado do Acre, especificamente com professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Realizamos uma entrevista semiestruturada em grupo de modo presencial, seguindo todos os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde do Estado.

Seis professoras do 5º ano do Ensino Fundamental aceitaram participar deste trabalho. Inicialmente, elas forneceram informações em um questionário. Todavia, dada à natureza da pesquisa-base desta tese, que é de investigar questões de natureza prática, da sala de aula, consideramos necessário voltarmos a campo para fazermos uma entrevista semiestruturada grupal, de modo presencial, a fim de investigar questões pontuais acerca do trabalho das professoras, no que diz respeito ao ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa. A entrevista semiestruturada foi composta por questões do questionário e por outras questões que consideramos necessárias. O conteúdo da entrevista foi gravado e transcrito. Assim, ao analisarmos os dados que compunham o *corpus* da pesquisa, constatamos que as informações da entrevista contemplavam as perguntas feitas no questionário. Dessa forma, utilizamos os dados do questionário relacionados às informações mais pessoais sobre as professoras. Sendo assim, o *corpus* foi composto pela transcrição da entrevista semiestruturada grupal e foi analisado segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). As categorias de análise que utilizamos foram as seguintes: i)

mediação docente fomentando a escrita processual; ii) mediação coletiva; iii) autoimagem do professor como mediador; e iv) desafios para o ensino da produção textual.

Como resultado dessa análise, constatamos que as professoras entrevistadas têm consciência da importância do ensino da produção escrita em Língua Portuguesa de modo processual. Por isso, elas se esforçam para realizar formas diversificadas de mediação pedagógica, para atenuar as dificuldades dos alunos, e, para isso, trabalham por meio de sequência didática. No entanto, esse esforço é centrado, principalmente, no ensino do gênero textual e do assunto.

Na tentativa de ensinar, sobretudo, o gênero e o assunto a ser produzido, as professoras desenvolvem algumas ações que refletem o papel do professor como mediador pedagógico no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa, dentre elas, destacamos a motivação; a atividade de leitura e de análise de texto; os questionamentos e as provocações que contribuem para que o aluno pense sobre o assunto em questão e processe as informações; e dispõem aos aprendizes materiais para consulta, como cartazes com sistematização das discussões sobre as características do gênero textual e o assunto a ser escrito. Tais informações disponibilizadas na sala de aula, como afirma Vasconcelos (1999), dão condições para que os estudantes tenham acesso a elementos novos, que contribuam para a elaboração de respostas a problemas suscitados e contribuem, ainda, para que o aluno, ao elaborar seu texto, tire dúvidas que possam surgir.

Outra ação desenvolvida pelas professoras, que reflete o papel do mediador pedagógico, é a revisão coletiva do texto escrito por um dos alunos. Apesar de a maioria das professoras entrevistadas selecionarem o texto a ser revisado coletivamente, se baseando apenas nos erros que o aluno cometeu e não em situações mais propícias de gerar discussões, é uma ação que promove uma mediação coletiva. Alunos e professora interagem ativamente durante a atividade, atuando diretamente na zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos que ainda precisam de ajuda.

Além disso, as professoras retomam nessa atividade coletiva o contexto de produção, promovem a negociação de sentido de algumas expressões linguísticas em processo dialógico e interacional. Nesse sentido, consideramos que esses aspectos sociointeracionais são atenuadores das dificuldades dos estudantes.

Contudo, observamos algumas lacunas no trabalho processual de ensino da escrita de texto e, conseqüentemente, na mediação pedagógica das docentes que participaram dos diálogos que compuseram esta tese. Tais lacunas, relacionadas a ações de planejamento pedagógico e a ações interventivas, propriamente ditas, ficam como demanda para formações continuadas futuras.

As ações relacionadas ao planejamento pedagógico que destacamos se refere a elaboração de sequência didática ou projeto, pelas próprias professoras. Isso se respalda nas ideias de Geraldi (2004), Passarelli (2012) e André (2016) quando falam sobre a necessidade de desenvolver a autonomia do professor. Nessa perspectiva, o professor como mediador, sujeito social, tem iniciativa para elaborar ou selecionar seu material, escolher suas ações e de fazer escolhas de modo consciente.

Ademais, o professor mediador autônomo desenvolve seu trabalho se pautando na vivência dos estudantes, valorizando sua experiência, os acontecimentos da comunidade (GERALDI, 2004), a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aprendiz. O trabalho baseado nos conhecimentos prévios dos alunos foi pouco mencionado pelas professoras.

No que diz respeito a ações interventivas, propriamente ditas, elas se referem à avaliação/correção das produções textuais dos estudantes, à revisão e à reescrita pelos alunos e à mediação das professoras no momento da escrita dos textos. Houve pouca menção sobre a correção individual dos textos. O olhar do professor como leitor crítico do texto dos escritores principiantes é de fundamental importância. Seus apontamentos, questionamentos, sugestões, etc. os conduzem a pensar diretamente sobre os problemas do texto, provocando, conseqüentemente, uma reescrita mais produtiva (RUIZ, 2018). Por meio das devolutivas feitas pelos leitores críticos desta tese, eu pude direcionar as minhas reflexões, durante a revisão, para os problemas observados. Da mesma forma, me enchi de alegria e de entusiasmo quando nas devolutivas vinham apontamentos de aspectos positivos do meu texto e até elogios.

Outra situação que merece destaque e se apresenta como potencial fonte de discussão é a mediação do professor no momento em que os estudantes estão produzindo seus textos. Esse é o momento propício para o professor se colocar como parceiro do aluno, coautor da produção do aprendiz (GERALDI, 2013), (PASSARELLI, 2012). Assim, é oportuno circular pela sala, ler o que os alunos estão escrevendo, dar informações, fazer perguntas, etc., utilizando, possivelmente, a estratégia de andaimagem (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) para ajudar

o aluno a pensar, a trabalhar com suas representações e a elaborar seu projeto comunicativo. Houve menção, de forma considerável, que no momento da escrita dos estudantes, as professoras entrevistadas também escrevem seus textos.

Destacamos a necessidade de se discutir, no espaço da formação continuada, ofertada pela escola e/ou pela Secretaria, o ensino processual da escrita. Conforme mencionamos anteriormente, as professoras entrevistadas já têm consciência da importância do ensino processual da escrita. No entanto, é necessário mais aprofundamento sobre essa forma de ensinar o texto escrito. Além disso, fica como demanda, também para as formações, as etapas que envolvem o ato de escrever, tal como propõem, por exemplo, Hayes e Flower (1980), Passarelli (2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2013).

A mediação pedagógica no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa terá mais qualidade quando os professores, de fato, se apropriarem de todo o processo que envolve o ensino processual da escrita. Isso significa dizer que começa desde a escolha e definição do contexto de produção e se estende até a editoração e o destino final da produção. No decorrer dessas atividades, é que a mediação pedagógica, como ação crítica do professor, potencializadora de intervenções, deve ser efetiva.

Segundo Vygotsky (1991), para que ocorra o processo de desenvolvimento psicológico humano, sobretudo, as funções psicológicas superiores, é necessário a existência de um elo, seja ele instrumento ou signo. Isso suscita no sujeito formas de comportamento mais controladas, mais conscientes e mais autônomas. Isso ocorre, segundo ele, porque os estímulos artificiais aos poucos se tornam causa imediata de comportamento. É por isso que a mediação pedagógica tem tanta importância na sala de aula.

A tese que defendemos, *a mediação pedagógica, quando exercida satisfatoriamente engajada pela intencionalidade do professor, orienta e impulsiona a construção do conhecimento em relação ao ensino do texto escrito pela perspectiva processual*, se confirma. Conforme observamos, as etapas do processo do ensino da escrita que as professoras demonstraram ter mais propriedade, como por exemplo, as etapas de ensino do gênero e do assunto, bem como a etapa da revisão coletiva, foram os momentos que elas mais desenvolveram ações efetivas de mediação, que refletiram o papel do professor como mediador pedagógico.

Nesse sentido, sem a pretensão de termos feito todas as descobertas acerca dessa temática, tampouco esgotá-la, podemos afirmar que esta tese contribui com a ampliação das compreensões sobre a perspectiva vygotskyana. Integramos a ela fatores determinantes que interferem na produção textual escrita, tais como: o ensino processual e a mediação pedagógica. Esses fatores influenciam diretamente a aprendizagem do aluno, sobretudo, no seu modo de pensar criticamente, de agir e de se apropriar e construir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Estratégias de ensinagem*. 5ed. JoinvilleSC: Univille, 2005.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In. ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In. BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Trad. de J.C HOFFNAGEL. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009.

BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec-Nova série*. São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRANDÃO, F. M. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In. Leal; Brandão; *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Cidades brasileiras – Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. De Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>. Acesso em 7 jul. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In. CASTORINA, J. A. et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6ª ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COSTA, S. R. *Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. *Leitura e produção de texto*. São Paulo: Blucher, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Decândio, F. e Machado, A. R. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Revista Calidoscópio*. Vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/35> Acesso em: 29/12/2020.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A. S. Os desafios da formação de professores no século XXI. In. FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GAUTHIER, C. Apresentação. In. GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, J.W. Práticas de leitura na escola. In. GERALDI, J. W. (Org.). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

IMBERNÓN, F.; ANTOLI, V. B.; RODRÍGUEZ, B. F. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Professorado: Revista de currilum y formación del profesorado*, v. 5, n. 2, 2001, p. 75-102.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Trad. De Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. De Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. Agosto, 1998, p. 58-71.

KENSKI, V. M. O professor diante das novas tecnologias ou... “professores, o futuro é hoje!”. In. KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10/02/2021.

LERNER, D. O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In. CASTORINA, J. A. *et al. Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6 ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, F. C. *et al. (Org.) Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. O professor no ensino híbrido. In. BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUNA. S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2017.

PASSARELLI, L. G. PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, V. R.; MAGALHÃES, R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In. BORTONI-RICARDO, S. M *et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In. MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In. MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009.

NEVES, M. H. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemática. In. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. *Os professores e a sua profissão*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

No corpo do texto há somente Oliveira 1995 e 1997

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. La Taille, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In. CASTORINA, J. A. et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6 ed. Trad. de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PASSARELLI, L. G. *Teoria e prática na educação linguística continuada*. Tese (Língua Portuguesa). 239 p. São Paulo: PUCSP, 2002.

PASSARELLI, L. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSARELLI, L. G. Leitura e produção textual. In. ANDRADE, R. J. (Org.) *Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, L.G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In. LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, A. *Os professores e a sua profissão*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In. FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 161-170.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTILHO Evelise, *Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed., 2009, p. 149-155.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In. GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995

RÉGNIER, Jean-Claude. *A autoavaliação na prática pedagógica*. *Revista Diálogo Educacional*. v. 3, n.6, p.53-68, maio/agosto, 2002.

RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar*. 2. ed., São Paulo: EPU, 1977.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS GUERRA, M. A. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. *Os professores e a sua profissão*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROAZZI, A.; NASCIMENTO, A. M.; CIDRIM, L.; ROAZZI, M. Modelos e processos de escrita: Reflexões e questionamentos. *Revista amazônica*, v. XV, n. 1, p. 285-309, p. 285-309.

TARDIF, M. Os saberes dos professores em seu trabalho. In. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VILLARREAL, E.; VALETOPOULOS, F. O escritor intermediário: uma nova abordagem de um tipo de escritor. *Trab. Ling. Aplic.* v. 2, n. 56, p. 729-751, mai./ago, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/Z9NFQBTs4vDctbzMShXFDxd/?lang=pt&format=pdf>

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. A. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In. CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRUPAL

P- Mari

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
trabalhei durante um mês uma sequência de um conto de aventura ((risos)) tinha um conto de aventura que era bem grande mas não estou lembrada do título eu só sei que todo dia que eu chegava na sala de aula eu tinha que contar essa história para os alunos... lia pra eles fazia leitura compartilhada escrevia os elementos da narrativa o enredo colocava na parede escrevia o que era o narrador... todo dia a gente via aquele negócio lá... eu fazia intervenção fazia análise do começo depois do meio e do fim identificava onde estava o desfecho o conflito gerador o clímax... tudo... aí eu só sei que depois a gente pediu p eles escreverem o final porque era muito grande... depois que eles escreveram eu peguei os textos que eles tinham elaborado e coloquei no datashow da maneira como a criança tinha escrito... e lá no datashow a gente ia junto com as crianças lendo aí a gente pegava um lá e não	o texto ele foi corrigido eh:: foi escolhido uma produção daquelas em que o aluno teve mais dificuldade... a gente corrigiu no quadro... eles observaram onde era que estavam os erros eh:: com ajuda deles a gente conseguiu revisar e reescrever um texto bem escrito e... logo depois eh:: eles tiveram a oportunidade de melhorar o texto deles... fiz a correção individual de cada texto corrigindo os errinhos que eles ainda tiveram... a ortografia a pontuação paragrafação... depois disso eles já tiveram a oportunidade de ver como eu tinha revisado e reescrito o texto no coletivo... depois eles com os textos deles nas mãos puderam observar os erros que eles cometeram... aí eles passaram a limpo	o maior desafio eh:: que realmente dá muito trabalho... se você pedir que eles produzam com as palavras deles eh:: as vezes têm muitos alunos com dificuldade de expressar de contar de falar a respeito de um determinado assunto com suas palavras então sempre foi algo assim muito difícil assim... extrair deles todas as informações que eles tiveram anteriormente... e também nessa parte estrutural do texto ()	o professor é extremamente importante... hoje vivendo o que vivemos e ainda estamos vivendo né com a pandemia percebo que o professor é essencial... muitos alunos esperam a gente pra direcionar o trabalho então sem o professor seria muito difícil o aluno aprender... principalmente os mais pequenos... e hoje eu não vejo mais o professor como alguém que só transmite informações para os alunos... ele é a ponte ali que vai ser colocado entre o aluno e o aprendizado... ele é um instrumento indispensável para criar no aluno a iniciativa... até mesmo pessoal do próprio aluno... essa parte que a gente procura estimular que os alunos possam fazer por si só... mas o professor é o orientador é quem ensina... o professor é quem estimula o conhecimento no aluno... então sem o professor seria muito difícil pro aluno adquirir todas as habilidades observar todas as

dizia de quem era... eu ia fazendo as intervenções... será que isso tá certo? a gente analisava se era necessário trocar aquela palavra se tinha outra maneira de ser escrito de trocar a pontuação entendeu? a gente ia identificando tudo e eles mesmos iam vendo que o que eles escreveram talvez não estava certo... eles mesmos iam vendo que a maneira como eles escreveram não estava certo mas foi muito bom olha... eh::: é um texto que não se produz em uma semana não... precisa de muito mais tempo... precisa de muito trabalho por parte do professor e dos alunos também mas no final eu achei significativo porque vi o resultado eles realmente escreveram e foram construindo aos poucos do jeito que foi trabalhado na formação			coisas inerentes ao texto bem escrito... o professor é por meio do trabalho que o professor desenvolve que o aluno vai aprender a produzir um texto vai aprender os gêneros o professor é quem vai mostrar todas as coisas Pesquisadora: e vocês, o que fazem no momento da produção? eu circulo pela sala...vejo quem precisa de ajuda... faço as intervenções
--	--	--	--

P- Sergi

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
aquela formação que nós participamos também sobre os morcegos foi muito boa depois que fizemos refleti sobre ela e o resultado foi muito bom... quando eu comecei a trabalhar pela prefeitura tinha essas formações pra gente aprender a trabalhar essas atividades de produção... um dia a leitura pelo professor outro dia a leitura pelo o aluno depois a gente começa pelo início... trabalha o meio... depois o fim coloca as partes no quadro... um dia a pontuação outro dia o enredo tudo lá bonitinho da sequência aí vamos pra produção e eu pensava o menino vai arrasar na produção porque já não tem mais o que trabalhar vamos lá escolher a produção que é a boa e uma produção não tão boa pra ver o que eles erraram aí coloca no datashow em um momento trabalha o texto bem escrito e em outro momento trabalha o texto que não está... pra gente melhorar... Pesquisadora: tem alguma sequência específica que você poderia nos dizer como trabalhou? tem a do morcego tem aquela do avestruz vou falar a do avestruz que a do morcego ela pode explicar (apontou para a colega)... tem a sequência do conto de aventura das histórias do Pedro Malazert tem várias... trabalhei assim a sequência do avestruz... a gente foi orientada a levar a imagem do animal e colocar no quadro e aí pergunta pras crianças o que eles acham que é... coloca o nome do animal no quadro aí vamos fazer um trabalho de pesquisa uma curiosidade sobre esse animal amanhã vocês trazem... aí vem as informações ah::: o avestruz come isso... o avestruz come pedra... muito novo isso pra eles... uma ave comer pedra? então foi a parte da pesquisa... depois vamos fazer a leitura do texto... fiz a leitura do texto pra eles agora vocês vão fazer a leitura do texto... quando você trabalha uma sequência como essa você trabalha no máximo três dias na semana porque se não	eu faço as correções depois de todo o processo de trabalhar a produção textual eu levo pra casa leio todas faço a correção de todas ali bonitinho e aí eu faço a correção dentro dos critérios que eu trabalhei com eles durante a produção... olho as características do gênero se a produção tem as características do gênero trabalhado analiso o conteúdo se as informações estão completas... a paragrafação tempos verbais os marcadores temporais a coerência e a coesão a ortografia pontuação então faço toda essa análise de modo geral e baseado nos erros deles eu levo atividades de reforço... por exemplo se tiveram muitos erros ortográficos trabalho ortografia pontuação... eh::: atividades com os marcadores temporais... e aí faço a escolha de duas produções dos alunos... uma que se encaixa na proposta de um texto bem escrito e outro texto que faltam elementos... aí eu levo pra sala e faço a correção	as dificuldades são grandes... é assim... depende também... eu tive uma turma que ao trabalhar uma produção textual eu já não tinha tanta dificuldade com esse aluno porque a escola a qual eu trabalhava os meninos já vinham desde o primeiro ano com esse ritmo de produzir textos... assim bem intenso em que a diretora e a coordenadora exigiam bastante dos professores esse tipo de trabalho... ensinar a produção por etapas em outras turmas... já tive mais dificuldades em produção textual com relação a escrita do aluno... muitas vezes os alunos chegavam sem ser alfabetizados então essa é uma das dificuldades você pegar um aluno do	eu vejo o papel do professor nesse processo muito importante porque ele vai dar o norte pro aluno... o aluno chega a escola cheio de conhecimentos sobre muitas coisas eh::: e se tratando desses alunos que tem muitas habilidades já adquiridas é preciso saber quais são esses conhecimentos para a gente poder desenvolver o nosso trabalho né... eu por exemplo faço ou uma avaliação diagnóstica ou faço perguntas oralmente mesmo sobre o assunto que estamos estudando para eu saber o que eles já sabem... mesmo aqueles que já sabem muitas coisas ainda assim esse professor é importante nessa mediação porque ele vai fazer esse elo entre o conhecimento que o aluno já traz e o conhecimento que a produção textual exige então eu acho de suma importância eh::: principalmente levando em consideração as etapas da escrita em que o professor ensina uma

fica muito cansativo e você tem que trabalhar o conteúdo do currículo chegou o momento que eu era a escriba e na coletividade fomos fazer o texto do avestruz... eles iam falando a sequência e eu ia anotando no quadro e fazendo as intervenções... depois em outro momento trabalha com o texto fatiado para eles irem identificando as partes até montarem o texto todo... trabalhei todo esse processo e só depois é que eu solicitei pra eles produzirem um texto informativo sobre o avestruz... no momento da escrita deles eles estão bem repertoriados não tem como solicitar uma produção pro aluno de um texto que ele não conheça não vai produzir... é a mesma coisa que nós... se a gente for fazer um artigo e não tiver base o suficiente base teórica não vou sair da primeira página porque vou precisar de base pra saber o que falar... então o aluno eh::: é a mesma coisa não tem como você produzir algo se o menino não tem conhecimento dos elementos que ele vai ter que colocar no texto... dar um pouco de trabalho mas dar certo... eu achei muito significativo porque eu passei a compreender porque a minha coordenadora e a SEME exigiam do professor o cumprimento de todas essas etapas de trabalho... cada etapa é importante se não fizer direitinho com todas as etapas nem sempre vai dar certo e aí é significativo porque você vê que o aluno aprendeu... aprendeu a pontuação aprendeu como inicia o parágrafo o uso de letra maiúscula... aprendeu uma palavra nova que fazia parte do vocabulário deles...	com eles então eu mostro uma produção que falta elementos e aí com eles na coletividade eu faço essa correção... eles foram dizendo o que poderia ser melhorado e fomos fazendo essa discussão e eu fiz eh::: a correção com eles... depois eu mostrei a produção do aluno... aquela bem escrita... no final eles foram ver que o texto que fizemos as correções ficaram muito parecido com o texto escolhido como favorável	quinto ano não alfabetizado	produção textual de acordo com todos os critérios exigidos... e para alcançar uma escrita boa é preciso seguir os passos da sequência a gente precisa colocar desafios pros alunos pensarem né Pesquisadora: e vocês, o que fazem no momento da produção? eu produzo o meu também... depois que todos terminam faço a leitura do meu
--	---	------------------------------------	---

P- Rafa

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
--	--	--	---

uma experiência bem significativa pra mim foi uma proposta de produção que desenvolvi em 2017... agora bem recentemente encontrei uma mãe de uma aluna dessa turma e me disse que a filha ganhou um concurso de produção no Colégio Militar onde ela estuda... a mãe disse que a menina dedicou a premiação a mim eu disse pra mim? Ela disse sim... porque eu enchi tanto a cabeça da menina sobre produção que a menina realmente teve uma produção muito boa... o trabalho com produção é cansativo mas no final a gente vê o resultado eh:: também desenvolvi a sequência sobre morcego onde trabalhamos com vários gêneros de texto numa só sequência... então com essas várias produções a menina desenvolveu a habilidade de escrita foi um trabalho desenvolvido por etapas com pesquisa leitura análise pra ver as características do gênero... em outro ano desenvolvemos uma sequência que eu considerei muito produtiva sobre cartas... trabalhamos a estrutura os elementos da carta depois eles produziram uma carta com toda a estrutura para entregar para um colega da turma... foi muito significativo também porque tinha uma aluna especial que não escreveu mas conseguiu ler uma carta toda identificando cada elemento	a correção eu costumo fazer muito antes da pandemia... a comparação de textos... eu escolhia após toda a sequência didática... eu escolhia um texto de um aluno... eu deixava que eles mesmos lessem aquele texto e dessem a opinião deles de como está escrito como foi escrito se está faltando alguma coisa.. eu pedi essas informações deles... isso eles individual... eu pedia que eles registrassem no caderno... após essa análise individual e registro no caderno... eu colocava no quadro e ia fazer a revisão coletiva onde eu dava a liberdade pra eles exporem a opinião deles... eu puxava deles a forma da estrutura novamente lembrando a estrutura eh:: o contexto os fatos a sequência a lógica do texto a coerência () quando eu percebia que o erro era da maioria dos alunos então eh:: eu dava foco naquele erro depois foi que eu levei outro texto do mesmo gênero... só que bem escrito pra fazer a comparação... depois a gente reescrevia aquele texto que estava ruim... depois era que cada um	um dos principais desafios na produção de um texto é ensinar a pontuação ortografia os verbos... o aluno não entende por mais que eu ensine as regras... eu percebo também dificuldades na leitura e compreensão... os alunos não têm hábito de ler... muitos alunos até entendem a estrutura do texto só que na hora de colocar no papel eles têm dificuldade porque ainda não têm o domínio da pontuação da ortografia... então eu percebo que a maior dificuldade mesmo é na ortografia na pontuação por que isso faz com que eles se sintam inseguros de escrever no papel a proposta do texto	eu me vejo como uma professora que trabalha a mediação pedagógica... eu tenho uma boa relação com meus alunos interajo com eles eu considero a mediação como um comportamento entre professor e aluno me coloco como incentivadora e motivadora da aprendizagem... nós colaboramos pra que os alunos cheguem a seus objetivos... como professora eu trabalho para isso... é por isso que eu passo o que eu sei o que eu aprendi para que eles consigam aprender... Pesquisadora: e vocês, o que fazem no momento da produção? Eu também produzo o meu para incentivá-los... faço a minha própria produção
--	--	---	--

	reformulava o que eles produziram		
--	-----------------------------------	--	--

P- Ges

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
na minha turma eh:: nós trabalhamos com uma fábula... foi feito o planejamento com a coordenadora o passo a passo... eh:: era uma fábula que não lembro do nome direitinho ... primeiramente a gente estudou sobre esses animais... esses dois animais que estavam na fábula... depois a gente estudou ((pigarreou)) eh:: a estrutura do texto... fizemos aquela leitura colaborativa depois da leitura colaborativa a gente fez atividade de interpretação do texto depois falamos da estrutura do texto... das características o que que é o gênero textual fábula... fizemos toda essa parte aí no miudinho... as características a estrutura começo meio e fim... o desenvolvimento da história pra gente chegar no objetivo depois que era de eles terem condições para reescreverem a fábula para compor o livrinho de fábulas da turma... a gente foi estudando os sentidos de cada palavra desconhecida dentro do texto o significado das	eu escolho primeiro um texto dentre as produções uma que tem muitos erros de pontuação erro na palavra uma que o aluno não conseguiu contemplar a sequência e a outra seria a que está mais completa... comecei analisando a produção com mais erros... coloquei no cartaz e fiz a correção junto com eles a pontuação a ortografia se está faltando partes da história que o aluno não escreveu... fui instigando perguntando o que estava faltando se tá certa a palavra... o segundo passo ainda com essa produção reescrevemos passo a passo fui pedindo para cada um ir falando uma parte da história e o segundo texto... eh:: aquele mais completo bem escrito a gente foi lendo e analisando pra eles perceberem como é importante ficar atento na hora da produção pra escrever um bom texto com todas as	pra mim o maior desafio ao trabalhar a produção textual... de escrita com os alunos é fazer com que os alunos tenham interesse de fazer aquela produção e saber o motivo o porquê... quando aquele tema aquele assunto que tá sendo tratado não chama a atenção deles eles não têm interesse exemplo o quinto ano lá da escola a gente fez uma produção de poemas... então a gente fez toda a sequência escolheu o tema escolheu os gêneros... eh:: demos eh:: uma variedade de poemas de vários autores repertoriamos os alunos instigamos eles falamos da estrutura... então mesmo assim ainda quando chegou na hora de fazer muito alunos não quiseram fazer porque disseram que não sabiam fazer... disseram que não sabiam o que era um poema não sabiam fazer o poema... na hora de fazer não conseguem ser criativos... aconteceu também com a fábula que trabalhamos... mesmo que tenha sido trabalhado detalhadamente muito	o professor sendo mediador daquele processo da produção textual o aluno aprende melhor... se o professor não mediar esse processo de ensino a aprendizagem não acontece... mesmo o professor seguindo todas as etapas de produção o aluno ainda encontra dificuldade para conseguir fazer com que o aluno escreva um texto completo imagine se não tivesse essa mediação onde o professor tira dúvidas do que é um clímax do significado de palavras do porquê dos sinais de pontuação... toda essa parte onde o professor media o conhecimento onde o aluno também fala a sua opinião... há aquela troca de conhecimento... tudo isso aí faz parte da mediação no processo de ensino e aprendizagem

palavras... a gente fez isso no caderno... a gente selecionou palavras que eles não conheciam e fomos procurar no dicionário o significado de cada palavra... fizemos uma roda de conversa sobre os sentidos encontrados... fizemos um debate e aí... acho que essa parte durou uma semana porque tinha outros conteúdos e na outra semana a gente começou a produção... pra não fazer tudo de uma vez a gente começou fazendo o começo da história e aí depois foi feito a outra etapa a de desenvolvimento da história pra no final eles escreverem o final muito significativo ver o trabalho todo feito no final... a pessoa se sente realizada por perceber que valeu a pena todo seu esforço	informações necessárias	alunos não demonstram interesse em fazer e eles têm que entender que precisam fazer porque vai melhorar cada vez mais as produções porque vão melhorando cada vez mais... então o desafio é fazer com que os alunos gostem de fazer as produções... que eles percebam o quanto é importante que eles façam... que eles tentem fazer aquela produção... não dizer ah::: eu não sei e se negar a fazer	Pesquisadora: e vocês, o que fazem no momento da produção? Também faço a minha própria produção
---	--------------------------------	---	---

P- Fran

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
...se você não segue o passo a passo a gente deixa a desejar pode até algum aluno conseguir porque sempre tem aquele que se sobressai mas pra maioria é muito difícil... fiquei aqui pensando... a forma que ela trabalha (se referindo a Sergi) eu também trabalho... eu	lá no meu caderninho no meu plano de aula eu vou ver qual foi o meu foco pra essa produção ou seja meu objetivo... olho a produção dos meus alunos se eles conseguiram colocar na produção os elementos que constituem esse texto... e aí eu escolho aquela produção que mais tem erro desse	uma das minhas maiores dificuldades é criar no meu aluno o hábito da leitura porque... eu tenho visto... logo quando eu iniciei com a turma fiz aquela sondagem de leitura e de escrita e nessa sondagem eu vi que poucas crianças têm o hábito da leitura ou seja que gosta de ler... analisando essa	pra mim eu vejo assim que o professor é de grande importância no ensino e aprendizagem dos alunos por porque ele faz a mediação entre o conhecimento do aluno e o conhecimento para o desenvolvimento

desenvolvi com minha turma uma sequência muito parecida com a dela só que foi sobre o morcego que foi trabalhada em uma formação... pesquisamos sobre o morcego fizemos roda de conversa fizemos leitura sobre o morcego fizemos um texto coletivo e só depois eles produziram os deles um texto informativo que ficaram expostos em um livrinho... eles produziram desenhos e se caracterizaram para apresentar as informações para o resto da escola... as vezes eu estava trabalhando e ia até a sala da minha colega para ver se ela estava desenvolvendo do mesmo jeito... foi significativo porque vi que o texto estava completo com começo meio e fim... mesmo que ainda poderia melhorar mas estava completo	meu foco... tenho alguns questionamentos ou seja algumas perguntas pra fazer durante essa revisão coletiva... então eu pego o texto... coloco no datashow ou até mesmo no papel madeira ou no quadro e aí vou trabalhar essa revisão com meus alunos com aquele foco que são os elementos que constituem o texto e então eu começo a fazer a leitura e aí eh::: faço a leitura e venho com as minhas intervenções... retirando deles... mostrando se tem se não tem erros... eu pergunto o que a gente pode fazer pra que possa ter algum elemento que faltou que por ventura a criança não lembrou e não fez... eles vão sugerindo... a gente vai anotando ao lado... quando termina faço toda essa explanação eu peço pra que todos façam a correção no seu texto daquele foco analisado como por exemplo os marcadores temporais... então eu vejo que no final eu consegui o meu objetivo pra aquela revisão... e aí o que que acontece... a revisão terminou por aí? não... eu apenas consegui alcançar um foco... pra minha primeira revisão... e aí eu vou para a próxima aula... em outro momento pegar essa mesma revisão só que agora com outro foco e vou fazer as mesmas intervenções realizadas... só que agora com outro foco sempre no coletivo com eles... até chegar no final... e depois no final a gente vai eh::: reescrever ela todinha...	sondagem eu percebi que aquelas crianças que se saíram bem na avaliação de leitura foram bem também na produção escrita e aí... ao longo da minha docência eu tenho visto que aquele aluno que tem o hábito da leitura que gosta de ler todo tipo de leitura esse aluno não tem tanta dificuldade no momento da escrita da produção... já aquele aluno que não tem o hábito e até mesmo que não gosta quando chega no momento da produção esse aluno tem grandes dificuldades pra escrever para produzir... mesmo ele aprendendo que pra ele produzir ele precisa ser repertoriado... ele precisa saber onde se põe a fala do personagem... qual é o pontinho que é usado mesmo ele sabendo que ele precisa fazer uso da paragrafação... mesmo ele sabendo que precisa fazer corretamente as palavras... precisa escrever dentro de uma estrutura da qual eu trabalhei com ele no decorrer das aulas pra chegar na culminância da produção... mesmo meu aluno aprendendo tudo isso aí... mas quando no momento da produção eu vejo que se sobressai aquela criança que gosta de ler que ler interpretando não só interpretando eh::: porque nós sabemos que a leitura ela desenvolve né? a imaginação crítica como também ela desenvolve habilidade na escrita né?	da produção... então o professor é muito importante... porque nós sabemos que pro professor alcançar o objetivo dele em relação a escrita do aluno precisa passar por diversas etapas... então eu reafirmo se meu aluno não tem o hábito de ler eu tenho que criar no meu aluno esse hábito de leitura eh::: eh::: uma das primeiras etapas no meu ponto de vista... vou cumprir todas as etapas pra alcançar meu objetivo final que é uma produção de um gênero... esse elo entre professor e aluno é de suma importância Pesquisadora: e vocês, o que fazem no momento da produção? Quando eles estão escrevendo o textinho deles eu fico passando pela sala olhando as vezes aparece alguma dúvida eu vou lá fazendo as minhas observações... não significa que eu estou ajudando eles a produzir... não... deixando bem claro... passo fico ali junto a eles fazendo a minha sondagem as minhas observações anotando... aqueles que me chamam eu faço as intervenções no individual utilizando a minha oralidade
--	---	---	---

	que já tá toda corrigida com todos os pontos que eu queria alcançar com meu aluno... não sei se é assim... mas só sei que dá certo ((risos))		juntamente com ele para esclarecer a dúvida dele
--	--	--	--

P- Luara

Pensem e descrevam uma proposta de produção escrita que tenham realizado com seus alunos antes da pandemia. Uma que vocês tenham considerado que foi muito boa. Por que considerou significativa?	Como vocês corrigem o texto dos alunos?	Qual é o maior desafio ao trabalhar com a produção textual em sala de aula?	Como vocês veem o professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem?
eu gostaria de compartilhar que tinha uma turma na escola que eu pedi pra trabalhar com eles porque tinha dois alunos muito... considerados muito difíceis que já tinham ficado reprovado eu pedi pra assumir essa turma porque eu queria desenvolver um trabalho com eles... então trabalhei com uma reportagem sobre animais aquáticos trabalhei muito... repertoriei bastante lendo vários textos sobre os animais eu lia eles também pesquisam a gente analisava... só depois eles produziram um texto informativo sobre o peixe-boi... um desses alunos que tinha ficado reprovado não escrevia nada nem o nome dele era uma tristeza... fiz de tudo pra desenvolver a escrita dele e não consegui mas quando foi pra fazer a produção que era sobre um animal aquático o peixe-boi ele produziu oralmente e eu ia escrevendo pra ele... eu achei tão interessante quando ele falou que o animal tinha sofrido um acidente e estava se recuperando em um parque aquático em São Paulo nem eu sabia que ele sabia essa palavra parque aquático... então... assim... foi muito significativo os alunos se interessaram em aprender sobre o peixe-boi pra	a correção dos textos elas foram feitas no quadro... foi escolhida dentre as produções uma pra ser transcrita no quadro... e ali a gente foi fazendo os ajustes necessários destacando a introdução o desenvolvimento do texto a conclusão eh:: lembrando que essa produção foi feita depois de todo um processo... antes de chegar (a) produção os alunos foram orientados repertoriados foram ensinados a introdução a importância do título do texto a importância da paragrafação da pontuação e na correção a gente foi só fazendo esses ajustes	já eu acredito que o maior desafio pra trabalhar a produção escrita com meus alunos é repertoriar... nós vamos repertoriar é claro... a gente não pode entregar uma produção um título de um texto e dizer faça uma reportagem... então até a gente conseguir repertoriar essa criança... até a gente conseguir que eles entendam o que é o gênero que está sendo trabalhado... vamos colocar aqui o gênero notícia que é um gênero um pouco mais complexo... pra eles poderem entender até a gente repertoriar até conseguir que eles entendam as partes do texto... digamos assim... o título a manchete a introdução a necessidade de usar a linguagem formal na reportagem a necessidade de buscar outras fontes de informação... de comparar eh:: uma mesma notícia com outra publicada em veículos diferentes de... de informação... então isso é bem difícil pra eles poderem entender... mas na hora da produção em si é a questão da organização das	eu vejo o professor como mediador na produção de texto eh:: como aquela pessoa que vai dar o suporte... além de ter repertoriado nosso aluno o professor tem que ser o exemplo... eu por exemplo quando vou produzir texto com os meus alunos ao mesmo tempo que eles fazem a produção deles eu também produzo o meu texto que é pra servir de exemplo servir de modelo... no momento que eles estão produzindo o texto deles eu também estou produzindo... no momento que surge uma dúvida eu sou capaz de mediar esse conhecimento e sanar a dúvida dessa criança Mari – (...) você produz teu texto individualmente na hora da produção dos alunos? Luara – sim... pra eu ter segurança em ajudar meu aluno Mari – e o que você faz com o seu texto? Luara – quando termina eu guardo... eu escrevo só pra eu sentir o mesmo que o aluno sente na hora da produção e quando ele

produção e... e esse aluno que eu fui a escriba dele detectei que ele tinha alguma deficiência... aí com os pais dele consegui encaminhar pro neuro e ele pegou o laudo da deficiência... entender aquela criança... durante as minhas aulas se desse um livro de ciências pra ele pronto... ele sabia tudo de Ciências eles pesquisava ele buscava eu ficava im-pres-sio-na-da... é uma criança que não tem habilidade pra algumas coisas mas tem habilidades superelevadas pra outras		ideias deles eles... muitas das vezes eles têm ideias ótimas sabem eh:: oralmente falar contar mas na hora de escrever eles têm essa dificuldade de organização das ideias então é necessário que a gente esteja ali auxiliando mostrando... eh:: fazendo as intervenções necessárias pra que ele possa refletir pro texto deles estarem bons	tiver dúvida eu saber responder e ajudar
--	--	--	---