

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII  
RESIDÊNCIA DOCENTE**

**Maria Beatriz Pinto**

**Itinerários de Escrita:** mediação do desenvolvimento de capacidades  
linguístico-discursivas na produção textual

Juiz de Fora

2021

**Maria Beatriz Pinto**

**Itinerários de Escrita:** mediação do desenvolvimento de capacidades  
linguístico-discursivas na produção textual

Monografia apresentada ao Programa de  
Residência Docente da Universidade Federal de  
Juiz de Fora como requisito parcial para a  
obtenção da especialização em Residência  
Docente.

Orientadoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura de Assis Souza e Silva

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2021

Pinto, Maria Beatriz.

Itinerários de Escrita : mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção textual / Maria Beatriz Pinto. -- 2021.

146 p. : il.

Orientadoras: Carolina Alves Fonseca; Laura de Assis Souza e Silva

Coorientador: Natália Sathler Sigiliano

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. , 2021.

1. Ensino. 2. Produção escrita. 3. Postura de escritor. 4. Revisão. 5. Capacidades linguístico-discursivas. I. Fonseca, Carolina Alves; orient. II. Silva, Laura de Assis Souza, orient. III. Sigiliano, Natália Sathler, coorient. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



residência  
docente

## FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA BEATRIZ PINTO

### ITINERÁRIOS DE ESCRITA: MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à conclusão do curso de especialização *latu sensu* em Residência Docente.

Aprovada em 27 de agosto de 2021.

#### BANCA EXAMINADORA

Dr<sup>a</sup>. Carolina Alves Fonseca – Orientadora  
(Col. Aplicação João XXIII/UFJF)

Dr<sup>a</sup>. Laura de Assis Souza e Silva – Orientadora\*  
(Col. Aplicação João XXIII/UFJF)

Dr<sup>a</sup>. Natália Sathler Sigiliano – Coorientadora\*  
(Fac. de Letras/UFJF)

Dr<sup>a</sup>. Tânia Guedes Magalhães\*  
(FACED/UFJF)

Dr<sup>a</sup>. Lucifene Hotz Bronzato\*  
(Col. Aplicação João XXIII/UFJF)

\*A discente e os membros da banca deram a anuência para que a Presidente da Banca assinasse por eles.

Dedico este trabalho à minha mãe, Fátima, e ao meu pai, João Carlos, pela força com que acreditam em mim.

Esta monografia é dedicada também às professoras que tocaram meu caminho. Em especial, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Rezende Garcia-Reis, que, durante minha graduação em Letras, despertou faíscas de curiosidade e paixão por muito daquilo que, neste trabalho, transformei em pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto das vivências e da pesquisa desenvolvidas durante meu percurso como professora residente no Colégio de Aplicação João XXIII. Por isso, agradeço ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por esta e por inúmeras outras oportunidades de aprendizagem que me proporcionou. Reconheço que a Residência Docente da UFJF é fruto do empenho de professores e professoras que lutam pelo espaço das licenciaturas na universidade e que acreditam profundamente na valorização da docência. Registro meus agradecimentos também à Comissão de Residência Docente (CORED) pelo acompanhamento próximo e pelas contribuições à formação das residentes.

Esta pesquisa não teria sido possível sem o amparo de minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Laura de Assis Souza e Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano. Às professoras Laura e Carolina, agradeço não apenas pelas trocas, diálogos e leituras atentas, mas também por terem me recebido de braços abertos em suas aulas, mesmo num momento tão delicado. Vocês são grandes exemplos de professoras, que vou levar comigo por toda minha trajetória profissional. À professora Natália, agradeço especialmente pelas ricas indicações bibliográficas e pelo acolhimento caloroso no grupo de pesquisa Análise Linguística na Escola (ALES), que tanto contribuiu para minha formação.

Dirijo meus agradecimentos também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Magalhães, pela generosidade em participar da banca e por suas contribuições enriquecedoras.

Deixo aqui meu carinho e reconhecimento também às colegas e ao colega de residência: Ana Clara, Anna Luísa, Camila, Cristimara, Gustavo, Hérika, Juliana e Solimar. Obrigada por terem me ajudado a olhar para as “pequenas coisas que dão sentido”, mesmo em meio às dificuldades do Ensino Remoto Emergencial. A gratidão se estende também aos professores que ministraram as disciplinas de formação docente, pois suas aulas, além de terem proporcionado aprendizagens significativas, foram momentos de interação, encontro e alegria – momentos que serão lembrados.

## RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) realizada no âmbito do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa alinha-se a uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2006) da linguagem e a uma abordagem processual da escrita (PASSARELLI, 2012). Como situação inicial, identificou-se a necessidade de maior desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII. Em resposta a essa situação, organizou-se o projeto extracurricular Itinerários de Escrita, baseado nos princípios da sequência didática (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004). Esse projeto ofertou oficinas de aprimoramento de escrita a alunos de oitavo ano do colégio. A proposta de produção final foi a escrita de contos de enigma para figurar em cartas do jogo de tabuleiro *Mistérios sombrios no João XXIII*, produto desta pesquisa. A pesquisa-ação teve como objetivos: (i) analisar a ampliação do repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas de forma condizente com a fundamentação teórica; (ii) investigar o desenvolvimento de metodologia replicável para atividades de produções escritas com foco no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas articulada às capacidades de agir e discursivas; (iii) analisar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos alunos; (iv) investigar o desenvolvimento de uma postura de escritor nos alunos, que lhes permita tornarem-se conscientes de todas as etapas que envolvem a escrita e os instrumentalize para produzir textos autonomamente. O último objetivo foi acrescentado ao longo do desenvolvimento da pesquisa-ação, a partir da observação de que muitos problemas nos textos dos alunos associavam-se à necessidade de conscientização de seus usos da linguagem e de monitoramento da escrita. Para atender aos objetivos, foram mobilizados os dispositivos didáticos de escrita monitorada (SANTOS, 2015) e revisão mediada. Esta última foi uma metodologia desenvolvida no âmbito dos Itinerários de Escrita. Os impactos de tais atividades na escrita dos alunos foram observados através da análise de quatro capacidades linguístico-discursivas específicas em textos produzidos antes e após a implementação de cada um dos dispositivos. Verificou-se avanço nas quatro capacidades linguístico-discursivas focalizadas. Por meio da associação entre análise dos textos dos alunos e notas em diário de bordo, observou-se também assunção de uma postura de escritor por parte dos alunos. Com isso, defendemos que a escrita monitorada e a revisão mediada auxiliaram no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas e no amadurecimento da consciência em relação próprio processo de escrita. Com as observações decorrentes da revisão mediada, pontuamos também que o

professor deve atentar para o fato de que dificuldades aparentemente associadas a capacidades linguístico-discursivas podem ser devidas, na verdade, à falta de monitoramento e revisão textual. Além dos resultados observados nas produções dos alunos dos Itinerários de Escrita, a discussão da escrita monitorada e da revisão mediada, nesta monografia, permitem que outros professores se apropriem de tais atividades. Além disso, o jogo *Mistérios sombrios no João XXIII* foi um produto gerado pela pesquisa, o qual pode ser utilizado por outros professores. Considera-se, portanto, que os objetivos da pesquisa foram atingidos.

Palavras-chave: Ensino. Produção escrita. Postura de escritor. Revisão. Capacidades linguístico-discursivas.



## ABSTRACT

This term paper presents action research implemented in the context of the Residência Docente program offered by Universidade Federal de Juiz de Fora. This scholarship undertakes the propositions of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2006) for language teaching. We also assume a processual approach to writing (PASSARELLI, 2012). The perception of students' needs of further development of linguistic-discursive capacities (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) on Portuguese lessons in a teacher training school led to the implementation of the action research. To tackle the problem, an extracurricular writing project was created. The project, called Itinerários de Escrita (Pathways for Writing) offered practical lessons for writing improvement to middle school students. It was based on a didactic sequence (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004) structure. The final piece of writing required by the teachers was a mystery tale (in the shape of "whodunit" stories). The tales written by students were published in the cards of a board game called "Dark mysteries in João XXIII", which was also a product of this scholarship. The aims of the research were: (i) to analyse the expansion of the school's set of instruments to develop linguistic-discursive capacities in writing, considering interactionist socio-discursive propositions for language teaching; (ii) to investigate the development of replicable methodology for linguistic-discursive capacities development; (iii) to investigate the development of students' linguistic-discursive capacities; (iv) to investigate the development of a writer's attitude among students. The fourth aim was added during the accomplishment of the project, due to perception that many of the students' problems required more conscious use of language and self-monitoring processes. To meet the aims, two pedagogical devices were used: monitored writing (SANTOS, 2015) and mediated revision. Mediated revision was developed within Itinerários de Escrita. The impacts of such activities in students' writing was examined through analysis of four specific linguistic-discursive capacities in their texts, produced before and after the activities. The analysis showed progress in the four capacities under study. The association between this analysis and teacher's made possible to observe that the previously mentioned writer's attitude was adopted by students. Therefore, we argue that monitored writing and mediated revision helped students to develop linguistic-discursive capacities and to improve their conscience regarding the writing process. When discussing mediated revision, we observe that the teacher must be aware that difficulties apparently related to linguistic-discursive capacities are actually due to lack of self-monitoring and text revision. Besides highlighting the improvement in students' writing, the discussion of monitored writing production and mediated revision in this paper allows other teachers to adapt and propose these activities in their own practice. Furthermore, the board game "Dark mysteries

in João XXIII” can be used by other teachers as well. Considering the aspects discussed here, it is possible to say that the scholarship’s aims were accomplished.

**Keywords:** Learning. Writing. Writer’s attitude. Revision. Linguistic-discursive capacities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática .....	38
Quadro 1 - Propostas de produção textual dos Itinerários de Escrita .....	57
Figura 2- Tabuleiro do jogo <i>Mistérios sombrios no João XXIII</i> .....	59
Figura 3 - Exemplar de carta do jogo <i>Mistérios sombrios no João XXIII</i> .....	59
Quadro 2 - Sequência de oficinas dos Itinerários de Escrita .....	59
Quadro 3 - Quadro para análise da produção inicial .....	63
Quadro 4 - Produção inicial de Bruno .....	67
Quadro 5 - Análise da produção inicial de Bruno .....	69
Quadro 6 - Apresentação inicial no roteiro de textualização.....	81
Quadro 7 - Instruções do roteiro de textualização .....	82
Quadro 8 - Produção intermediária de Bruno (primeira versão) .....	85
Quadro 9 - Análise da produção intermediária de Bruno (primeira versão) .....	87
Figura 4 - Sequência de procedimentos na revisão mediada.....	97
Figura 5 - Escala de autonomia na solução de problemas do texto.....	101
Quadro 10 - Produção intermediária de Bruno (segunda versão) .....	105
Quadro 11 - Análise da produção intermediária de Bruno (segunda versão).....	105
Quadro 12 - Produção final de Bruno (primeira versão).....	107
Quadro 13 Análise da produção final de Bruno (primeira versão).....	108
Quadro 14 - Produção final de Bruno (segunda versão) .....	110
Quadro 15 - Análise da produção final de Bruno (segunda versão).....	111
Quadro 16 - A primeira <i>versus</i> a última produção de Bruno dos Itinerários de Escrita.....	117
Quadro 17 - Progressão das capacidades linguístico-discursivas focalizadas.....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LP	Língua portuguesa
MDG	Modelo didático de gênero
SD	Sequência didática

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DESENVOLVIMENTO HUMANO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM NO CENTRO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS .....	24
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	29
2.3 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A ESCRITA MONITORADA: DISPOSITIVOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL... 35	
2.3.1 O modelo didático de gênero: delimitando dimensões ensináveis de um gênero .....	36
2.3.2 A sequência didática: da estrutura prototípica às releituras .....	37
2.3.3. A escrita monitorada: bases teóricas e finalidades .....	43
2.4 AS ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA .....	46
<b>3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>51</b>
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	51
3.2 METODOLOGIA DO PROJETO ITINERÁRIOS DE ESCRITA.....	55
3.3 PARÂMETROS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS .....	62
<b>4 PONTO DE PARTIDA – O DIAGNÓSTICO DAS PRODUÇÕES .....</b>	<b>66</b>
4.1 UM CASO REPRESENTATIVO: O DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO INICIAL DE BRUNO .....	67
4.2 AS CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS OBSERVADAS EM CONTRASTE COM AS EXPECTATIVAS DA BNCC PARA O OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
<b>5 O PERCURSO – ESCOLHAS DIDÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ITINERÁRIOS DE ESCRITA.....</b>	<b>79</b>
5.1 A ESCRITA MONITORADA .....	79
5.1.1 A apropriação do dispositivo de escrita monitorada nos Itinerários de Escrita.....	80

5.1.2 Mobilizando a escrita monitorada para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas: o que a produção de Bruno nos sugere.....	85
5.2. A REVISÃO MEDIADA .....	91
5.2.1 Os procedimentos mobilizados na revisão mediada.....	96
5.2.2 Transformações ocasionadas pela revisão mediada: o que as produções de Bruno nos sugerem .....	104
5.2.2.1 Comparando a primeira e a segunda versões de “Bacon Molhado”.....	104
5.2.2.2 Comparando a primeira e a segunda versões de “Significado de assassinato” .....	107
<b>6 O PONTO DE CHEGADA – ANÁLISE DA PROGRESSÃO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DE BRUNO .....</b>	<b>116</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A - Jogo Mistérios sombrios no João XXIII.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO A – Dimensões em destaque no conto de enigma – Guia para as professoras.</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO B – Material didático do projeto Itinerários de Escrita (Oficina 2).....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO C – Lista de constatações para produção intermediária .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO D – Material didático do projeto Itinerários de Escrita (Oficinas 4 e 5) .....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu vejo as coisas do mundo como quem assiste a um espetáculo de mágica. Num grande truque, o belo coelho branco surge de dentro da cartola, até então, vazia. Como assim? Não sei. Mas quero muito saber. Todo dia eu acordo buscando saber quem sou e de onde vem o mundo. E me faço as mesmas perguntas. É como se eu estivesse vendo as coisas do mundo sempre pela primeira vez. É como se eu nascesse de novo, todo dia (VIANA, 2007, não paginado).

A epígrafe deste capítulo foi retirada de um conto cujo título – muito sugestivo – é “Sempre pela primeira vez”. Embora possa se relacionar a questões muito variadas, o trecho acima me leva a pensar particularmente nas formas como nós, professoras, olhamos para a sala de aula. A sobrecarga, as tarefas cada vez mais burocráticas e a rotina do trabalho podem fazer com que a curiosidade e o estranhamento percam espaço para o cansaço e angústia diante dos problemas. Estes passam a ser naturalizados, pois se repetem a cada ano: “os alunos sempre têm mesmo dificuldades com a escrita” ou, ainda, “Todas as turmas acham a gramática chata, é assim mesmo.”. Não tenho dezenas de anos de experiência em sala de aula, mas minha trajetória, ainda que breve, já me permitiu experimentar alguns momentos assim. Essa dificuldade em olhar de forma renovada para a realidade da sala de aula não é estado fixo ou irreparável. As vistas cansadas pela rotina podem ser desembotadas.

Essa renovação do olhar para a sala de aula foi proporcionada minha experiência no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>1</sup>. O próprio direcionamento do percurso formativo adotado nesse programa, com foco na problematização da realidade em sala de aula, na articulação entre teoria e prática e na imersão na escola básica, parece favorecer o aguçar de nosso olhar para o que julgamos conhecer tão bem. A vivência em um colégio de aplicação – espaço de renovação dos processos de ensino e de aprendizagem – e até mesmo o Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>2</sup> também parecem ter dado novo fôlego à

---

<sup>1</sup> Esse programa faz parte da política institucional de formação de professores da referida universidade e tem entre seus objetivos incentivar a formação continuada de professores da educação básica, pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Um aspecto central para essa articulação é a imersão no ambiente escolar, com maior aproximação entre a universidade e escola, especialmente entre a UFJF e seu colégio de aplicação, o Colégio de Aplicação João XXIII (Cap. João XXIII), onde o residente docente realiza a maior parte de suas atividades.

<sup>2</sup> O início de minha trajetória na Residência Docente se coincidiu com a suspensão das atividades presenciais no Colégio de Aplicação João XXIII. Cumprindo orientações do Comitê de Monitoramento e Orientação de Condutas sobre o Novo Coronavírus (UFJF) e da Prefeitura de Juiz de Fora, as atividades presenciais foram suspensas no referido colégio no dia 16 de março de 2020. O calendário acadêmico da UFJF permaneceu suspenso de 24 de março a 21 de setembro de 2020, por meio das Resoluções nº 23/2020 e nº 33/2020, publicadas pelo Conselho Setorial de Graduação e pelo Conselho

minha forma de encarar as relações de ensino e aprendizagem, despertando, em mim, o olhar de quem vê a sala de aula pela primeira vez.

Dentre os muitos estranhamentos experimentados por quem passa 60 horas por semana<sup>3</sup> refletindo e agindo em um contexto escolar tão específico, ganhou destaque uma inquietação que surgiu diante das correções de produções textuais escritas dos alunos dos oitavos anos do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), no ano letivo de 2020. Tal inquietação culminou na realização da pesquisa-ação que será apresentada aqui por meio desta monografia, a qual consiste no Trabalho de Formação Docente (TFD) a ser apresentado ao final do referido programa de formação continuada. O Projeto da Residência Docente estabelece que o TFD é “um produto acadêmico relacionado à prática docente” (seção VI, p. 7). O documento prevê que, para concretizar seu TFD, o residente pode “desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores” (seção VI, p. 7). Nessa linha, a presente monografia apresenta uma pesquisa-ação elaborada a partir das inquietações surgidas durante minha prática docente. Além disso, o trabalho traz, como apêndice, um recurso pedagógico – o jogo *Mistérios sombrios no João XXIII* – desenvolvido para as aulas e que se tornou um dos frutos do trabalho realizado.

A inquietação que mencionei anteriormente surgiu no âmbito de minha atuação nas turmas de oitavo ano, a qual se deu em codocência com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca. Tendo em vista o caráter colaborativo dessa forma de ensino, cabe aqui um breve esclarecimento sobre a mobilização de diferentes vozes neste texto. Pelo fato de as intervenções pedagógicas que compõem a pesquisa-ação terem se realizado em codocência, predomina o uso da terceira pessoa do plural, como reconhecimento de que o trabalho que aqui se discute foi realizado em conjunto com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca. No entanto, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa do singular denota reflexões minhas, ou seja, da autora deste texto, como professora em formação continuada. A primeira pessoa do singular também

---

Superior da UFJF, respectivamente. Entre a suspensão e a retomada das aulas em ERE, houve planejamento e formulação de auxílios que garantissem minimamente o acesso dos estudantes, tendo sido divulgados editais de Auxílio Emergencial Temporário e Auxílio Inclusão Digital. Nesse contexto, minhas expectativas de vivenciar a Residência Docente no espaço físico da escola não foram cumpridas, e as atividades se realizaram de forma remota durante toda minha permanência no programa (de março de 2020 a julho de 2021).

<sup>3</sup> De forma semelhante a programas de residência de outras áreas profissionais, o residente docente da UFJF cumpre uma carga horária de 60 horas semanais na escola, de acordo com o que estabelece a Resolução nº 138/2018, aprovada pelo Conselho Setorial de Graduação. Para assegurar o cumprimento de suas atividades em dedicação exclusiva, o residente docente recebe conta com bolsa, cujo valor também é equiparado aos demais programas de residência da universidade.



foi utilizada quando trato das intervenções em que, embora tenha contado com orientação prévia e posterior, atuei sozinha: esse é o caso da revisão mediada, atividade em que cada aluno dos Itinerários de Escrita era atendido por mim. Essa intervenção será discutida em detalhes no capítulo 5, em sua seção 5.2, intitulada “A revisão mediada”.

Agora, finalmente, é possível proceder à situação inicial que provocou inquietação e, dessa forma, motivou a pesquisa-ação. Ao corrigir produções textuais dos alunos dos oitavos anos, observamos que eles apresentavam muita destreza para compreender a situação de interação e o gênero de texto solicitado, selecionavam conteúdos relevantes e se posicionavam criticamente, tanto em relação ao conteúdo quanto ao contexto social. Demonstravam, portanto, amadurecimento em aspectos ligados a capacidades de significação, de ação e discursivas (CRISTOVÃO, 2013; MACHADO, 2005). No entanto, eram grandes e recorrentes as dificuldades em operações de textualização e construção de enunciados, relacionadas a capacidades linguístico-discursivas (CRISTOVÃO, 2013; MACHADO, 2005).

Passarelli (2012, p. 37) observa que, muitas vezes, a dificuldade de escrita ocorre porque “o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever”, ou seja, não tem o que dizer. Esse não era um entrave para nossos alunos, e tampouco a construção de uma representação sobre a situação de comunicação. Nossa percepção das produções dos estudantes sugeria que os obstáculos eram da ordem do como escrever, no sentido de mobilizar e organizar unidades e recursos disponíveis no sistema da língua para produzir o significado desejado, no âmbito de um projeto de texto.

Em diálogos com a Prof.<sup>a</sup> Carolina, com quem eu compartilhava a turma, percebi que o estranhamento diante dessa situação era também dela. Dessa forma, passamos a ficar mais atentas. Em diálogo com outros professores – de português e também dos demais componentes curriculares –, tanto do segundo segmento do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, notamos que a tendência observada na produção de textos em nossas turmas parecia se manifestar no colégio, como um todo.

Neste ponto, é pertinente fornecer ao leitor algum contexto sobre os alicerces do ensino de Língua Portuguesa (LP) no CAp. João XXIII. A escola desenvolve projetos teoricamente embasados<sup>4</sup> no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2005; 2006; 2008), que concebe a língua como atividade social situada. Esses projetos, portanto, tomam os gêneros de

---

<sup>4</sup> Embora o colégio não apresente um programa oficial, suas práticas em Língua Portuguesa são embasadas em documentos oficiais, como o currículo da prefeitura de Juiz de Fora, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, os quais, por sua vez, são condizentes com os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo.

texto como objeto de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e compartilham de princípios da sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Dessa forma, os alunos do colégio são colocados em situações de interação próximas daquelas encontradas em diferentes esferas de atividade social.

No contexto desses projetos, são estabelecidas relações entre práticas sociais, ideologias, conhecimentos de mundo, situação de interação, gêneros de texto, e, ainda, seleção e planificação de conteúdos – pontos fortes nas produções textuais de nossos alunos, conforme observamos. Os projetos já desenvolvidos no colégio, portanto, parecem propiciar a consolidação de capacidades de significação e de ação, bem como discursivas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013). Tais capacidades estão intimamente associadas aos aspectos mencionados acima. Nesse sentido, o ensino de produção textual no colégio traz avanços significativos na concretização de uma proposta sociointeracionista do ensino de língua<sup>5</sup>.

Aderimos à abordagem interacionista sociodiscursiva e, portanto, compreendemos que a atenção às dimensões sociais, históricas, ideológicas, aos gêneros de texto e aos conteúdos envolvidos na atividade de linguagem não é apenas desejável, mas necessária. Felizmente, as professoras do CAp. João XXIII dispõem de variadas estratégias para mediar essa aprendizagem.

No entanto, pelo que as produções de alunos de diferentes turmas sugerem, ainda é preciso ampliar e consolidar um repertório de estratégias para articular tais dimensões ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas. Embora muito conscientes e engajados nas dimensões mais amplas da tarefa de produção textual, os alunos não parecem dispor, ainda, de uma ampla gama de representações e conhecimentos consolidados em relação aos recursos disponibilizados pelo sistema da língua para a materialização do significado (SOUZA; STUTZ, 2019). Especialmente no que diz respeito à produção escrita, alguns aspectos notacionais (MIRANDA, 2006) – nomeadamente, pontuação

---

<sup>5</sup> Segundo Lima (2021, p. 12), “essa concepção de língua/linguagem – que recebe diferentes designações: concepção ‘(socio)discursiva’, ‘enunciativa’, ‘interacionista’, ‘sociointeracionista’ e afins – é, hoje, tão amplamente difundida que, segundo revelou pesquisa feita por Leal et al. (2014), é a selecionada pela grande maioria dos documentos oficiais que trazem orientações curriculares para o Ensino Fundamental. É, igualmente, a concepção que respalda as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de língua portuguesa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio”.

e ortografia –, os quais inserimos entre as capacidades linguístico-discursivas<sup>6</sup>, tendem a ficar em segundo plano nas produções dos alunos.

É importante ressaltar que a atenção à mobilização de conhecimentos linguísticos, tais como os descritos acima, não significa que se deva abandonar a perspectiva interacionista e sociodiscursiva no ensino de LP. Nossa percepção era de que se fazia preciso ampliar o repertório de estratégias e instrumentos para mediar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas no CAp. João XXIII, mas sem deixar de contemplar os aspectos positivos já consolidados na mediação do desenvolvimento de capacidades de significação, de ação e discursivas.

Nosso incômodo nos levou a buscar estratégias para transformar esse quadro. Tripp (2005, p. 450), ao discorrer sobre a pesquisa-ação, observa que “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”. Dessa forma, a expectativa era de que nossa própria atuação em relação a essa situação nos permitisse, também, compreendê-la melhor.

Diante desse cenário, desenvolvemos a pesquisa-ação focalizada neste texto, cujos objetivos foram:

- (i) analisar a ampliação do repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas de forma condizente com a fundamentação interacionista sociodiscursiva;
- (ii) investigar o desenvolvimento de uma metodologia replicável para atividades de produções escritas com foco no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas articulada às capacidades de agir e discursivas;
- (iii) analisar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas entre os alunos;
- (iv) investigar o desenvolvimento de uma postura de escritor nos alunos, que permita aos discentes tornarem-se conscientes de todas as etapas que envolvem a escrita e os instrumentalize para produzir textos autonomamente.

É válido esclarecer que o objetivo (iv) foi acrescentado aos anteriores já durante a realização das atividades com os alunos. Isso porque, como se verá na seção 5.2 (“A revisão mediada”), ao longo do percurso, percebemos que muitas das dificuldades manifestadas nos textos dos alunos estavam relacionadas à necessidade de melhor regulação do processo de escrita e maior monitoramento da construção do texto.

---

<sup>6</sup> Striquer e Sene (2020) adotam categorização semelhante em relação aos aspectos notacionais da escrita, considerando o uso da pontuação – o qual é um desses aspectos – como uma capacidade linguístico-discursiva.

Para alcançar os objetivos, desenvolvemos o projeto extracurricular Itinerários de Escrita. A iniciativa consistiu em oficinas semanais para o aprimoramento da produção escrita – realizadas virtualmente –, destinada a alunos dos oitavos anos. A sequência de oficinas foi baseada nos princípios da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>7</sup>. O gênero focalizado foi o conto de enigma, com o qual os alunos já tinham familiaridade. No que diz respeito à proposta de produção textual, os Itinerários de Escrita culminaram na criação de um jogo de tabuleiro, nomeado pelos alunos de *Mistérios sombrios no João XXIII*. As cartas do jogo, que continham casos de enigma a serem solucionados pelo jogador, foram escritas pelos próprios alunos do projeto.

Embora esta pesquisa não se destine a investigar o ERE, ela foi desenvolvida durante a pandemia do novo coronavírus. Assim, as contingências e adaptações próprias desse contexto fazem-se sentir nas estratégias e nos desdobramentos alcançados. Como parte das informações que contextualizam essa pesquisa, é preciso explicitar que, após a suspensão das atividades presenciais em março, o ensino foi retomado de maneira remota em 21 de setembro de 2020, e o ano letivo de 2020 foi encerrado em 05 de março de 2021. Isso significa que atuei nas três turmas de oitavos anos do colégio, a cujos alunos o projeto Itinerários de Escrita foi ofertado, de setembro de 2020 a março de 2021, juntamente a uma de minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca. O projeto Itinerários de Escrita foi planejado ao longo do mês de janeiro, e as oficinas foram realizadas com os alunos de 27 de janeiro a 03 de março. O ano letivo de 2021 teve início em abril. Daí em diante, até o mês de julho, houve compartilhamento e discussão das estratégias e desdobramentos do projeto com outros professores do colégio, análise dos dados para avaliação dessas estratégias, socialização do jogo *Mistérios Sombrios no João XXIII* com os alunos dos oitavos anos de 2021 e os autores (que foram alunos do oitavo ano de 2020) e, por fim, escrita desta monografia.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa-ação e o contexto no qual atuávamos, buscamos adaptar diferentes procedimentos e dispositivos didáticos para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, entre os quais destacam-se a escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015) e a revisão mediada, aplicadas e apresentadas

---

<sup>7</sup> Conforme esclareceremos no capítulo 2, o termo “Itinerários”, presente no nome do projeto, não tem o objetivo de associá-lo ao conceito de itinerários para ensino de gêneros textuais, proposto por Dolz, Lima e Zani (2020), ainda que esses autores também trabalhem sob o escopo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. O “itinerário” é simplesmente parte do nome atribuído ao projeto, com o objetivo de evocar a ideia de caminhos ou trajetórias possíveis para o desenvolvimento da escrita. O dispositivo didático no qual nos baseamos foi a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), cuja proposição, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, foi anterior à dos itinerários de Dolz, Lima e Zani (2020).

por nós neste trabalho. Posteriormente, percebeu-se que a assunção de uma postura de escritor por parte dos alunos, cuja necessidade foi identificada ao longo do projeto, também foi um resultado propiciado por tais dispositivos. É preciso notar que, por ter se desenvolvido em contexto de ERE, as atividades tiveram que ser adaptadas para ocorrerem de forma virtual.

Como a pesquisa-ação requer o monitoramento dos resultados alcançados com as estratégias selecionadas para intervir na situação (TRIPP, 2005), acompanhamos a progressão das capacidades linguístico-discursivas dos alunos em relação ao uso dos recursos mencionados acima. Num diagnóstico inicial, elaborado por meio da produção inicial dos alunos (aquela que foi tomada como ponto de partida das oficinas), selecionamos as capacidades linguístico-discursivas que eram alvo de maior dificuldade. O acompanhamento da progressão foi feito a partir da análise dos indícios relacionados a essas mesmas capacidades nas produções que se seguiram. Neste trabalho, ilustramos esse processo por meio da análise dos cinco textos produzidos por Bruno<sup>8</sup> no âmbito do projeto.

Os indícios nas sucessivas produções textuais dos alunos sugerem que as estratégias utilizadas proporcionaram significativa progressão das capacidades linguístico-discursivas focalizadas. Por meio de reflexões que buscaram articular o uso da escrita monitorada e da revisão mediada, os registros de sua implementação e as transformações observadas nos textos dos alunos, chegamos a algumas considerações.

A escrita monitorada, ao oferecer aos alunos instruções de textualização que já determinavam o conteúdo e a estrutura global do texto, parece ter permitido maior direcionamento de atenção às operações de textualização e construção de enunciados envolvidas na construção linguística do texto. Compreendemos que a focalização desses aspectos, por sua vez, tenha levado à reflexão sobre as unidades linguísticas selecionadas e as operações realizadas, favorecendo um comportamento consciente em relação ao próprio uso da linguagem, tal como preconizado pelos princípios da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Com as anotações realizadas durante a revisão mediada, associadas às mudanças observadas nos textos dos estudantes, fortaleceu-se nossa compreensão de que a necessidade de amadurecimento do controle consciente sobre os próprios processos de escrita era um fator de grande peso nas dificuldades dos estudantes. Isso porque, no caso de muitos alunos, os problemas que se perpetuavam não se deviam propriamente à falta de conhecimentos ou

---

<sup>8</sup> Para proteger a identidade dos alunos, foram adotados nomes fictícios.

representações sobre operações linguísticas, mas sim ao monitoramento dessas operações, bem como do próprio processo de escrita.

Ao proporcionar auxílio nos procedimentos de revisão e reescrita, bem como a mediação de instrumentos como listas de checagem e anotações de sistematização, as atividades de revisão mediada propiciaram que muitos alunos passassem a resolver sozinhos vários dos problemas de seus textos. Associamos essa transformação ao amadurecimento do componente de monitoração ao qual Passarelli (2012) se refere como “guardião do texto”. Para além disso, notamos também em nossos alunos a assunção de uma “postura de escritor”, termo que propomos neste trabalho para nos referir ao desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à escrita, à conscientização e à autorresponsabilização para a realização das diversas etapas envolvidas na produção de texto (PASSARELLI, 2012), ao monitoramento de tais etapas e ao controle consciente das sucessivas configurações que o texto assume.

Neste trabalho, abordaremos a implementação da escrita monitorada e da revisão mediada no âmbito dos Itinerários de escrita, embasando nossas reflexões nas transformações observadas nos textos produzidos pelos alunos ao longo do projeto. As discussões realizadas tomam como principal aporte teórico-metodológico o Interacionismo Discursivo (ISD). De forma complementar, tendo em vista as considerações às quais chegamos com a atividade de revisão mediada, traremos à baila também as contribuições de Passarelli (2012) em relação à perspectiva processual da escrita.

Para tanto, percorreremos o seguinte caminho: tendo delineado o panorama geral da pesquisa nesta Introdução, passaremos ao capítulo 2, Referencial Teórico, no qual caracterizaremos o ISD, teoria que embasa nossa prática e nossas reflexões. A partir de uma concepção de linguagem como atividade social e da noção de gênero de texto como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2013), apresentaremos o modelo didático de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) – propostas do ISD para o ensino de línguas. Neste ponto, também será discutida a escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), uma ferramenta pedagógica a ser integrada à sequência didática, implementada nos Itinerários de Escrita. Ainda nesse capítulo, buscaremos colocar tais propostas em diálogo com as etapas de escrita de Passarelli (2012), numa perspectiva processual da produção de textos.

Em sequência, no capítulo 3, Escolhas Metodológicas, explicitaremos os objetivos da pesquisa já antecipados nesta Introdução, os quais se relacionam à mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas. Também discutiremos a estruturação geral dos Itinerários de Escrita, pontuando de que forma as atividades realizadas se articulam

aos objetivos da pesquisa. Para encerrar o capítulo, apresentaremos o procedimento de análise de textos dos alunos, por meio dos quais buscamos apreender as contribuições da escrita monitorada e da revisão mediada na consecução dos objetivos estabelecidos.

O Capítulo 4, intitulado “Ponto de partida – o diagnóstico das produções”, discorrerá sobre o diagnóstico das produções iniciais, tal como preconizado pela sequência didática, buscando explicitar suas implicações para as intervenções desenvolvidas. Também por meio desse diagnóstico, justificaremos a seleção das capacidades linguístico-discursivas selecionadas como foco da análise dos textos dos alunos. Tais elucubrações serão ilustradas com a análise da produção inicial de um aluno.

O capítulo 5, de título “O percurso – escolhas didáticas no desenvolvimento do projeto itinerários de escrita”, discutirá em maiores detalhes a implementação da escrita monitorada e da revisão mediada no projeto. Serão tecidas reflexões acerca da contribuição dessas intervenções para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos participantes do projeto. A discussão será pontuada pela observação de mudanças nos textos de Bruno – considerados representativos dos demais – após tais intervenções. Ao final desse capítulo, será apresentado panorama geral da evolução na produção escrita desse aluno ao contrapor sua primeira e sua última produção escrita. Haverá também uma sistematização das constatações acerca da progressão das capacidades linguístico-discursivas sob análise, contemplando desde o diagnóstico inicial até a avaliação da produção final. Esse panorama geral e essa síntese visam propiciar melhor visualização dos desdobramentos das atividades focalizadas (revisão mediada e escrita monitorada) na escrita de Bruno, cujo percurso é considerado representativo dos demais alunos.

Por fim, chegaremos às considerações finais, no capítulo 7. Com base nas discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, teceremos ponderações acerca dos resultados positivos alcançados pelo projeto, mas também de algumas limitações, associadas sobretudo ao contexto de ERE. Um ponto importante que será contemplado nessas considerações será, ainda, a inclusão do objetivo (iv), apresentado acima, ao longo do percurso de pesquisa, tendo em vista a necessidade de maior controle consciente do processo de escrita, identificada em nossos alunos no decorrer do projeto. Defenderemos que os objetivos da pesquisa-ação foram alcançados, tendo em vista a assunção de uma postura de escritor pelos alunos e a progressão de suas capacidades linguístico-discursivas, tal como ilustrada pela análise dos textos de Bruno. Outros pontos que permitem considerar que os objetivos foram atingidos são: a disponibilização do jogo *Mistérios sombrios no João XXIII* como recurso pedagógico para projetos futuros, o caráter replicável – feitas as devidas adaptações – da metodologia desenvolvida no projeto e,

ainda, a disponibilização desta monografia, que pode oferecer apoio para que outros professores se apropriem de tal metodologia.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A metáfora do nascimento aplicada ao trabalho de escrita nunca pareceu convincente para mim. A metáfora da tecelagem soa mais eficaz. Escrever é uma das próteses que inventamos para dar poder a nosso corpo. Escrever é uma habilidade, um forçar de nossos limites naturais que requer longo treinamento para assimilar técnicas que nós usamos com perícia crescente e, se for preciso, inventamos novas. A tecelagem representa bem essa ideia. (FERRANTE, 2018, n. p.)

O projeto extracurricular Itinerários de Escrita foi elaborado em resposta a uma dificuldade encontrada em nossas turmas de oitavos anos, que ecoava uma questão mais ampla relacionada ao ensino de produção textual no colégio: a necessidade de maior consolidação na abordagem de certas capacidades linguístico-discursivas. Para responder a essa dificuldade de forma a promover o desenvolvimento destas capacidades sem perder de vista as dimensões sociais e discursivas envolvidas na produção de textos, embasamos nosso projeto em referenciais que tomam a linguagem como prática social, cultural e historicamente situada, fundada na interação entre sujeitos sócio-históricos (VYGOTSKI, 1985[1933]). Entre esses aportes, destaca-se o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008; 2006).

As primeiras seções deste capítulo, portanto, focalizarão a concepção de linguagem e alguns conceitos fundamentais dessa vertente teórica, bem como propostas didáticas dela decorrentes, quais sejam: o modelo didático de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Discutiremos também a escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), uma ferramenta pedagógica a ser integrada à sequência didática.

Também para responder ao problema focalizado por nossa pesquisa-ação, quando necessário, foram evocados estudos que, embora não estritamente vinculados ao ISD, adotam uma concepção interacionista de língua, compatível com a referida teoria. Isso porque tais autoras poderiam contribuir para a tratar de aspectos específicos que, ao nosso ver, os trabalhos já realizados – e por nós conhecidos – no âmbito do ISD até o momento não nos permitiriam discutir em maior profundidade e de forma adequada às particularidades de nossos dados. Sendo assim, com vistas a contemplar adaptações e especificidades dos Itinerários de Escrita e dando continuidade às reflexões voltadas para o ensino de produção textual, este capítulo abordará, em sua seção final, as etapas de produção textual propostas por Passarelli (2012), que, como o leitor verá, serão relevantes para a discussão e análise dos dados.

É importante destacar que, embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reconheçam a existência de diversas etapas no processo de produção de textos, o modelo de níveis da produção escrita elaborado pelos autores não traz um componente específico para os procedimentos de revisão e reescrita. Compreendemos que a revisão e a reescrita não constituem um único momento ao final da produção, mas, antes, perpassam todo o processo de escrita. No entanto, como os referidos procedimentos foram de grande relevância na reflexão acerca das estratégias e desdobramentos mobilizados em nossa pesquisa-ação, concluímos que uma perspectiva que os abordasse de maneira destacada – como a de Passarelli (2012) – seria mais profícua para a discussão dessa questão.

Deve-se notar, ainda, que, embora o ISD proporcione ricos aportes também para o ensino de oralidade, leitura e análise linguística, as contribuições da teoria para esses eixos não serão abordadas de forma específica neste capítulo. Isso porque a produção escrita será o foco de nossa discussão, visto que nossa pesquisa-ação centrou-se no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas numa sequência voltada à produção escrita.

Para apresentar ao leitor os referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa, faremos o seguinte percurso: na seção 2.1 traremos uma caracterização geral do ISD, destacando as relações entre desenvolvimento humano, interação e linguagem no âmbito da teoria. Tal discussão terá continuidade na seção 2.2, com foco específico nos gêneros textuais – assumindo-o como fundamental elemento de interação e participação em atividades de linguagem – como instrumento de comunicação e desenvolvimento. Na seção 2.3, apontaremos dispositivos didáticos que materializam, na didática das línguas, as concepções interacionista sociodiscursiva: o modelo didático de gênero, a sequência didática e a escrita monitorada. Por fim, a seção 2.4 trará as etapas do processo de escrita delineadas por Passarelli (2012), ressaltando sua compatibilidade com a proposta da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DESENVOLVIMENTO HUMANO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM NO CENTRO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Há diversas correntes afinadas à perspectiva interacionista e sócio-histórica defendida por Vygotski (1985[1933]) para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. O ISD é uma delas, a qual distingue-se por atribuir à linguagem papel central, decisivo e fundamental em tais processos. Esse papel associa-se à concepção de linguagem como atividade social, que se articula às demais atividades humanas.

Essa concepção se opõe à compreensão da linguagem estritamente como um sistema abstrato e desvinculado das práticas sociais, e, por isso, se desdobra também a partir das ideias de Bakhtin (2003). Para esse autor, a natureza da linguagem deve ser compreendida em termos de seu funcionamento discursivo e dialógico, que não pode se desvincular contexto social, das esferas em que se desenvolvem as atividades humanas, dos gêneros discursivos, da situação comunicativa concreta e dos sujeitos que os produzem enunciados<sup>9</sup>. O estudioso russo destaca a posição responsiva ativa assumida pelos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, que é tanto retrospectiva como prospectiva: falamos e escrevemos tendo em vista os enunciados que foram produzidos antes de nós, assim como antecipamos possíveis respostas que, por sua vez, sucederão nossos enunciados (BAKHTIN, 2003). Pensados a partir desse quadro, os usos que fazemos na linguagem não são neutros, meramente abstratos ou transparentes, e devem ser interpretados tendo em vista o contexto em que se realizaram.

A corrente teórica do ISD adota os princípios de funcionamento da linguagem postulados por Bakhtin (2003) e busca vinculá-los à compreensão dos processos de desenvolvimento humano – que se relacionam também, mas não só, à educação formal – a partir das formulações vygotskianas.

Nesse enquadre teórico, a atividade de linguagem se realiza sob a forma de textos (BRONCKART, 2006), a partir da mediação de gêneros de textos – conceito que será discutido em maiores detalhes na seção a seguir, mas que, em síntese, pode ser definido, com base em Bronckart (2006), como modelos de configuração para a operacionalização e a realização linguística de textos, socialmente compartilhados e indexados, momentaneamente estabilizados pelo uso. Ainda que não seja uma relação biunívoca, essas possíveis configurações apresentam relações com os contextos sócio-históricos e as atividades sociais no âmbito das quais evoluíram (BRONCKART, 2006). Em diálogo com as reflexões bakhtinianas, Bronckart (2008, p. 70) assevera que “a linguagem é, primeiramente e, sobretudo, uma atividade (social) específica, ou uma atividade de discurso”. A atividade de linguagem comenta e regula as demais atividades sociais, viabiliza a codificação dos pré-construídos históricos, os processos de

---

<sup>9</sup> Bakhtin (2003) toma o enunciado como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269), que se realiza por meio de e a partir de gêneros do discurso. Nos termos dos estudos do ISD, a atividade de linguagem se realiza sob a forma de textos, os quais são unidades comunicativas, realizadas a partir dos gêneros de texto (BRONCKART, 2005; 2006). É importante destacar que, embora o conceito de gênero de texto seja derivado do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, essas noções não são idênticas (cf. BRONCKART, 2006). A opção pelo termo “gênero de texto” busca contemplar a diversidade das configurações textuais ao mesmo tempo em que preserva a diversidade das demais atividades sociais, cuja relação com os textos produzidos em seus âmbitos é mais complexa do que uma correspondência biunívoca (BRONCKART, 2006).

significação, a construção de sentidos e a representação declarativa de conhecimentos (BRONCKART, 2005; 2006), desempenhando, assim, papel fundamental no desenvolvimento humano (MAGALHÃES E CRISTOVÃO, 2018).

Articulada à importância atribuída pelas correntes interacionistas – e, mais especificamente, pelo ISD – à linguagem no desenvolvimento humano, está a relevância de nossa inserção histórica e cultural, visto que o desenvolvimento de cada indivíduo é inseparável de sua socialização. Sob a perspectiva interacionista, a aprendizagem é um processo dialético e histórico em que a pessoa se desenvolve em constante intercâmbio com o meio que a cerca, apropriando-se dos pré-construídos sociais que estão à sua volta ao mesmo tempo em que, em certa medida, age sobre eles e contribui para que sejam transformados também (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Bronckart (1999, p. 42 apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) atesta que a própria tese central do ISD é a de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, tamanho é o destaque dado à interação social e à linguagem. Neste ponto, evocamos a observação de Magalhães e Cristovão (2018, p. 24), de que a linguagem é “atividade fundamental para a manutenção das interações sociais” para ressaltar que, se o desenvolvimento humano ocorre atrelado à socialização<sup>10</sup>, e, se a interação social ocorre predominantemente por meio da linguagem, não é possível desvincular os dois fenômenos – linguagem e socialização –, nem os perder de vista ao buscar compreender esse mesmo desenvolvimento.

Num quadro que atribui tamanha relevância à linguagem, as aulas de Língua Portuguesa e projetos como o Itinerários de Escrita assumem um papel que vai além de assegurar, ao docente, o domínio da norma padrão (FARACO, 2008), a aprovação no vestibular ou a inserção no mercado de trabalho. Trata-se de fomentar aprendizagens ligadas a um elemento central nos próprios processos de interação e, portanto, de desenvolvimento humano – a linguagem –, permitindo-lhe transitar com autonomia entre diferentes gêneros textuais e práticas sociais.

Dessa forma, a estreita relação entre linguagem, aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano postulada pelo ISD mostrou-se bastante produtiva no âmbito do ensino de línguas. Inicialmente pensados para renovar o ensino de francês na Suíça francófona,

---

<sup>10</sup> Embora a especificação dos conceitos de socialização e individuação não seja o foco de nossa discussão, é válido ressaltar que, para Bronckart (2005, p. 251-252), “os processos de socialização (construção dos fatos sociais) e os processos de individualização (isto é, de formação das pessoas individuais) são duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano”.

os conceitos e dispositivos elaborados por estudiosos como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Michele Noverraz ganharam destaque no Brasil a partir da década de 90.

Tais proposições para o ensino e a aprendizagem de línguas atribuem grande destaque ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e do controle consciente do próprio comportamento de linguagem por parte dos alunos. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30 apud CRISTOVÃO, 2013), que originalmente cunharam esse conceito, definem capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Essas capacidades não são compreendidas como inatas, mas sim como desenvolvidas a partir de processos formativos, o que justifica a não adoção, no ISD, de termos como “habilidades” e “competências” – presentes, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cristovão (2013) explica que esses autores dividem as capacidades de linguagem em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades de ação permitem à pessoa construir representações sobre a situação de produção de um texto (CRISTOVÃO, 2013). É com base nessa representação que se seleciona um gênero adequado, assim como se realizam as adaptações necessárias para que esse gênero permita a construção de um texto naquela situação de produção específica. As capacidades discursivas permitem que o sujeito organize a apresentação daquilo que deseja dizer em um plano global de texto (CRISTOVÃO, 2013). E as capacidades linguístico-discursivas, por fim, associam-se à mobilização de unidades linguísticas na produção desse texto<sup>11</sup>. Souza e Stutz (2019, p. 1117-8) explicam que as capacidades linguístico-discursivas relacionam-se à planificação do discurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), a outorga da coesão e coerência textuais, decorrente da escolha adequada de mecanismos enunciativos e de textualização (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) que emanam do sistema verbal complexo que é a língua em situação de uso. Ainda segundo as autoras, essas capacidades “operacionalizam a relação entre a materialização dos significados diversos e as escolhas linguísticas contextuais dados os elementos dispostos na superfície do texto” (SOUZA; STUTZ, 2019, p. 1118).

Para focalizar os vínculos entre a atividade de linguagem e as demais atividades sociais, Cristovão e Stutz (2011; 2013) propuseram, além das três categorias acima, delineadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma quarta categoria de capacidades de linguagem: as

---

<sup>11</sup> As capacidades de linguagem associam-se tanto à produção quanto à compreensão de textos (CRISTOVÃO, 2013). No entanto, como o foco de nossa discussão, relacionada ao projeto Itinerários de Escrita, incide sobre a produção textual escrita, apresentamos o conceito de capacidades de linguagem sob esse ponto de vista.

capacidades de significação, que possibilitam ao sujeito a construção de sentido a partir de seus conhecimentos e experiências com diferentes práticas sociais, esferas de atividade, gêneros de texto e conteúdos temáticos, colocando-os em relação com a atividade de linguagem. Posteriormente, Dolz (2015) acrescentou a esse rol de categorias as capacidades multissemióticas, Em nossa análise, tendo em vista a configuração de nosso corpus e do projeto Itinerários de escrita, optamos por adotar apenas as três categorias inicialmente delimitadas. Consideramos que, para analisar também as capacidades de significação, por seu caráter mais diretamente relacionado a um contexto mais amplo (para além da situação de produção), o ideal seria dispor de outros dados, para além das produções textuais dos alunos.

As capacidades de linguagem atuam de forma integrada na ação de linguagem realizada por um indivíduo, mas sua divisão – assim como a das operações que elas possibilitam – em diferentes categorias permite evidenciar planos de atuação ligados ao contexto da situação de produção, à estruturação e planificação do texto e aos procedimentos mais específicos de textualização.

Na prática pedagógica, a distinção desses níveis é relevante para que, ao visualizá-los distintamente, o professor busque estratégias para que seu funcionamento articulado seja contemplado em sua prática pedagógica, e, de forma complementar, para que ele possa identificar casos em que as dificuldades se concentram em um dos níveis, requerendo maior atenção. Esse foi o caso dos Itinerários de Escrita, em que, tanto por características da turma quanto por fatores ligados à própria configuração do ensino de produção textual no colégio, os problemas mais frequentes nas produções escritas dos alunos ligavam-se à realização de operações e mobilização de recursos de linguagem e, portanto, às capacidades linguístico-discursivas. Dessa forma, buscamos focalizar esta categoria em nossas intervenções, sem deixar de articular seu funcionamento às outras duas, posto que buscar desenvolver capacidades linguístico-discursivas isoladamente, fora do escopo de um gênero textual e de uma situação de interação, descaracterizaria não apenas o próprio conceito dessas capacidades, mas também toda a fundamentação interacionista da qual partimos.

É importante, ainda, ressaltar que, em nossas intervenções, as capacidades de linguagem serviram como parâmetro para a elaboração de um diagnóstico das produções iniciais dos alunos, assim como para a avaliação das produções que se seguiram. Nesta monografia, as discussões realizadas nos quarto e quinto capítulos serão ilustradas por meio do exame das produções de um dos estudantes, nas quais acompanhamos a progressão das capacidades linguístico-discursivas que haviam sido identificadas como foco de maior dificuldade no diagnóstico inicial.

No ensino de línguas, o desenvolvimento de capacidades de linguagem, aliado aos demais conhecimentos e capacidades desenvolvidos ao longo da vida do aluno, devem possibilitar que ele transite de forma autônoma, crítica e reflexiva entre diversos gêneros textuais, nas mais variadas situações sociais (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Essa orientação no ensino de línguas é uma dimensão da justificativa para a organização dos Itinerários de Escrita em torno do gênero conto de enigma, o qual se associa a práticas do campo artístico-literário (BRASIL, 2017), assim como para a adaptação da produção de textos desse gênero para compor cartas de um jogo de tabuleiro, uma vez que os jogos e o universo lúdico também constituem partes importantes do convívio social (HUIZINGA, 2019).

Deve-se observar que o papel de destaque conferido aos gêneros textuais no ensino de línguas associa-se à percepção de que, se as atividades de linguagem – essenciais ao desenvolvimento humano – concretizam-se por meio de textos e se estes, por sua vez, são a realização empírica de um gênero textual, os gêneros configuram-se instrumento tanto para a linguagem quanto para os processos de desenvolvimento que o ISD focaliza (BRONCKART, 2006). Na seção a seguir, aprofundaremos o entendimento dessa questão.

## 2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando falamos ou escrevemos, o fazemos inseridos em um período histórico, em uma cultura, em um contexto social. Existe, ainda, a dimensão da situação de comunicação mais imediata na qual nos encontramos. Ao produzir textos, somos guiados por nossa representação em relação à situação de comunicação em que nos inserimos, e o fazemos a partir de um dado ponto de vista, que traz relações também com nosso contexto social em níveis mais abrangentes. A partir de todo esse quadro e dessas representações, selecionamos e mobilizamos um gênero disponível em nosso arquitepo, de acordo com suas indexações sociais (BRONCKART, 2006) para construirmos nosso texto e concretizarmos nosso projeto de comunicação. Nesse sentido, é possível afirmar que os gêneros são “um instrumento multissemiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Isso porque os gêneros são, nas palavras de Bronckart (2006, p. 145), “configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais”. Ainda que sua estabilidade seja apenas relativa (BAKHTIN, 2003), Dolz e Gagnon (2005, p. 32) observam que “o gênero funciona como uma norma que intervém na estruturação dos enunciados e permite a estruturação de formas da linguagem”.

No contexto de nossa pesquisa-ação, os alunos dos oitavos anos já haviam sido familiarizados, por meio de atividades de leitura, com os gêneros romance de enigma e conto de enigma, e os Itinerários de Escrita buscaram ampliar a apropriação dos contos de enigma também no eixo da produção escrita. Conforme Barbosa (2001), a narrativa policial é uma categoria que inclui tanto os contos policiais quanto os romances policiais. A narrativa de enigma, que engloba os gêneros conto e romance de enigma (diferenciados apenas pela extensão, quantidade de personagens e quantidade de conflitos a serem solucionados), é uma subcategoria específica das narrativas policiais, que se distingue por ter como foco central o raciocínio dedutivo que o detetive utiliza para resolver o caso, e não tanto a ação ou o suspense (BARBOSA, 2001). Arthur Conan Doyle e Agatha Christie são exemplos de autores consagrados nesse âmbito.

Os contos de enigma (assim como os romances desse tipo) têm como ponto de partida "um enigma - geralmente um crime não resolvido a ser elucidado gradativamente por um investigador, que formula hipóteses sucessivas e vai descartando as que se mostram menos prováveis" (BARBOSA, 2001, p. 56). Isso coloca o leitor numa posição de quem tenta desvendar as pistas e solucionar o crime, assim como o detetive. O desafio consiste no fato de que há tanto pistas verdadeiras como falsas, que confundirão o leitor. As narrativas de enigma se caracterizam também por personagens prototípicos, como a vítima, a pessoa que solicita a investigação, o investigador, os suspeitos e o culpado do crime (BARBOSA, 2001). Esses arranjos, aliados à predominância de sequências de tipo narrativo, proporcionam a recorrência de certas configurações linguísticas nos contos e romances de enigma, tais como: a mobilização de discursos diretos e indiretos (associados às falas das personagens); a tomada do tempo cronológico da investigação como referência para a apresentação das ações (de modo a favorecer a construção do raciocínio dedutivo), com uso dos tempos verbais do pretérito; a relevância das operações de adjetivação para construir o perfil das personagens prototípicas; a importância de manter a coerência do texto, com inclusão de fatos lógicos<sup>12</sup> e racionais.

---

<sup>12</sup> É comum alunos do ensino fundamental se entusiasmarem com suas produções e incluírem personagens e ações em excesso, não sendo possível amarrar a trama ao desfecho da história. Além disso, criam enredos do universo fantasioso e onírico, não passíveis de explicação pela lógica. Nesse sentido, a construção de gêneros de enigma é interessante, pois reforça a necessidade de um planejamento do texto, de modo a manter sua coerência. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 161) observam que "escrever narrativas de enigma supõe, da parte do autor, capacidade para antecipar a solução de um caso complicado, para decidir o culpado e prever os motivos, podendo, assim, construir e complicar a intriga com um mínimo de método".



Além de esclarecer o gênero focalizado nos Itinerários de Escrita, esperamos que o breve comentário sobre as narrativas de enigma apresentado acima tenha contribuído também para tornar mais palpável a noção de gênero textual. Antes desse comentário, falávamos sobre a seleção e mobilização de um gênero, por um sujeito, para levar a cabo um projeto de comunicação. O próprio fato de que selecionamos um gênero já existente traz à tona a natureza histórica e socialmente situada dos usos da linguagem, pois mostra que esses gêneros não são inventados por um único indivíduo no momento de sua produção, mas sim fruto de processos de elaboração social e histórica, e deles nos apropriamos por meio da interação com nossos semelhantes (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2005; 2006). A dimensão (relativamente) estável dos gêneros associa-se à sua própria condição de pré-construído histórico (BRONCKART, 2005; 2006) “resultante de uma prática e de uma formação social” (DOLZ; GAGNON, 2005, p. 38).

O aspecto relativo atribuído a essa estabilidade, por sua vez, se liga ao fato de que não necessariamente haverá uma relação rígida e cristalizada entre nosso modelo de determinado gênero e o texto que criaremos. Ao tomar o gênero como meio de produção de textos, fazemos parte, mesmo que inconscientemente, de um delicado jogo entre liberdades e restrições (BRONCKART, 2005), pois, embora o façamos a partir de modelos pré-construídos e compartilhados socialmente, há certo nível de organicidade, flexibilidade e adaptabilidade tanto na forma como nos apropriamos desse modelo quanto na sua própria circulação em sociedade. Nós adaptamos nossa produção textual ao gênero escolhido e, simultaneamente, o adaptamos ao uso que dele desejamos fazer<sup>13</sup>.

Assim sendo, nossas produções linguageiras mobilizam signos que se materializam em textos, os quais, por sua vez, são a materialização de algum dos gêneros presentes em nosso repertório. Os gêneros são, portanto, ferramentas ou instrumentos para a interação, nesse primeiro sentido, mais básico, dado que são recursos que mobilizamos para levar a cabo um projeto de comunicação, para alcançar propósitos num contexto de interação, ou, de forma mais ampla, para agir no mundo social. Dolz e Gagnon (2005, p. 34) asseveram, então, que os gêneros são “ferramentas que instituem a possibilidade da comunicação”. É pertinente comentar que, infelizmente, nossa experiência como docentes ao longo dos últimos anos, além

---

<sup>13</sup> Ao delinear um programa de trabalho para as pesquisas realizadas no âmbito do ISD, Bronckart (2008) pontua que os processos de constituição e desenvolvimento humano não se referem apenas às formas como as pessoas são condicionadas ou moldadas pelos pré-construídos histórico-culturais, mas que contemplam também os mecanismos pelos quais, por meio de sucessivas apropriações, elas contribuem para a transformação e recriação contínua desses pré-construídos.

de estudos como o de Kleiman (2014), permitem-nos afirmar que ainda há atividades escolares cujo ensino de determinado gênero ocorre sem levar em conta as práticas sociais às quais ele se vincula, o que se reflete também numa circulação muito restrita dos textos produzidos, que, ao invés de propiciar a interação com variados interlocutores, tende a se restringir ao professor, independentemente das especificidades do gênero. Buscamos organizar nossas intervenções nos Itinerários de Escrita de forma contrária a essa tendência, contemplando o gênero como verdadeiro instrumento para um processo interacional.

O papel de ferramenta<sup>14</sup> que os gêneros de texto podem assumir exige, primeiramente, a compreensão de que ferramentas não são apenas materiais. Vygotski (1985[1933]) chamou de “ferramentas psicológicas” aquelas que se destinam a regular não a natureza externa, como as ferramentas materiais – um machado, por exemplo, destina-se a cortar uma árvore –, mas os comportamentos humanos. Dolz e Ganon (2005, p. 34) destacam, portanto, que “é possível transpor a concepção de ferramenta para a realidade psíquica humana, guiando-nos pela ideia geral de que a transformação e o domínio dos processos psíquicos precisam das ferramentas mentais”. Os gêneros são, então, ferramentas mentais, tais como descritas pelos autores.

A noção de gênero como instrumento articula-se, ainda, ao pensamento de Vygotski (1985[1933]), que aborda o desenvolvimento do indivíduo a partir da apropriação dos instrumentos disponíveis no meio social. O nosso desenvolvimento ocorre à medida que nos apropriamos das ferramentas pré-construídas ao longo da sócio-história humana, com as quais nos deparamos ao longo de nossa socialização, atribuindo-lhes significação. Dolz e Gagnon (2005, p. 35) definem o desenvolvimento como a “apropriação das ferramentas, inicialmente utilizadas em usos exteriores, em uma (re)construção progressiva desse capital cultural inicialmente centrado no exterior”. Isso significa que, mais do que imitar ou reproduzir, o verdadeiro desenvolvimento ocorre quando interiorizamos, reconstruímos e criamos significação, em nós mesmos, para aquilo que nos cerca. Conforme discutimos acima, no caso dos gêneros textuais, a possibilidade dessa apropriação implica no caráter relativo de sua estabilidade.

Em grande medida, os processos educativos são o que proporciona a apropriação das ferramentas disponibilizadas pelo meio social, pois colocam-nos em contato com as heranças culturais da humanidade. A interação e a mediação com o outro mostram-se, portanto,

---

<sup>14</sup> Dolz e Gagnon (2005), autores referenciados no parágrafo em questão, utilizam o termo “ferramenta”, pautando-se pelas definições marxianas, mas com sentido que pode ser aproximado ao de “instrumento” em Schneuwly (2004).

essenciais ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, ao discutir, a partir de contribuições de Bernard Schneuwly, a relevância dos gêneros na configuração de situações de produção textual, Koch e Elias (2018[2008], p. 61) defendem que “a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica”. Ao discutir as estratégias e procedimentos adotados no âmbito dos Itinerários de Escrita, esperamos demonstrar, por meio de práticas concretas, uma possibilidade de materialização dessa intervenção ativa e dessa didática específica.

A concretização dos processos formativos que permitem, por parte do sujeito, a apropriação dos gêneros como instrumento para agir requer, por sua vez, suas próprias ferramentas. Nesse quadro, a ferramenta didática pode ser compreendida como “todo artefato introduzido em classe de francês (ou de outra língua) que serve ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades postas ao serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular” (DOLZ; GAGNON, 2005, p. 35). Aqui, alarga-se o sentido de ferramenta ou instrumento atribuído aos gêneros textuais: de seu papel como ferramenta de interação, decorre e amplia-se também o de ferramenta de ensino e de aprendizagem.

Dolz e Gagnon (2005, p. 35) explicam que “como ferramenta de ensino, o gênero fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira”, o que pode ser associado à perspectiva de um ensino de língua que se dê de forma contextualizada, ligada a práticas de linguagem que integram o mundo social, permitindo que o aluno atribua significação às atividades linguageiras que realiza para que possa, de fato, apropriar-se dos gêneros e desenvolver-se. É nesse sentido que os autores destacam que o gênero, “quando se torna ferramenta de aprendizagem, permite ao aluno ter acesso a algumas de suas significações e, se ele as interioriza, desenvolve suas capacidades linguageiras” (DOLZ; GAGNON, 2005, p. 36).

A observação de Dolz e Gagnon (2005), reproduzida acima, nos leva a ressaltar, ainda, que, no próprio processo de apropriação dessa ferramenta de interação que é o gênero textual, o aluno é levado a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção de um texto de determinado gênero. Além de proporcionar o desenvolvimento de tais capacidades, para Dolz e Gagnon (2005), ainda como ferramenta de ensino, o gênero

(...) orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos que lhe são próprios e que podem ser ditos por meio dele quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que ele apresenta, sua textualização (DOLZ; GAGNON, 2005, p. 35-36).

Isso significa que, ao permitir que o docente identifique e eleja suas dimensões ensináveis, conforme será explicitado na seção a seguir, o gênero norteia a abordagem que se dá, em sala de aula, ao fenômeno complexo e multifacetado que é a linguagem.

Diante da discussão desenvolvida até o momento, percebe-se que, além de constituírem-se como instrumento de comunicação e interação social, tal como discorreremos ao longo desta seção, os gêneros consolidam seu papel de instrumento de ensino e de aprendizagem ao proporcionarem a atribuição de significação complexa às atividades desenvolvidas com os alunos, o desenvolvimento de capacidades languageiras e a organização e seleção dos conteúdos a serem ensinados na aula de línguas. Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) resumem essa relação da seguinte forma: “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

Nos Itinerários de Escrita, o gênero conto de enigma constituiu-se como instrumento de interação social à medida que permitiu a produção de cartas para um jogo que seria jogado por outros alunos, situando-se no âmbito de práticas sociais lúdicas, associadas ao jogo e ao prazer. Como instrumento de ensino, a delimitação de suas dimensões ensináveis permitiu-nos a seleção de capacidades de linguagem cujo desenvolvimento deveríamos mediar, assim como a elaboração de uma proposta de produção específica e a organização das mediações de aprendizagem numa sequência de oficinas. Como instrumento de aprendizagem para os alunos, o mesmo gênero possibilitou: o desenvolvimento de capacidades de linguagem de forma situada e vinculada a uma situação de interação; o amadurecimento da consciência e controle sobre os próprios comportamentos de língua; a compreensão da escrita como fenômeno processual; e, ainda, a ampliação de sua formação como leitores literários – visto que, nas aulas regulares, foi realizada a leitura de diversos contos de enigma e do romance *Um Estudo em Vermelho*<sup>15</sup>, com o qual buscamos estabelecer diálogos durante as oficinas, tendo em vista que o conto e o romance de enigma compartilham muitas características (BARBOSA, 2001).

Para que o gênero exercesse, de fato, seu papel de megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o modelo didático de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), construtos teóricos do ISD, foram essenciais. Também imprescindível foi a ferramenta de escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), compatível com os princípios teóricos interacionistas sociodiscursivos e

---

<sup>15</sup> O programa curricular do oitavo ano do ensino fundamental prevê a leitura de contos de enigma e de terror de diversos autores, em especial de Sir Arthur Conan Doyle e Edgard Allan Poe.

suas proposições para a didática de línguas. Na seção a seguir, apresentaremos esses dispositivos, buscando pontuar a discussão com ilustrações da forma como foram mobilizados nos Itinerários de Escrita.

### 2.3 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A ESCRITA MONITORADA: DISPOSITIVOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A legitimação dos gêneros textuais como objeto de aprendizagem trouxe novo fôlego, mas também novos desafios para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Isso porque, como a própria noção dos gêneros implica ancoragem social, o ensino mobilizado a partir de gêneros textuais requer que se considerem as práticas sociais de referência. Isso significa que se deve buscar criar para o aluno situações de interação tão próximas quanto possível daquelas encontradas em práticas sociais diversas. No caso da produção textual, há necessidade de contextos de produção precisos, objetivos comunicativos e destinatários bem delineados, não só para que a tarefa proposta faça mais sentido para o aluno, mas, também, para que haja coerência com a concepção de língua adotada.

Trabalhar o ensino de produção textual sob essa perspectiva nos coloca grandes desafios, pois a necessidade de respeitar o gênero em suas práticas sociais de referência deve ser equilibrada com as especificidades próprias do processo de didatização. Por mais que se busque propor práticas significativas para os alunos, ao figurar na escola, o gênero “funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado (...) ele é, principalmente, sempre (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). Um debate regrado, por exemplo, quando realizado na escola, será muito diferente do mesmo gênero quando realizado na televisão, não apenas pelas diferenças circunstanciais, mas também pelos próprios objetivos pelos quais um gênero é mobilizado.

Para atender às demandas de ensino aprendizagem dos gêneros textuais, os trabalhos em didática de línguas do ISD propõem o modelo didático de gênero (MDG) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a sequência didática (SD), os quais serão discutidos nesta seção. Também trataremos da escrita monitorada, que se integra à SD. Essas propostas buscam lidar com o dilema entre a necessidade de transposição didática e a importância de aproximar o uso da linguagem na escola a situações reais de comunicação. Dentre os dispositivos mencionados, apresentaremos primeiramente o MDG.

### 2.3.1 O modelo didático de gênero: delimitando dimensões ensináveis de um gênero

No contexto dos processos formativos, para mediar o processo de apropriação e instrumentalização de um gênero por parte dos alunos, o professor deve realizar pesquisas, recorrendo tanto a textos exemplares desse gênero quanto a materiais especializados (artigos, dissertações, teses, livros voltados para professores etc.). O principal propósito dessa busca é identificar as “dimensões ensináveis” do gênero, ou, em outras palavras, detectar quais de seus aspectos precisam ser ensinados e enfatizados para que os alunos possam apreendê-lo. A partir dessas dimensões, o professor elabora o MDG, dispositivo didático originalmente proposto por Di Pierto e Schneuwly (2000) e sinteticamente definido por Dolz e Gagnon (2005, p. 40) como “a descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino”. Dessa forma, o professor transforma o gênero de referência em objeto de ensino e aprendizagem próprio da instituição escolar e se prepara para efetuar a sua transposição didática (MACHADO, 2007).

Entre as dimensões ensináveis, incluem-se questões ligadas às práticas sociais e situações comunicativas, aos conteúdos e conhecimentos, à estrutura composicional e, ainda, às configurações de linguagem típicas do gênero em estudo. Isso significa que capacidades de significação, ação, discursivas, linguístico-discursivas são, potencialmente, dimensões ensináveis de um gênero, as quais o professor deverá identificar, analisar e selecionar de acordo com seu contexto de trabalho, seus objetivos e seus alunos. Essas dimensões deverão ser articuladas “de modo que o aluno tanto vivencie a prática social que constitui o gênero como estude as operações de linguagem necessárias para agir por meio dele” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 32). Essa perspectiva busca não incorrer na dicotomização entre formar para lidar com aspectos discursivos mais amplos ou formar para compreender e utilizar as unidades e operações linguísticas de níveis menores, como a palavra ou a sentença. Antes, pretende educar os alunos para perceber que a língua, com sua natureza de fenômeno situado social e historicamente, mobiliza esses elementos de forma integrada e complexa. Também nesse sentido, Cristovão e Stutz (2011) destacam que as diferentes capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e integrada.

Elaborar um modelo de didático de gênero para narrativas de enigma não foi o objetivo desta pesquisa: já existem trabalhos disponíveis com esse propósito, como o de Brandão (2018), produzido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Precisamos ressaltar o quanto a elaboração e o compartilhamento de tais modelos é importante: eles evitam que os professores tenham que

partir do início absoluto a cada vez que planejam o ensino de um gênero e fortalecem a formação docente em rede.

Nosso trabalho com o gênero narrativa de enigma tomou como referência os estudos e propostas didáticas já realizados por Barbosa (2001), Dolz e Schneuwly (2004) e Brandão (2018). Também foi crucial o trabalho de elaboração de parâmetros de correção de gêneros textuais realizado em conjunto com o Grupo Análise Linguística na Escola (ALES), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natália Sigiliano. O Anexo A traz uma síntese de constatações sobre as narrativas de enigma, as quais guiaram nossa intervenção.

O modelo didático de gênero auxilia na elaboração da SD (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), outro dispositivo elaborado pelo ISD no âmbito da didática de línguas, o qual apresentaremos na subseção a seguir.

### **2.3.2 A sequência didática: da estrutura prototípica às releituras**

A SD, elaborada a partir do MDG, é composta pelas intervenções sistemáticas e progressivas do professor junto aos alunos para mediar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e a apropriação do gênero visado. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sem perder de vista a concepção sociointeracionista de língua, sua finalidade é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação”, ou, em outras palavras, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

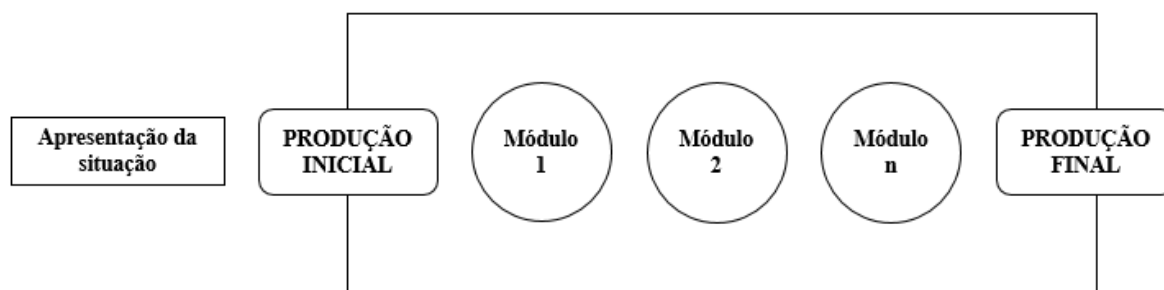
Neste ponto, cabe um esclarecimento em relação ao dispositivo didático cujos princípios embasaram a realização dos Itinerários de Escrita. A SD foi desenvolvida originalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) no contexto de uma reforma do ensino de francês na Suíça francófona. O dispositivo ganhou espaço no Brasil com a ampliação das pesquisas ligadas ao ensino de línguas a partir de gêneros textuais e com o destaque atribuído aos gêneros pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados em 1998. Ao mesmo tempo em que a SD se mostrou um dispositivo potente para o ensino de línguas, houve considerações acerca das limitações para sua aplicação no contexto brasileiro e proposições para driblar tais limitações. Também nesse sentido, recentemente, Dolz, Lima e Zani (2020) propuseram um novo dispositivo para organizar as intervenções no ensino de línguas, os

itinerários, que, embora mantenham princípios fundamentais da SD, buscam adaptar-se melhor aos desafios contemporâneos do ensino de língua, sobretudo no contexto brasileiro.

No entanto, é importante esclarecer que o termo “Itinerários”, presente no nome do projeto, não tem o objetivo de associá-lo ao conceito de itinerários para ensino de gêneros textuais, proposto por Dolz, Lima e Zani (2020), também sob os princípios teóricos e metodológicos do ISD. No projeto que discutimos neste trabalho, o “itinerário” é simplesmente parte do nome atribuído ao projeto, com o objetivo de evocar a ideia de caminhos ou trajetórias possíveis para o desenvolvimento da escrita. O dispositivo didático no qual nos baseamos foi a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), cuja proposição, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, foi anterior à dos itinerários de Dolz, Lima e Zani (2020).

A SD, em sua estrutura prototípica, envolve as etapas de apresentação da situação de produção, produção inicial, módulos e produção final, conforme o esquema abaixo.

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A apresentação da situação é o momento em que se coloca para os alunos um problema de comunicação bem definido, esclarecendo o gênero a ser mobilizado, a quem se dirige a produção, que forma ela assumirá e quem participará dela. Também nessa etapa são preparados os conteúdos dos textos a serem produzidos.

A fase seguinte é a da produção inicial, em que os alunos elaboram um primeiro texto do gênero ensinado, seja ele oral ou escrito. Essa fase é crucial, pois é a partir de uma análise criteriosa das produções iniciais dos alunos que o professor elabora um diagnóstico das capacidades de linguagem que eles já desenvolveram e daquelas que deverão ser trabalhadas ao longo da sequência didática. Conforme se verá no quarto capítulo, por meio do diagnóstico das produções iniciais, identificamos que as dificuldades dos participantes dos Itinerários de Escrita concentravam-se em operações ligadas a algumas capacidades linguístico-discursivas.



À produção inicial, segue-se a etapa dos módulos, durante a qual o docente buscará criar condições e instrumentos para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero que ainda não dominam, conforme identificadas no diagnóstico. Os diferentes módulos de uma mesma SD podem focalizar problemas identificados nos diferentes níveis do processo produção escrita, os quais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são:

- representação da situação de comunicação: o aluno deve ter em mente uma imagem coerente em relação à situação para a qual o texto é produzido, considerando os destinatários, a finalidade da proposta, seu papel ou posição como autor ou locutor e o gênero em questão;
- elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer e saber utilizar as técnicas de busca ou elaboração de conteúdo apropriadas para os diferentes gêneros. A produção a partir de gêneros textuais que requerem maior criatividade pode ser potencializada, por exemplo, pela busca por inspiração em obras artísticas, e a produção a partir daqueles que exigem grande rigor técnico provavelmente exigirá variadas técnicas de pesquisa;
- planejamento de texto: o aluno deve ser capaz de criar um projeto de texto coerente com a representação de comunicação, nos termos discutidos acima, tendo especial atenção à estrutura prototípica do gênero visado;
- realização do texto: o aluno deve mobilizar os recursos de sua língua para levar a cabo seu projeto de texto. Para exemplificar esse processo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) mencionam ações como “utilizar um vocabulário apropriado a uma situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano de texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos”.

Ao falar dos módulos, não podemos deixar de destacar o processo sistematização dos conteúdos, que se mostrou crucial para o desenvolvimento de um comportamento consciente em relação à própria escrita entre os alunos de nosso projeto. A sistematização constitui uma forma de revisar, fixar e capitalizar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) os conhecimentos progressivamente construídos nessa etapa. Pode assumir diversos formatos, tais como apontamentos, listas de constatação, lembretes ou glossários, construídos gradualmente ao longo de módulos ou pontualmente, num momento específico de revisão.

Cabe aqui um esclarecimento em relação às listas de constatações, pois, como se verá, estas se mostraram extremamente relevante no decorrer dos Itinerários de Escrita. As listas de constatações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), também chamadas de listas de controle, são um instrumento em que alunos e/ou professores sistematizam aspectos

importantes do gênero tomado como objeto de estudo. Além de fixar e capitalizar aquilo que se aprendeu a respeito do gênero, essa lista pode ser tomada também como instrumento para a correção e revisão dos textos que os alunos produzirão. Exemplos desse tipo de lista, produzidos no âmbito do nosso projeto, podem ser conferidos nos anexos C e D.

Nos Itinerários de Escrita, a sistematização das aprendizagens foi realizada a partir de dois instrumentos: anotações e listas de constatações. Estas foram cruciais para que os alunos voltassem às próprias produções com olhar mais crítico. Na última produção, eles já demonstravam indícios de apropriação da lista de constatações, valendo-se dela autonomamente, antes mesmo de enviar a primeira versão do texto à professora.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas nos módulos, estão aquelas ligadas à elaboração de uma metalinguagem comum à turma para falar sobre os textos. Além de favorecer a construção de conhecimentos sobre o gênero estudado, “pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros, (...) favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Essa linguagem pode, inclusive, instrumentalizar os alunos para a revisão do próprio texto e a antecipação do que deverão fazer em uma produção textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Em nosso projeto, buscamos retomar termos metalinguísticos já trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e evidenciar suas contribuições para a regulação da escrita.

Após os módulos, realiza-se a produção final, última etapa da sequência didática. O aluno produzirá um novo texto, ainda tomando como ponto de partida a proposta de produção apresentada no início da SD, mas agora munido dos conhecimentos e capacidades de linguagem trabalhados ao longo dos módulos, e, também, mais consciente de como funciona o próprio processo de produção do gênero visado.

Optamos por incluir, no Referencial Teórico, essa explanação dos dispositivos MDG e SD, não apenas porque seus princípios embasam nossa prática, mas também porque essa discussão nos permitiu elucidar e tornar mais palpável, em nosso texto, a perspectiva de ensino de línguas e de produção textual assumida pelo ISD.

Agora, podemos explicitar de forma mais precisa a relação entre os Itinerários de escrita e a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com vistas a atender tanto às especificidades de nossas turmas quanto às diferentes condições impostas pelo ERE, não adotamos o modelo prototípico da SD, tal como em sua versão “original”, ou seja, aquela que foi inicialmente proposta. Estruturamos nossa intervenção de forma diferente, contando com uma produção intermediária entre a inicial e a final, e também atribuindo maior ênfase a

processos de revisão e reescrita. Ainda assim, mantivemos os princípios teóricos do dispositivo, ou, em outras palavras, “as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiaram sua elaboração e as suas principais finalidades visadas” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 91), as quais apresentaremos brevemente no parágrafo seguinte.

No âmbito das escolhas pedagógicas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam como princípios da SD: as possibilidades de avaliação formativa; a premissa de um projeto de comunicação bem delimitado, próximo de situações reais e que proporcione a experiência de autoria; a diversificação de atividades e exercícios. Entre as escolhas psicológicas, figuram: a observação dos múltiplos aspectos e etapas envolvidos na produção de textos; a ênfase na consciência do aluno acerca de seu próprio comportamento de linguagem; a disponibilização de instrumentos para o amadurecimento dessa consciência. No aspecto linguístico, os princípios que fundamentam a SD são: a compreensão dos textos e discursos como unidades de linguagem; a concepção de língua como fenômeno social e situado; e, por fim, a assunção dos gêneros de textos como objeto de aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nos Itinerários de Escrita, tendo em vista a proposta de produção de textos do gênero conto de enigma para o jogo *Mistérios sombrios no João XXIII*, com destinatários específicos, é possível dizer os gêneros foram tomados objeto de aprendizagem de forma condizente com uma perspectiva situada e que as premissas ligadas ao projeto de comunicação foram contempladas. As constantes avaliações da produção dos alunos, não com vistas a atribuir nota, mas sim para elaborar diagnósticos que orientassem as intervenções realizadas, cujas constatações seriam objeto de reflexão e trabalho junto aos alunos, foram formativas. A partir desses diagnósticos, foram apresentadas propostas de atividades variadas, incluindo observação de textos, tarefas simplificadas de produção e consolidação de metalinguagem para se referir aos textos. Ao longo dessas atividades, a escrita foi abordada de forma processual, envolvendo desde a etapa de planejamento à de revisão e reescrita. A escrita monitorada e a revisão mediada, aliados a instrumentos como a lista de constatações e as anotações de sistematização, permitiram aos alunos o desenvolvimento de maior controle consciente dos próprios comportamentos de linguagem. Tais afirmações serão cautelosamente sustentadas ao longo dos próximos capítulos, mas a apresentação de uma visão panorâmica dos Itinerários de Escrita, neste ponto, tem o objetivo de mostrar que os princípios pedagógicos, psicológicos e linguísticos da SD delineados acima foram contemplados.

A título de fundamentar as adaptações realizadas em nosso projeto, é relevante observar que não é incomum, nos meios escolares e acadêmicos, a proposição de estruturas alternativas para a SD. Essa realidade é apontada por Magalhães e Cristovão (2018), que discutem os

diferentes formatos assumidos pelo dispositivo no Brasil. Segundo as autoras, tal movimento de expansão e reinterpretação busca adaptar a SD às necessidades das escolas brasileiras, e é favorecido pela própria flexibilidade do dispositivo para se articular a variados projetos.

Algumas dessas releituras buscam dar maior destaque a determinados procedimentos constitutivos da escrita, que, embora possam ser contemplados pela proposta original, não foram tão explicitamente demarcados no esquema de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). É o caso da versão de Cristovão (2015 apud MAGALHÃES E CRISTOVÃO, 2018), que prevê, entre a produção inicial e a final, etapas dedicadas especificamente à reescrita, às correções individuais, em pares e em grupos e ao *feedback* do professor. Nos Itinerários de Escrita, realizamos adaptações semelhantes, buscando articular o desenvolvimento do controle consciente dos comportamentos de linguagem à conscientização acerca da importância de processos como a revisão e a reescrita.

As autoras observam que, embora muito variadas, as adaptações da SD para o contexto brasileiro compartilham algumas especificidades que podem ser compreendidas como os princípios que as norteiam. É importante salientar que tais princípios não são opostos àqueles delineados por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Dentre essas especificidades, gostaríamos de destacar aquelas que caracterizaram o projeto Itinerários de escrita, as quais são:

- a não-linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (...);
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 48).

Dessa forma, para esse trabalho, houve um processo legítimo de adaptação de dispositivos didáticos às nossas necessidades.

Como uma das adaptações que se destacaram em nosso projeto foi a ênfase em determinadas etapas da escrita, com vista a abordá-la de forma processual, consideramos importante esclarecer que etapas são essas e o que significa, exatamente, compreender a escrita como processo. Mais adiante abordaremos a questão processual da escrita. Antes disso, nos ateremos a um terceiro dispositivo didático para o ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros: a escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015). Essa ferramenta,

implementada nos Itinerários de Escrita, será apresentada neste momento porque atende de forma bastante produtiva ao que se espera dos módulos de uma SD, podendo, portanto, ser integrada à sua terceira etapa (SANTOS, 2015).

### **2.3.3. A escrita monitorada: bases teóricas e finalidades**

A escrita monitorada é uma ferramenta pedagógica para o ensino de produção textual, desenvolvida em projetos de pesquisa sob orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato, do Colégio de Aplicação João XXIII. A proposta é que, com essa ferramenta, o aluno produza um texto do gênero visado por uma sequência didática, tomando como ponto de partida pistas ou instruções elaboradas a partir de outro já existente, chamado de texto modelar. Em sua dissertação sobre a escrita monitorada, orientada pela própria idealizadora do dispositivo, Santos (2015) explica que a ferramenta se alinha a uma concepção discursiva e enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2003) e à proposta de formação do aluno com vistas à produção de diferentes gêneros textuais em situações de interação específicas (BRONCKART, 2012).

O procedimento funciona da seguinte forma: o professor seleciona o texto modelar, já existente, e, a partir dele, cria um roteiro de textualização. O roteiro de textualização é formado por uma espécie de passo a passo, com pistas para que o aluno crie sua versão do texto modelar. Nas palavras de Santos (2015, p. 34), esse roteiro contém “instruções de escrita elaboradas pelo professor a partir do conteúdo do texto modelar, com o objetivo de manter a estrutura macroestrutural do texto de base”. A partir do roteiro e com orientação do docente, o estudante busca reconstruir o texto modelar.

Neste ponto, faz-se necessário explicar de que forma os textos modelares auxiliariam no ensino da produção de textos, pois essa questão pode facilmente tornar-se alvo de má compreensão ou distorções pedagógicas. Santos (2015) explica que o uso de um texto modelo pode contribuir para conscientizar os alunos sobre as possíveis situações de produção e marcas linguístico-discursivas associadas ao gênero visado, bem como para que eles descubram suas regularidades. A intenção não é que se produza um texto idêntico ao texto modelar, pois isso seria impossível, mas sim “que os alunos, em contato com a *forma* e o *conteúdo* de gêneros modelares, possam construir os seus próprios modelos e, assim, obter autonomia em escrita” (SANTOS, 2015, p. 35, grifos da autora).

No que diz respeito ao embasamento teórico, além de alinhar-se a concepções discursivas e interacionistas, a escrita monitorada apoia-se em pesquisas da psicologia cognitiva que contemplam a aprendizagem por imitação de modelos na transmissão social de

conhecimentos (TOMASELLO, 2003 apud OLIVEIRA, 2015). Outro escopo encontra-se na intercessão entre neurociências e educação, que destaca a relevância dos processos de repetição para a fixação dos registros de experiência e informação no cérebro (CONSENZA; GUERRA, 2011 apud SANTOS, 2015).

Relacionando a escrita monitorada a tais estudos, Santos (2015) explica que o roteiro de textualização e o contato reiterado e controlado com o texto modelar<sup>16</sup> propiciam a repetição de construções linguísticas, além de levar à mobilização do “escritor ativo” e do “leitor interno” apresentados por Sautchuk (2003). Todo esse processo, que ocorre com o auxílio do professor, é sintetizado pela autora da seguinte forma:

Ao repetirem estruturas linguísticas e textuais proporcionadas pelo contato com textos modelares, os alunos acabam por assimilá-las, já que elas apresentam certa regularidade. Por conseguinte, criam-se, em seu cérebro, de forma ativa, vínculos e relações do novo conteúdo com o que já está armazenado em seu arquivo de conhecimentos, assim o registro se torna mais forte. E, no momento mesmo da produção, esse registro é ativado, simultaneamente, pelo escritor ativo e pelo leitor interno, resultando em um domínio maior do gênero quanto à sua forma e conteúdo (SANTOS, 2015, p. 42).

Voltando à utilização de textos modelares, focalizando mais especificamente os fundamentos teóricos da escrita monitorada, é importante notar que, nesse aspecto, o uso de tais textos tem sua base na aprendizagem por imitação. Aqui, o sentido de imitação não é o de reprodução automática e acrítica, mas o de processo dinâmico e mediado, sob perspectiva social, histórica e culturalmente situada, tal como defendido por Tomasello (2003 apud SANTOS, 2015) e por Vigotski (1993 apud SANTOS, 2015).

É importante ressaltar que a escrita monitorada não surge como proposta de sequência didática em si, isoladamente, mas como parte de uma sequência ou projeto mais amplo. Nesse sentido, Santos (2015) explica que

A proposta de inserir a *escrita monitorada* dentro de uma SD, como módulo programado, parte do pressuposto de que tal ferramenta ajudaria os alunos a superarem as dificuldades com a *macroestrutura* do texto a partir de aulas de produção escrita altamente mediadas pelo professor e de um contato mais estreito com textos modelares (SANTOS, 2015, p. 29, grifos da autora).

---

<sup>16</sup> Esse contato ocorre primeiramente por meio das instruções de textualização, constituindo-se um contato mediado pelo roteiro. Depois, ao final da atividade, o aluno tem contato com o texto modelar propriamente dito.

Diante do excerto acima, faz-se necessária uma ponderação sobre a escrita monitorada como uma ferramenta mais propícia à focalização de dificuldades relacionadas – nos termos de Santos (2015) – à macroestrutura<sup>17</sup> do texto. Diante dessas afirmações, o leitor poderia imaginar que, ao implementá-la nos Itinerários de Escrita, fizemos uma opção incoerente, visto que nosso objetivo inicial era o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, associadas ao que Santos (2015) chama de microestrutura do texto. De fato, em outros momentos de sua dissertação, a pesquisadora defende que a maior finalidade do uso da escrita monitorada é o trabalho com a macroestrutura do texto, embora haja espaço para o trabalho com a microestrutura, o qual deve ser reforçado também em outros módulos (SANTOS, 2015). No entanto, como se verá no capítulo 5 deste trabalho, tendo em vista nossas intenções pedagógicas, buscamos nos apropriar da mesma ferramenta de uma forma diferente, e chegamos a considerações interessantes que sugerem, justamente, a possibilidade de não apenas contemplar, mas, mais do que isso, de focalizar, com a escrita monitorada, o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

Isso porque percebemos, com a atuação e a observação das aulas regulares dessas turmas por quase um semestre antes do projeto Itinerários de escrita se iniciar, que faltava em nossos alunos uma atitude consciente acerca de operações de construção linguística do texto. Em sua maioria, os alunos focavam suas atenções apenas no conteúdo temático do texto, entusiasmados em criar personagens e ações, atribuindo pouco relevo a questões como: “COMO posso contar essa história?” ou “quais RECURSOS LINGUÍSTICOS são mais interessantes nesse momento do texto?”. Percebemos, pelos comentários feitos pelos alunos e por seu comportamento nas aulas de escrita, que etapas que envolvem o processo de escrita, como o planejamento e a revisão e reescrita, não eram desenvolvidas. A escrita monitorada, como se verá na seção 5.1 deste trabalho, ao já propor o conteúdo temático, permitiu que nossos alunos focassem sua atenção na configuração de unidades linguísticas para construção do texto, ligadas a capacidades linguístico-discursivas.

---

<sup>17</sup> Baseando-se em Sautchuk (2003), Santos (2015) utiliza o termo macroestrutura “referindo-se a todos os componentes que possibilitam a organização global de sentido do texto e que são responsáveis por sua significação” (SANTOS, 2015, p. 18), e microestrutura, “dizendo respeito a todo um sistema de instruções textualizadoras de superfície que auxilia na construção linear do texto através de palavras e frases, organizadas, responsáveis pela coesão do texto” (SANTOS, 2015, p. 18). Com vista a estabelecer maior diálogo entre as reflexões da autora e as desenvolvidas neste trabalho, é possível estabelecer uma aproximação (não exata, visto que cada conceito traz suas especificidades) entre a macroestrutura e as capacidades de ação e discursivas, assim como entre a microestrutura e as capacidades linguístico-discursivas.

Nesta seção, apresentamos três dispositivos didáticos para o ensino de produção escrita baseado em gêneros textuais: o MDG, a SD e a escrita monitorada. Em nossa pesquisa-ação, seus princípios foram preservados, mas realizaram-se adaptações para que respondessem melhor às nossas necessidades específicas. Uma delas, conforme discutimos, foi o maior destaque atribuído às etapas de revisão e refacção em nossas oficinas. Tal ajuste sugere alinhamento a uma perspectiva processual do fenômeno da escrita. Embora essa questão seja contemplada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao elencarem, entre os princípios da SD, a observação das diversas etapas da produção textual, consideramos importante aprofundar as reflexões sobre essas etapas. Sendo assim, tendo discutido aspectos centrais do ISD e seus principais dispositivos para o ensino de línguas, passaremos à próxima seção, na qual abordaremos, com base em Passarelli (2012), as etapas envolvidas no processo de produção escrita.

#### 2.4 AS ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Compreender a escrita de forma processual significa considerar as diversas etapas ou procedimentos envolvidos em sua realização. Ao criar textos, sobretudo de gêneros com os quais não considera simples lidar, um escritor experiente dificilmente transporá suas ideias no papel (ou na tela) imediatamente, sem nenhum tipo de preparo ou planejamento. De forma semelhante, esse redator raramente dará seu texto como pronto e acabado sem revisá-lo e fazer sucessivas alterações. Esses são alguns exemplos de como as etapas da escrita constituem um aspecto importante do processo de produção textual. Existem diferentes propostas para as etapas, procedimentos ou níveis em que o processo de escrita se divide<sup>18</sup>. No entanto, neste trabalho, optamos por tomar como referência as etapas delineadas por Passarelli (2012) – planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, editoração – pelo fato de que

---

<sup>18</sup> Marcuschi (2007) chama atenção para o fato de que as etapas envolvidas na escrita ocorrem “de modo recursivo, interativo e interrelacionado” (MARCUSCHI, 2007, p. 72). Sob essa perspectiva, “o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do texto não se dão de modo estanque, mas em ações praticamente simultâneas” (MARSUSCHI, 2007, p. 72). Lima (2021, p. 28), por sua vez, adverte que as etapas “não são estanques e subsequentes. Após o planejamento, a direção que o texto vai tomando e os ajustes que nele vão sendo feitos (num movimento contínuo de avanços e recuos) revelam a interpenetração das etapas de escrita, revisão e reescrita, num processo dinâmico de construção e reconstrução textuais”. Compreendemos a relevância das considerações das autoras, visto que, de fato, essas atividades nem sempre são facilmente distinguíveis quando escrevemos. No entanto, optamos por tratá-las como etapas, tal como proposto por Passarelli (2012), porque tal abordagem pode auxiliar os alunos na compreensão da natureza processual da produção escrita ao destacar, em diferentes momentos de uma sequência de atividades, os vários procedimentos.



essa autora apresenta uma etapa de revisão e reescrita, a qual se mostrou extremamente importante para o desenvolvimento da produção escrita de nossos alunos.

Segundo Passarelli, a primeira etapa envolvida na produção de texto é o planejamento, em que o produtor do texto busca em diversas fontes e seleciona informações necessárias a seu texto, assim como organiza suas ideias em um plano textual (PASSARELLI, 2012). A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para diferentes níveis do processo de produção escrita, brevemente apresentada quando abordamos a sequência didática, também inclui o planejamento. Da forma como compreendemos as colocações de Passarelli (2012), a autora inseriu também na etapa de planejamento aquilo que os pesquisadores suíços chamam de elaboração dos conteúdos. Ao conceber as intervenções para os Itinerários de Escrita, reservamos momentos para o planejamento do texto final a ser criado pelo aluno (conferir Anexo D), e levamos em consideração a observação dos autores de que esse procedimento deve ter em vista a representação da situação de comunicação e a estrutura do gênero visado.

Na segunda etapa descrita por Passarelli (2012), ocorre, de fato, a construção de uma primeira versão do texto pretendido por meio da mobilização de unidades linguísticas, a qual é nomeada pela pesquisadora como “tradução de ideias em palavras” (PASSARELLI, 2012, p. 157). Esse estágio aproxima-se do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nomeiam como realização do texto. Nessa etapa, o aluno mobiliza intensamente as capacidades linguístico-discursivas, pois precisa valer-se de “mecanismos de textualização e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21), realizando operações como: “conexão e segmentação; coesão verbal e nominal; construção de enunciados; modalizações; uso de dêiticos; escolha lexical (...)” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21). Nos Itinerários de Escrita, observávamos que muitas dificuldades emergiam nessa etapa, o que condiz com nossa observação de que os obstáculos enfrentados por nossos alunos se centravam na realização de semelhantes operações, assim como no uso de certos aspectos notacionais da escrita (MIRANDA, 2006), como ortografia e pontuação. Sendo assim, realizávamos uma primeira avaliação do texto do aluno já após a produção dessa primeira versão, para identificar dificuldades e guiar nossa mediação na etapa seguinte: revisão e reescrita.

Passarelli (2012) explica que as etapas de revisão e reescrita foram agrupadas juntamente porque, muitas vezes, confundem-se e ocorrem concomitantemente: o produtor reescreve à medida que revisa seu texto. Nas palavras de Passarelli (2012, p. 160), o produtor do texto torna-se um “leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente”. Isso significa que, nessa fase, o sujeito escritor volta a seu texto e relê o que produziu com um olhar mais

crítico, de forma a identificar quais adequações precisam ser feitas, tendo em vista tanto seu projeto de texto, o sentido global pretendido e os parâmetros da situação de comunicação. Essas adequações podem estar relacionadas tanto à seleção ou planificação do conteúdo quanto às operações linguísticas realizadas na construção do texto.

Nessa etapa, por já ter produzido uma primeira versão, é comum também que o redator centre sua atenção em aspectos como a adequação à norma padrão (FARACO, 2008) e às convenções notacionais da escrita. Passarelli observa que “é nesse ponto do processo que a gramática normativa desempenha um papel fundamental, colaborando para que se evitem mal-entendidos. Isso pressupõe que o escritor detenha um *conhecimento prático* da gramática, o que não se confunde com memorização da terminologia gramatical” (PASSARELLI, 2012, p. 163, grifos da autora).

Nos Itinerários de Escrita, a etapa de revisão e reescrita foi realizada individualmente, com o auxílio da professora e uso da lista de constatações. A maneira pela qual concretizamos esse estágio do processo de escrita nos permitiu chegar a percepções – que, até então, não tínhamos formulado – sobre os obstáculos enfrentados por nossos alunos. Essa questão será discutida em maiores detalhes na seção 5.2, intitulada “A revisão mediada”.

A quarta e última etapa delineada por Passarelli (2012) é a editoração, em que se tornam mais prementes as preocupações relativas à apresentação do texto diante de seu leitor. Isto porque, caso o texto venha a circular em público, essa será, provavelmente, a etapa que precede essa circulação. As cartas do jogo *Mistérios sombrios no João XXIII*, nas quais figuram os contos de enigma produzidos pelos alunos, foram editoradas pelas professoras, de modo semelhante ao que ocorre com outros materiais publicados, quando há uma pessoa responsável por esse processo, trazendo contribuições a partir do olhar de um terceiro para o texto. Os alunos tiveram contato com as cartas editoradas antes da publicação do jogo e foram convidados a observar que alterações foram feitas pelas professoras.

De forma condizente com o princípio psicológico da SD que toma como um de seus focos o desenvolvimento da consciência e autorregulação do aluno em relação aos próprios comportamentos de linguagem, Passarelli (2012, p. 169), em sua abordagem da escrita como processo, destaca que todas as etapas são perpassadas por um componente chamado “guardião do texto”. A autora informa que esse componente já foi abordado por outros autores, como Hayes e Flower (1980), com o nome de ‘monitor’. É por meio desse “guardião do texto” que que regulamos nossa própria produção textual, mantendo uma vigília constante não apenas sobre as configurações progressivamente assumidas pelo texto, mas também sobre a condução das etapas do próprio processo de escrita e das alterações que fazemos no texto (PASSARELLI,

2012). Esse monitoramento é pautado por nossas intenções comunicativas, pela busca por coerência no texto e por nossa representação da situação de comunicação (PASSARELLI, 2012).

Conforme se verá nos capítulos 5 e 6 desta monografia, um dos principais desdobramentos dos Itinerários de Escrita foi o amadurecimento dos alunos para a mobilização desse componente durante o processo de produção textual. Nossos estudantes deixaram de escrever sem planejar o próprio texto, assim como de enviar suas produções sem relê-las, revisá-las ou alterá-las, conforme assumido por eles mesmos durante as aulas. A esse amadurecimento, associamos a assunção de uma “postura de escritor”: que implica conscientização e autorresponsabilização do estudante para a realização de diversas etapas na produção do texto, bem como para a autorregulação e monitoração de tais etapas e das sucessivas configurações que o texto assume. Ao enfatizar, em nossa sequência de oficinas, a etapa de revisão e reescrita, pretendíamos não apenas ensinar os estudantes a realizar esses procedimentos, mas, mais do que isso, levá-los assumir uma atitude diferente diante da produção textual, compreendendo que tais procedimentos a integram, assim como o monitoramento constante e os retornos sucessivos àquilo que foi redigido.

Assimilar o funcionamento da escrita, com suas múltiplas facetas, e assumir determinados comportamentos durante sua realização é importante não apenas para produzir textos melhores, mas também para ressignificar essa atividade. É essencial que o aluno deixe de vê-la apenas como obrigação escolar enfadonha e passe a percebê-la como atividade social situada, destinada à interação, guiada por propósitos e passível de ser aprendida e aprimorada (LEAL; BRANDÃO, 2007).

Para compreender melhor o termo “postura de escritor”, que adotamos ao nos referir à postura assumida por nossos alunos ao final das oficinas, é possível estabelecer um paralelo com termos já adotados em discussões sobre o eixo da leitura, como “atitude leitora” ou “comportamento leitor”, que se associa tanto à valorização da leitura e de materiais escritos como ao monitoramento das estratégias usadas e das sucessivas hipóteses elaboradas durante a leitura de um texto (KLEIMAN 1996; 2004).

Percorremos, neste capítulo, um caminho que partiu das bases conceituais do ISD; discutiu, nesse enquadramento teórico, o papel dos gêneros textuais como megainstrumento – de comunicação, ensino e aprendizagem; apresentou a SD, o MDG e a escrita monitorada – dispositivos didáticos oriundos de ou alinhados à perspectiva sociointeracionista; explorou as etapas de escrita propostas por Passarelli (2012), que, numa perspectiva processual, trazem à

tona as noções de “guardião do texto” e embasam nossa compreensão de uma “postura de escritor”.

Com essas reflexões, esperamos ter proporcionado ao leitor um panorama do escopo teórico que informou nossos movimentos no sentido de encontrar possibilidades de ação diante das perguntas colocadas pela atuação com nossos alunos. Sempre pautadas na articulação entre teoria e prática, buscamos fazer dos Itinerários de Escrita uma forma de lhes proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir da aprendizagem de um gênero textual, com vistas a fomentar sua inserção em atividades sociais. Embora não previsto inicialmente, um importante desdobramento do projeto foi a adoção de uma “postura de escritor” por parte dos alunos. Com essa constatação, associamos nossa reflexão à epígrafe deste capítulo. Nessa resposta a uma pergunta de entrevista, a escritora Elena Ferrante chama a atenção para aquilo que buscamos contemplar em nosso projeto: levar nossos estudantes a perceber que a escrita requer um cuidadoso tecer de fios, que não nascemos sabendo, e, por isso, deve ser aprendida, mas também reinventada. A reflexão da escritora, associada à discussão desenvolvida neste capítulo, também evidencia que a escrita não é um dom com o qual se nasce (ou não). Trata-se de uma aprendizagem socialmente desenvolvida, que pode – e deve – ser ensinada de forma sistemática na escola. Compreender isso é fundamental, pois permite que nós, os professores e professoras de todos os segmentos e anos escolares, superemos posições fatalistas, segundo as quais alguns alunos simplesmente nascem sabendo e outros jamais aprenderão, e que assumamos o compromisso de mediar o desenvolvimento da escrita de nossos alunos.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28 apud PIMENTA, 1999).

No capítulo 2, discutimos os referenciais teóricos que embasam nossas práticas para o ensino de produção escrita em Língua Portuguesa. Como professoras-pesquisadoras, compreendemos que assumir concepções sobre linguagem e ensino não se trata apenas de declarar adesão a determinadas teorias ou autores, mas, principalmente, de mobilizar tais concepções para interpretar e (re)elaborar nossas práticas de ensino em resposta aos desafios encontrados na escola.

Esse é o propósito deste capítulo. Vamos apresentar nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa e do projeto Itinerários de Escrita, as quais, por sua vez, foram guiadas por nossas concepções sobre linguagem e ensino. Na seção 3.1 deste capítulo, intitulada “Metodologia de Pesquisa”, caracterizaremos esta pesquisa como pesquisa-ação com base em Tripp (2005). Em sequência, retomaremos brevemente a situação que desencadeou a investigação, ligada às lacunas no ensino de capacidades discursivas no CAp. João XXIII. Tendo em vista a situação inicial, apresentaremos nossos objetivos e, relacionando o cenário identificado no colégio às reflexões de Lima (2021) sobre o ensino de produção escrita no Brasil, explicitaremos a justificativa para esta pesquisa-ação. Na seção 3.2, intitulada “Metodologia do projeto Itinerários de Escrita”, traremos um panorama das produções solicitadas ao longo do projeto e a sequência de atividades propostas. Na seção 3.3, cujo título é “Parâmetros de análise das produções escritas dos alunos”, mostraremos como o construto de capacidades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) nos forneceu um parâmetro para análise das produções escritas dos alunos, de modo que pudéssemos acompanhar a progressão das capacidades linguístico-discursivas ao longo das etapas do projeto.

#### 3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Conforme antecipamos no capítulo de Introdução, esta pesquisa foi empreendida a partir da identificação de uma situação de ensino e aprendizagem que poderia ser melhorada. Esse percurso foi teórica e metodologicamente embasado, assim como permeado por reflexão, registro de dados e avaliação dos resultados alcançados, a partir de técnicas de pesquisa reconhecidas pelo meio acadêmico.

Pelos motivos apresentados acima, nosso estudo pode ser identificado como pesquisa-ação, tal como definida por Tripp (2005, p. 447): “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Referindo-se mais especificamente ao campo da educação, o autor considera que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Tal afirmação vai ao encontro de nossas intervenções, que tiveram como finalidade o aprimoramento das mediações para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas<sup>19</sup> em produções escritas de alunos do Colégio de Aplicação João XXIII.

Tripp (2005) menciona o registro de dados, ao longo de todo o processo, como uma das características centrais de uma pesquisa-ação. Esses dados, quando analisados por meio de técnicas reconhecidas, permitem a avaliação acerca das estratégias de intervenção adotadas. Nas palavras do autor, a análise dos dados deve “produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação”. Conforme se verá, em maiores detalhes, na seção 3.3, o principal tipo de dados gerados durante a pesquisa foram as produções escritas dos alunos, as quais analisamos tomando como parâmetro determinadas capacidades linguístico-discursivas, em procedimento semelhante ao realizado por Striquer e Sene (2020). Complementarmente, outro tipo de dado utilizado foram anotações de diário de bordo (BORTONI-RICARDO, 2008), feitas por mim durante ou imediatamente após as atividades com os estudantes. A análise das produções obtidas ao longo de diferentes etapas dos Itinerários de Escrita nos permitiu tecer considerações sobre seus efeitos, nos termos de Tripp (2005), e, assim, reelaborar continuamente a trajetória do projeto.

Em relação à identificação de um problema e à adoção de estratégias para superá-lo no âmbito da pesquisa-ação, é pertinente retomar a ponderação de Tripp (2005, p. 449):

A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz.

---

<sup>19</sup> Nesse sentido, é válido pontuar que a análise de produções de alunos com base em capacidades de linguagem já foi realizada por outros pesquisadores do ISD, como Striquer e Sene (2020). As autoras também tomaram determinadas capacidades de linguagem como parâmetro para analisar produções escritas de alunos do 6º ano do ensino fundamental e, assim, acompanhar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para a produção do gênero textual conto maravilhoso.

Nossos julgamentos acerca de quais intervenções seriam mais benéficas partiram tanto de estudos anteriores sobre a produção escrita sob perspectivas interacionistas, tais como os apresentados no capítulo 2, quanto em nossas representações acerca de nossos alunos e do colégio em que atuamos.

Em nossa pesquisa-ação, colocava-se diante de nós o desafio de mediar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas sem deixar de articulá-las às capacidades de demais categorias, tal como discutido na Introdução. Isso significa que, ao focalizar o desenvolvimento de capacidades para a seleção e mobilização de unidades, recursos e operações do sistema da língua na construção do texto escrito, deveríamos fazê-lo de forma condizente com a perspectiva do ISD. Em outras palavras, a realização dessas operações linguísticas deveria ser abordada em articulação com os aspectos mais amplos do gênero conto de enigma, da situação de interação, das práticas sociais de referência e do plano geral do texto. Era preciso manter os aspectos positivos já alcançados pelo colégio – no sentido de contemplar os aspectos sociais, históricos, genéricos, interacionais e estruturais (ou de planificação dos conteúdos), ou seja, ligados a capacidades de significação, ação e discursivas –, mas ampliar o repertório de estratégias e instrumentos para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas, no qual ainda havia algumas fragilidades.

Essas observações relacionam-se à epígrafe deste capítulo, pois tomamos como ponto de partida a configuração do que normalmente se faz no colégio e, tendo em vista tal situação inicial, definimos os objetivos da pesquisa, já apresentados na Introdução. Esses objetivos são retomados abaixo:

- (i) analisar a ampliação do repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas de forma condizente com a fundamentação interacionista sociodiscursiva;
- (ii) investigar o desenvolvimento de uma metodologia replicável para atividades de produções escritas com foco no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas articulada às capacidades de agir e discursivas;
- (iii) analisar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas entre os alunos;
- (iv) investigar o desenvolvimento de uma postura de escritor nos alunos, que permita aos discentes tornarem-se conscientes de todas as etapas que envolvem a escrita e os instrumentalize para produzir textos autonomamente.

Tal qual já anunciado na Introdução, durante o processo de pesquisa-ação, foi acrescentado um objetivo a esta pesquisa – aquele descrito pelo item (iv). A necessidade de fomentar, entre

os alunos, a assunção de uma postura de escritor (conferir capítulo 2) foi identificada durante as atividades de revisão mediada. A inclusão da investigação desse processo entre nossos objetivos após o início da pesquisa é condizente com o que se espera de uma pesquisa-ação, em que as próprias intervenções práticas atualizam a compreensão que se tinha da situação inicial que desencadeou a pesquisa. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 450) esclarece que “como as mudanças são reativas, monitorar o que muda e como leva não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar”. O autor (2005, p.454) pontua, ainda, que a pesquisa-ação é um “processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte”. Sendo assim, as próprias atividades de revisão mediada nos levaram a compreender que a autorregulação da escrita, por sua proficuidade para proporcionar transformações no comportamento e nos textos dos alunos, deveria ser um objetivo a se almejar também nas atividades seguintes.

É preciso ressaltar que o alcance dos quatro objetivos delineados acima não é banal. Historicamente, a tendência predominante no ensino de língua portuguesa no Brasil é de segmentar a abordagem de aspectos relativos ao texto e aspectos relativos às operações necessárias à operacionalização de unidades linguísticas para a construção do texto (LIMA, 2021). Após uma recuperação do percurso histórico do ensino de produção escrita no país, Lima (2021) assevera que, entre os aspectos que precisam ser mais bem elaborados nesse eixo, encontra-se a abordagem de “questões referentes à textualidade e à materialidade do texto” (LIMA, 2021, p. 28) sem incorrer na perspectiva prescritivo-normativista (BARROS, 2012) que, durante tanto tempo, vigorou em nossas aulas. Retomando a pesquisa de doutorado de Barros (2012), Lima (2021, p. 28) aponta que:

os alunos reclamam da ausência de um trabalho mais consistente acerca da “materialidade linguística do texto” (BARROS, 2012, p.95). Em outras palavras, os alunos sentem a necessidade de um trabalho que faça a ponte entre a produção de textos e os conhecimentos linguísticos, ou a “gramática” da língua. (LIMA, 2021, p. 28)

Nos termos de nosso aparato teórico, a ponte cuja necessidade a autora relata não é possível sem o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em consonância com as demais capacidades. O aluno deve compreender que as operações linguísticas não são realizadas ao acaso, mas coadunam-se à configuração do gênero, à representação que o sujeito tem da situação de interação e a suas intenções (BRONCKART, 2006; BAKHTIN, 2003). Sendo assim, nossa pesquisa se justifica tanto por uma lacuna identificada nos contextos mais



imediatos – de nossas turmas e do colégio em que atuamos – quanto por um contexto mais amplo, ligado ao ensino de produção escrita no Brasil.

De forma semelhante, a necessidade de tratar o texto como processo, focalizando não apenas o produto final, mas as escolhas envolvidas em sua elaboração, e de oportunizar diferentes momentos e etapas para a produção do texto, também são destacadas por Lima (2021). Tais aspectos associam-se ao objetivo (iv), cuja relevância foi identificada no decorrer das atividades dos Itinerários de escrita.

Nesta seção, caracterizamos nossa investigação como pesquisa-ação, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Passaremos, agora, à discussão das intervenções realizadas nos Itinerários de Escrita, apresentando a metodologia do projeto em si, por meio das qual buscamos atingir os objetivos delineados acima.

### 3.2 METODOLOGIA DO PROJETO ITINERÁRIOS DE ESCRITA

A identificação e compreensão inicial da situação, descrita na Introdução e retomada na seção 3.1, ocorreu entre setembro e dezembro de 2020. Esse processo partiu dos seguintes elementos: a) avaliação das produções realizadas pelos alunos nesse período; b) levantamento dos problemas mais recorrentes nas produções avaliadas; c) comentários realizados por outros professores do colégio, em situações como conselho de classe, planejamento de projetos interdisciplinares ou seminários, acerca das dificuldades em escrita dos alunos do colégio.

Ao buscar estabelecer relações entre os elementos acima e a configuração do ensino de Língua Portuguesa da escola, tal como caracterizada no capítulo de Introdução, chegamos a uma possibilidade para compreender a situação com a qual nos deparávamos. As produções de nossos alunos, bem como os comentários dos professores, sugeriam a predominância de dificuldades relacionadas à mobilização de capacidades linguístico-discursivas, posto que os problemas mais recorrentes se associavam a operações de textualização<sup>20</sup> e de elaboração de enunciados. Segundo Cristovão (2013), a articulação entre o nível de tais operações da produção linguageira e as capacidades linguístico-discursivas foi defendida por Machado (2005), com base em Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (1999).

---

<sup>20</sup> As operações de textualização envolvem, segundo Machado (2005, p. 245 apud CRISTOVÃO, 2013) o “estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações” – que podem ser identificados no texto por meio da conexão e da coesão nominal e verbal – e o “estabelecimento de um posicionamento enunciativo”. Ainda segundo a autora, no âmbito do próprio posicionamento enunciativo, situam-se o gerenciamento das vozes – identificado através dos mecanismos enunciativos de inserção de vozes – e de modalizações (MACHADO, 2005 apud CRISTOVÃO, 2013).

Diante de tal cenário, assumimos o propósito de ofertar aos alunos dos oitavos anos um projeto extracurricular para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção escrita.

O projeto Itinerários de Escrita consistiu na oferta de oficinas semanais de aprimoramento da produção escrita a alunos em cujas produções foram identificados problemas recorrentes, consistentes e que, segundo a Base Nacional Comum Curricular, deveriam ter sido solucionadas em anos anteriores<sup>21</sup>. A participação era voluntária e, entre os vinte alunos convidados, dez compareceram. As atividades estenderam-se por seis semanas.

Os Itinerários de escrita foram elaborados com base nos princípios da SD, e as dimensões ensináveis do gênero conto de enigma foram elencadas a partir dos estudos e propostas didáticas de Barbosa (2001), Dolz e Schneuwly (2004) e Brandão (2018) (conferir Anexo A). O fio condutor do projeto foram as próprias produções textuais realizadas pelos alunos, sistematizadas no Quadro 1. A configuração do quadro permite notar que a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas se deu no contexto de propostas de produção significativas e bem delimitadas, com propósitos, destinatários e gênero específicos, de forma condizente com os princípios da SD.

---

<sup>21</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, para alunos dos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, é previsto o desenvolvimento de habilidades como “escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita”, “pontuar textos adequadamente” (BRASIL, 2017, p. 171), “utilizar (...) conhecimentos linguísticos e gramaticais” (BRASIL, 2017, p. 171), entre os quais destacam-se “modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação” (BRASIL, 2017, p. 173), e, ainda, “utilizar recursos de coesão referencial (nomes e pronomes)” e “mecanismos de representação de diferentes vozes” (BRASIL, 2017, p. 173). As produções dos alunos selecionados sugeriam grande dificuldade na realização de semelhantes operações.

Quadro 1 - Propostas de produção textual dos Itinerários de Escrita

	<i>Proposta</i>	<i>Propósito geral</i>	<i>Destinatários</i>	<i>Gênero de texto</i>
<b>Produção inicial</b>	Carta para <i>Scotland Yard</i>	Acréscimo de uma carta ao exemplar desse jogo no colégio	Alunos 8ºs anos 2021	Conto de enigma
<b>Produção intermediária (1ª e 2ª versões)</b>	Carta para <i>Scotland Yard</i> (com texto modelar)	Preparação para a produção final	Professoras e colegas do projeto	Conto de enigma
<b>Produção final (1ª e 2ª versões)</b>	Carta para <i>Mistérios sombrios no João XXIII</i>	Criação do jogo <i>Mistérios sombrios no João XXIII</i>	Alunos 8ºs anos 2021	Conto de enigma

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os contos de enigma foram produzidos para figurar em cartas de jogos de tabuleiro cuja dinâmica central é a resolução de enigmas – primeiramente, *Scotland Yard* e, depois, *Mistérios sombrios no João XXIII*<sup>22</sup>. É preciso destacar que, no quadro dessas propostas, o gênero conto de enigma sofreu adaptações. Isso porque, nesses jogos, como a solução do enigma é realizada pelos jogadores, as cartas não podem apresentar o desfecho, diferentemente do conto de enigma prototípico.

A produção à qual nos referimos como inicial foi, na verdade, parte de uma atividade regular aplicada em novembro. Os alunos deveriam produzir um exemplar de carta para o jogo *Scotland Yard*<sup>23</sup>, inspirado nos casos de Sherlock Holmes, do qual o colégio possui um exemplar. O enigma dessa carta seria o caso investigado pelo famoso detetive no romance *Um estudo em vermelho*, lido pela turma. Por ter sido a primeira produção desse gênero, nosso diagnóstico inicial foi realizado a partir dela. Como parte da pesquisa-ação em desenvolvimento, esse diagnóstico foi mais sistemático do que as avaliações rotineiras de produções textuais. De forma condizente com a estrutura geral de uma SD, as demais intervenções foram realizadas a partir do referido diagnóstico, o que justifica que ela seja considerada como a produção inicial do projeto. Além disso, é possível perceber, a partir do Quadro 1, que as propostas de produção subsequentes dialogavam com a primeira.

<sup>22</sup> Essa relação associa-se à aproximação entre o universo das narrativas de enigma e o universo dos jogos, já destacada em Dolz e Schneuwly (2004, p. 160): “Boileau-Narjac (1975) definem o romance policial de enigma como um ‘romance-jogo’ ou um ‘romance-problema’, por ser próximo das adivinhas e das palavras cruzadas. Somente o exame atento dos dados de uma intriga realizado por um leitor perspicaz permite-lhe encontrar as respostas a perguntas tais como: Quem é o culpado? Como age? Por quais razões não pode haver outros culpados?”.

<sup>23</sup> O jogo *Scotland Yard* é comercializado pela Grow Jogos e Brinquedos Ltda.

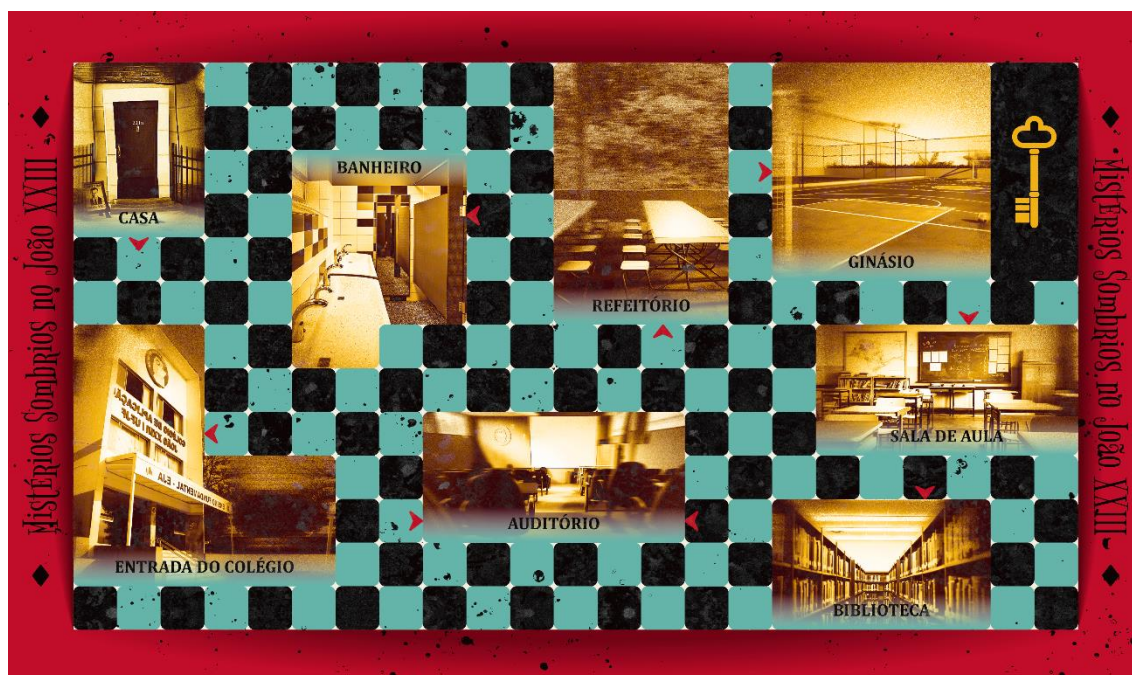
A produção intermediária ocorreu com uso da escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), tendo como texto modelar uma carta do jogo *Scotland Yard*. Como os alunos já tinham ciência da proposta final de produção, apresentamos a produção intermediária como uma preparação ou prática para a última etapa, deixando claros os objetivos didáticos ali implicados. Além disso, a construção de um texto a partir de pistas de textualização, característica da escrita monitorada, foi tomada pelos alunos como um desafio em si.

Partindo da recepção positiva dos alunos às narrativas de enigma nas aulas regulares, a proposta de produção final foi a elaboração de uma carta para um jogo de tabuleiro de resolução de enigmas, à semelhança de *Scotland Yard* ou de *Detetive*. Posteriormente, esse jogo foi nomeado pelos alunos como *Mistérios sombrios no João XXIII* (conferir Apêndice). As cartas do jogo conteriam contos de enigma que os jogadores teriam que solucionar, movendo-se pelo tabuleiro para encontrar pistas. O espaço das narrativas seria o próprio colégio, e os cenários do tabuleiro, onde os jogadores entrariam para coletar pistas, seriam partes da escola. O público-alvo do jogo seriam os alunos dos próximos oitavos anos da escola. A proposta de produção final foi apresentada aos alunos já na primeira oficina, como horizonte para compreensão das demais produções.

Conforme se verá na sequência das intervenções desenvolvidas, apresentadas também nesta seção, as produções intermediária e final tiveram uma segunda versão, resultante da atividade de “revisão mediada”. Na seção 5.2 (“A revisão mediada”) do capítulo 5, o contraste entre a primeira e a segunda versão dessas produções embasa reflexões sobre as mudanças efetuadas pelos alunos durante a revisão mediada.

A socialização dos textos de autoria dos participantes do projeto ocorreu num encontro virtual entre estes (então, já no nono ano) e os alunos do oitavo ano de 2021, com a estreia do jogo *Mistérios Sombrios no João XXIII*. Com compartilhamento de tela e dados virtuais, foi possível jogar, mesmo à distância.

A Figuras 2 e 3, respectivamente, mostram o tabuleiro e um exemplar das cartas do jogo. O material permanecerá no colégio, e o conjunto de cartas poderá ser expandido a cada ano, com colaborações das turmas que se seguirem.

Figura 2- Tabuleiro do jogo *Mistérios sombrios no João XXIII*

Fonte: Arquivo das autoras (2021). Design por Zacness.

Figura 3 - Exemplo de carta do jogo *Mistérios sombrios no João XXIII*

**Um de nós está mentindo**

No colégio do João XXIII, na sala da detenção, que fica localizada ao lado da biblioteca, quatro colegas presenciaram a morte de Gustavo. O garoto era dono do maior *instagram* de fofoca, com isso, todos do colégio tinham motivos distintos para matá-lo.

Os maiores suspeitos eram Bárbara, a *nerd*, Caio, o *bad boy*, João, o menino mais desejado do colégio, e Sophia, a patricinha arrogante. Os quatro estavam na detenção na hora que aconteceu o assassinato. Eles se tornaram os maiores suspeitos após a polícia descobrir que o Gustavo iria soltar fofocas quentes sobre seus colegas de detenção.

O fofoqueiro morreu por conta de uma crise alérgica que alguém causou. Só que todos os remédios antialérgicos haviam sumido da enfermaria do colégio.

Todos temos segredos. Até onde você iria para proteger o seu?  
O jogador deverá descobrir:

- quem é o responsável pelo crime;
- o motivo pelo qual o assassino matou o indivíduo;
- qual substância matou Gustavo.

Fonte: Produção textual de aluna – arquivo das autoras (2021).

Após retratar o quadro geral do projeto, podemos apresentar, de forma esquemática, a sequência de oficinas implementada. É o que mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Sequência de oficinas dos Itinerários de Escrita

Oficina	Atividades	Objetivo didático
-	Conduzir produção inicial.	Fomentar consolidação de compreensão geral do livro <i>Um Estudo em Vermelho</i> ;
1	Apresentar proposta de produção final; Conduzir jogo de tabuleiro <i>Conto de mistério</i> <sup>24</sup> .	Favorecer retomada de conhecimentos sobre gênero; Inspirar para produção final.
2	Exibir vídeo sobre <i>Scotland Yard</i> (7 min.); Conduzir produção intermediária – escrita monitorada.	Possibilitar escrita com maior controle consciente; Oportunizar atenção a operações linguísticas.
3	Conduzir revisão mediada da produção intermediária (encontros individuais).	Fomentar assunção de atitude escritora; Favorecer conscientização sobre uso da linguagem; Auxiliar solução de problemas com operações linguísticas.
4	Conduzir leitura de texto modelo (escrita monitorada); Guiar discussão sobre operações linguísticas: texto modelo vs. textos dos alunos;	Possibilitar apropriação de conhecimentos linguísticos; Propiciar conscientização sobre escolhas linguísticas; Favorecer conexões entre escolhas linguísticas, gênero e interação.
	Apresentar instruções para produção final; Conduzir produção final – planejamento.	Fomentar compreensão sobre planejamento; Favorecer conscientização sobre uso da linguagem;
5	Conduzir produção final – escrita do texto.	Estimular reflexão sobre escolhas linguísticas; Oportunizar conexões entre escolhas linguísticas, gênero e interação.
6	Conduzir revisão mediada da produção final (encontros individuais).	Fomentar assunção de atitude escritora; Favorecer conscientização sobre uso da linguagem; Auxiliar solução de problemas com operações linguísticas.
-	Conduzir socialização das produções – estreia de <i>Mistérios sombrios no João XXIII</i> .	Viabilizar compreensão da natureza complexa de usos da linguagem; Ocasional estabelecimento de relações entre jogo e contos de mistério; Estimular leituras do gênero.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao analisar a sequência de atividades esquematizada acima, é importante observar o caráter iterativo dos objetivos didáticos, que podem se repetir entre diferentes etapas do projeto. Isso ocorre porque as aprendizagens requerem tempo para consolidação, de modo que nem sempre uma única atividade será suficiente para completa consecução de um objetivo didático.

<sup>24</sup> O jogo de tabuleiro *Conto de Mistério* foi concebido pela autora como parte das atividades do Grupo Análise Linguística na Escola (ALES), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sigiliano, também durante a Residência Docente. Trata-se de um jogo de tabuleiro a ser jogado em grupo, cujo objetivo final é a criação colaborativa de um conto de enigma.

Faz-se relevante observar, ainda, que todos os encontros foram realizados via Google Meet. Além disso, foi criado um grupo de WhatsApp para comunicação entre as professoras e os participantes do projeto.

A produção inicial do projeto, conforme explicamos em momento anterior, se deu antes da primeira oficina – sinalizada no quadro acima com o número 1, na primeira coluna à esquerda. Nesse primeiro encontro, além de retomar as leituras e a produção realizadas anteriormente, a proposta de produção final foi apresentada aos alunos, pois ela seria o horizonte das atividades realizadas no projeto. Por meio do jogo de tabuleiro “Conto de Mistério”, os alunos criaram, de forma colaborativa, um conto de enigma. A partir da trilha do jogo e dos desafios que se colocavam aos participantes, as professoras os ajudavam a rememorar elementos centrais para a construção desse gênero.

No segundo encontro, em conjunto, assistimos e discutimos um vídeo sobre o jogo *Scotland Yard*, com o fito de contextualizar os alunos não apenas em relação a esse jogo, mas também ao que seria criado pela turma (posteriormente nomeado como *Mistérios sombrios no João XXIII*). A dinâmica de ambos os jogos, baseada na solução de enigmas, é muito semelhante. Em seguida, por meio da escrita monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), os alunos buscaram recriar uma carta do jogo *Scotland Yard*, cujo título é “O caso do assassinato do ‘Lucky Lady’”. A implementação da escrita monitorada é abordada em detalhes na seção 5.1 (“A escrita monitorada”) do capítulo 5, intitulado “O percurso – escolhas didáticas no desenvolvimento do projeto itinerários de escrita”.

Na terceira semana do projeto, não houve um encontro coletivo entre os participantes, pois agendei encontros individuais com os alunos. Nesses encontros, surgiu a revisão mediada, que consiste em um padrão de procedimentos estabelecidos para auxiliar o aluno na revisão e reescrita de seu texto. Para tanto, utiliza-se a lista de constatações (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004) – uma lista que sistematiza as principais constatações acerca do gênero contempladas numa determinada SD. O texto revisado foi a produção intermediária, resultante do encontro anterior. No capítulo 5, intitulado “O percurso – escolhas didáticas no desenvolvimento do projeto itinerários de escrita”, a revisão mediada será discutida em maiores detalhes na seção 5.2 (“A revisão mediada”).

Na quarta semana do projeto, após os encontros para revisar os textos resultantes da escrita monitorada, lemos em conjunto a carta original do jogo utilizada como texto modelar. Ao longo da leitura, em momentos estratégicos, foram realizadas pausas que buscavam focalizar operações de linguagem específicas (por exemplo, escolha de certos pronomes ou sinônimos para construção da cadeia referencial), apontando-as como possibilidades e

contrastando-as com as operações realizadas pelos alunos. A seguir, teve início a terceira e última proposta de produção (as cartas para *Mistérios sombrios no João XXIII*), com instruções mais específicas (embora os alunos já tivessem conhecimento da proposta geral) e a etapa de planejamento do texto. O material didático pode ser conferido no Anexo D.

Na quinta semana, procedemos à construção do texto (etapa nomeada por Passarelli (2012) como tradução de ideias em palavras). Na sexta semana, ocorreu a revisão mediada dessa produção, com encontros individuais semelhantes aos da terceira semana.

O fim desse ciclo de atividades foi oficialmente demarcado pela estreia do jogo num encontro entre seus autores e os alunos do oitavo ano de 2021.

Após fornecer uma visão geral da configuração assumida pelos Itinerários de Escrita, explicitaremos como as produções textuais dos alunos embasaram as reflexões acerca dos desdobramentos das diferentes atividades discutidas nesta seção.

### 3.3 PARÂMETROS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

Os objetivos gerais desta pesquisa-ação se associam ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção escrita. A partir da delimitação das dimensões ensináveis do gênero, feita com base em estudos anteriores ao nosso, delineamos as capacidades de linguagem que seriam foco de nossa análise no diagnóstico inicial das produções, tendo em vista nossos objetivos pedagógicos e a situação de produção apresentada aos alunos.

Esse conjunto inicial continha um total de vinte capacidades de linguagem: quatro de ação, 6 discursivas e 10 linguístico-discursivas. Para cada uma dessas capacidades, foram feitas constatações sobre os indícios oferecidos pelo texto do aluno. Por exemplo: sobre os indícios relativos à capacidade “utilizar organizadores espaciais e temporais”, constatou-se: “o uso de organizadores espaciais e temporais é precário, com uso quase que exclusivo de ‘então’”. Em seguida, para facilitar a comparação entre diferentes textos, essas constatações foram sintetizadas por meio de um conceito, o qual variava entre: “introdutória”, “básica”, “intermediária”, “parcialmente consolidada” e “consolidada” (sendo “introdutória” a capacidade que aparentava menor grau desenvolvimento, e “consolidada”, maior)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> É preciso fazer uma ressalva: essa síntese não tem a pretensão de fazer uma afirmação absoluta sobre as capacidades do aluno, em qualquer texto que venha a produzir. Trata-se apenas de uma afirmação sobre o que o texto sob análise oferece de indícios em relação a como aquela capacidade foi mobilizada nessa produção específica. Sempre pode haver discrepâncias entre o que o aluno revela numa avaliação e as aprendizagens que ele realmente desenvolveu. No entanto, com uma análise crítica e cuidadosa,



O Quadro 3 abaixo auxilia na visualização de como se deu essa análise. A primeira coluna, intitulada “Capacidade”, descreve a capacidade de linguagem cujos indícios de mobilização serão examinados do texto. A segunda coluna apresenta o que é possível constatar a partir dos indícios que o texto apresenta em relação a essa capacidade. A terceira coluna, por sua vez, traz a síntese dessa constatação por meio de um conceito (“introdutória”, “básica”, “intermediária”, “parcialmente consolidada” e “consolidada”).

Quadro 3 - Quadro para análise da produção inicial

Capacidade		Constatação	Síntese
Ação	01	Criar hipóteses acerca dos futuros leitores/jogadores;	
	02	Construir um enigma a ser resolvido pelos jogadores;	
	03	Não revelar a solução do enigma para os jogadores.	
	04	Delimitar a extensão do texto de acordo com o suporte e a finalidade com que o texto será publicado;	
Discursivas	05	Atribuir um título adequado ao texto;	
	06	Estruturar o texto em prosa;	
	07	Estruturar o texto em parágrafos de forma adequada;	
	08	Mobilizar elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo e enredo);	
	09	Construir sequências narrativas;	
	10	Manter o foco narrativo em 3ª pessoa ao longo do texto, conforme instruções de produção;	
Linguístico-discursivas	11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	
	12	Gerenciar os discursos direto e indireto;	
	13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	
	14	Empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	
	15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão;	
	16	Utilizar regência nominal e verbal de acordo com a norma padrão;	
	17	Realizar concordância verbal de acordo com a norma padrão;	
	18	Realizar concordância nominal de acordo com a norma padrão;	
	19	Conjugar verbos de acordo com a norma padrão;	
	20	Escrever de acordo com as normas ortográficas;	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

---

esse retrato do uso das capacidades em cada texto nos permite fazer algumas interpretações acerca do percurso do aluno.

Neste trabalho, a análise foi exemplificada a partir dos textos de Bruno. Não hesitamos em reconhecer que, no contexto de um projeto extracurricular realizado ao final de um ano letivo tão atípico e exaustivo como o de 2020, era frequente que os participantes dos Itinerários de Escrita deixassem de concluir as produções solicitadas. Caso dispuséssemos do conjunto completo desses textos, enviados por todos os alunos, a análise da progressão das capacidades linguísticas alcançada em diferentes etapas do projeto poderia ser mais robusta. No entanto, concordamos com Tripp (2005, p. 448) no sentido de que:

na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. Antes, procura-se fazer julgamentos baseados na melhor evidência que se possa produzir.

Sendo assim, considerando que o percurso verificado a partir das produções Bruno é representativo dos demais alunos do projeto, e, tendo em vista que ele foi o aluno mais empenhado em realizar todas as atividades solicitadas (desde a produção inicial até a final), optamos por ilustrar nossas análises com os textos desse aluno. Cabe ressaltar também que o desenvolvimento das capacidades linguísticas de Bruno não é perpassado por laudos como dislexia, déficit de atenção, hiperatividade e outros, como foi o caso dos demais alunos do projeto<sup>26</sup>. Acreditamos que a análise das produções dos demais alunos, portanto, perpassam por questões de pesquisa que fogem à nossa alçada neste momento e demandaria um maior aprofundamento no estudo de ensino e de aprendizagem com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, associadas a algum diagnóstico.

Uma vez que analisar os indícios de vinte capacidades nas produções iniciais, intermediárias e finais seria improdutivo, optamos por acompanhar a progressão das capacidades às quais, no diagnóstico inicial, foram atribuídos os conceitos de “introdutória” ou “básica”: Essas capacidades encontram-se elencadas abaixo. Foi mantida a numeração usada no Quadro 3Quadro 3.

11. utilizar organizadores espaciais e temporais;
13. utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;

---

<sup>26</sup> Só tivemos acesso a essas informações após a seleção dos alunos que seriam convidados para participar do projeto. Portanto, os laudos não interferiram na nossa escolha, mas apenas as produções textuais analisadas.

14. empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;
15. pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.

Podemos notar que todas elas são do tipo linguístico-discursivas, o que reforça nossas considerações acerca da situação inicial desta pesquisa-ação.

As quatro capacidades elencadas anteriormente foram analisadas também nas demais produções: primeira e segunda versão da produção intermediária; primeira e segunda versão da produção final. A atividade de escrita monitorada, que culminou na produção intermediária, foi realizada após a produção inicial. Por isso, no capítulo 5, em sua seção 5.1, intitulada “A escrita monitorada”, ilustramos nossas reflexões através do contraste entre produção inicial e produção intermediária. Assim, tencionamos olhar para os indícios das capacidades focalizadas “antes” e “depois” dessa atividade. De forma semelhante, considerando que as segundas versões dos textos resultaram da revisão mediada, as reflexões sobre essa atividade, na seção 5.2 (“A revisão mediada”) foram ilustradas pelo contraste entre: (i) primeira e segunda versões da produção intermediária; (ii) primeira e segunda versões da produção final.

Ao final, construímos uma tabela que sintetizou a progressão das referidas capacidades linguístico-discursivas ao longo de todas as produções. Por fim, essa tabela embasou as reflexões acerca do alcance dos objetivos gerais da pesquisa-ação.

Esclarecidas as principais questões metodológicas da pesquisa empreendida, passaremos à discussão do diagnóstico obtido a partir das produções iniciais. Uma vez que esse diagnóstico serviu como ponto de partida para nossas intervenções, consideramos que explorá-lo é fundamental para a compreensão deste trabalho.

#### 4 PONTO DE PARTIDA – O DIAGNÓSTICO DAS PRODUÇÕES

Em passagens distintas deste trabalho, mencionamos que, com o projeto Itinerários de Escrita, buscávamos alinhar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas em que nossos alunos mais apresentavam dificuldade ao desenvolvimento de capacidades de ação e discursivas, no quadro de um gênero textual e de suas práticas sociais de referência. Essa necessidade, associada à assumpção de uma perspectiva de ensino de língua interacionista, social e discursiva, não foi apontada de forma aleatória, mas sim como fruto de diagnósticos elaborados a partir das produções de nossos alunos, numa perspectiva de avaliação formativa (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Conforme explicado na Introdução, vínhamos observando dificuldades específicas nas produções escritas de nossos alunos, as quais associavam-se a capacidades linguístico-discursivas. Esse cenário se confirmou na ocasião do que, neste trabalho, veio a ser chamado de produção inicial. As turmas com as quais trabalhamos apresentavam perfis bastante heterogêneos, de forma que nem todos alunos tinham as mesmas dificuldades. Por motivos que serão mais bem compreendidos no capítulo 5, já havia a intenção de realizar encontros individuais com os participantes do projeto, e, como tínhamos um total de aproximadamente 80 alunos nos oitavos anos, procedemos a uma triagem dos estudantes com dificuldades mais intensas na produção textual, para que estes fossem convidados para o projeto extracurricular<sup>27</sup>.

Embora isso já tenha sido abordado no capítulo de Metodologia, vale lembrar que a produção à qual nos referimos como inicial deu-se em um momento anterior à realização das oficinas do Itinerários de Escrita. O fato de terem sido produzidos no contexto das atividades obrigatórias implica que os textos da Produção Inicial já haviam sido corrigidos no formato de *feedback* definido pelo *Moodle*, com comentários que se aproximavam da estratégia textual-interativa apresentada por Ruiz (2015), em que o professor faz comentários acerca da produção do aluno, de forma semelhante a um bilhete. Frequentemente, esses comentários contêm também mensagens de incentivo ou tarefas de reescrita para o aluno. Após a organização do projeto Itinerários de Escrita, retornamos à produção dos alunos que participariam das oficinas e procedemos à elaboração de um diagnóstico mais sistemático e mais preciso, que é o que ilustraremos neste capítulo.

---

<sup>27</sup> Essa triagem se deu exclusivamente com base nas produções escritas dos alunos. Posteriormente, ao buscar mais informações sobre os participantes inscritos no projeto, verificou-se que muitos deles contavam com Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e/ou laudos médicos específicos, relacionados a dificuldades de aprendizagem. É preciso ressaltar que esse não foi um critério de seleção.

Conforme proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e também por Passarelli (2012), adotamos uma perspectiva de avaliação formativa, integra o processo de ensino e aprendizagem e informa os próximos passos do/a docente. Examinamos o que os textos de nossos alunos sugeriam sobre as aprendizagens já consolidadas e aquelas que precisavam ser desenvolvidas.

Nesta seção, discutiremos os desafios apontados pelo diagnóstico obtido a partir da análise das produções iniciais dos alunos. Para que o leitor perceba de modo mais concreto como chegamos a tal diagnóstico, essa discussão será realizada a partir da análise das capacidades de linguagem sugeridas pela produção inicial de um dos alunos do projeto, apresentada na subseção a seguir.

#### 4.1 UM CASO REPRESENTATIVO: O DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO INICIAL DE BRUNO

As reflexões apresentadas nesta subseção serão desenvolvidas a partir dos textos de Bruno devido ao fato de que ele cumpriu assiduamente todas as etapas do projeto, não faltando a nenhum encontro e não deixando de entregar nenhuma das produções solicitadas. Dada nossa intenção de acompanhar, em diferentes capítulos deste trabalho, a progressão de algumas capacidades linguístico-discursivas de um aluno no decorrer do projeto, o fato de termos todas as produções de um discente propiciaria essa análise. Tendo em vista que os resultados alcançados pelos alunos dependem também de sua implicação nas intervenções propostas, sendo a educação um processo interacional, consideramos que o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas à produção de textos do gênero visado, em Bruno, é representativo de uma situação em que há engajamento e implicação por parte do aluno. Além disso, no que diz respeito à produção inicial do gênero visado, os obstáculos enfrentados por Bruno eram recorrentes entre os demais alunos do projeto, ponto ao qual retornaremos ao final deste capítulo.

Apresentamos no Quadro 4, a seguir, a produção inicial de Bruno, com posterior análise de sua produção no Quadro 5.

##### Quadro 4 - Produção inicial de Bruno

Um corpo é encontrado morto, mas ninguém entende o que aconteceu, próximo ao corpo tem uma parede escrita em sangue vingança "em alemã". A policia não sabe o que fazer resolve chamar o detetive Sherlock Holmes. Holmes se aproxima do cadáver e vê algumas pegadas usando sua lupa, mede o corpo e a distância da parede, cheira o morto então ele acha marcas de barro, e uma aliança escrito LLucy então holmes fuma e fica andando em circulo, depois de um tempo ele faz a feição de descoberta, então Holmes faz uma descrição
--

de um homem para a polícia mas não funcionou pois a polícia não encontrou o homem, enquanto isso outro corpo e encontrado com as mesmas palavras, Holmes se aproxima do corpo e vê algumas pegadas com sua lupa, mede o corpo e a distância da parede cheira o morto e acha marcas de barro

Fonte: Produzido por aluno do projeto – Arquivo das professoras (2021)

No quadro a seguir, a partir de análise realizada nos moldes de Striquer e Sene (2020), tal como elucidado no capítulo de Metodologia, examinamos o que o texto de Bruno sugere sobre seu desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção da carta do jogo. A partir das capacidades de linguagem elencadas por nós como relevantes para a produção de contos de enigma (conferir Anexo A), contemplando a especificidade de adequarem-se a uma carta para jogo de tabuleiro, analisamos quais indícios as produções de Bruno mostravam em relação a essas capacidades. Nos capítulos seguintes desta monografia, outros quadros trarão análises desses indícios também em relação às demais produções de Bruno.

Na primeira coluna dos quadros, descrevem-se as capacidades de linguagem sob análise. As capacidades de ação apresentam-se na cor laranja; as discursivas, na cor azul; e as linguístico-discursivas, na cor verde. Na segunda coluna, são expostas as constatações acerca do que a produção do aluno oferece de indícios em relação a cada capacidade. Na terceira coluna, com vistas a facilitar a comparação entre uma mesma capacidade em diferentes textos, elabora-se uma síntese relativa ao estágio de desenvolvimento daquela capacidade depreendido a partir da produção do aluno. Esta coluna pode sintetizar as avaliações expostas no diagnóstico por meio dos conceitos “introdutória”, “básica”, “intermediária”, “parcialmente consolidada” e “consolidada”<sup>28</sup>. O conceito “consolidada” não indica que o aluno mobiliza todos os recursos e operações ligados a uma capacidade perfeitamente, mas sim que ele chegou a uma representação adequada de seu funcionamento, tendo em vista o esperado para um aluno de oitavo ano (BRASIL, 2017). Sendo assim, a atribuição de tal conceito não significa que o aluno não tem mais nada a desenvolver em relação àquela capacidade: ele ainda pode – e deve – expandir seu repertório de possibilidades para mobilizá-la.

Apresentamos, agora, no Quadro 5, nossa análise da produção inicial de Bruno, que será comentada a seguir.

---

<sup>28</sup> Acerca desses conceitos, é importante observar que, algumas vezes, uma capacidade pode aparecer como "consolidada" em produções anteriores, e, depois, como "parcialmente consolidada". Isso porque, em produções posteriores, é possível que o estudante tente usar um novo recurso ou procedimento com o qual não se arriscou antes, o que talvez ocasiona erros ou ocorrências inadequadas devido a experimentações e testes. Por isso, é preciso perceber os limites do conceito de síntese, que visa apenas facilitar a análise, e não deixar de analisar qualitativamente o que ocorreu naquela produção.

Quadro 5 - Análise da produção inicial de Bruno

Capacidade		Constatações	Síntese	
Ação	01	Criar hipóteses acerca dos futuros leitores/jogadores;	Criam-se hipóteses acerca dos conhecimentos prévios dos jogadores.	Consolidada
	02	Construir enigma a ser resolvido pelos jogadores;	Não era necessário nesta produção.	-
	03	Não revelar solução do enigma para jogadores.	Solução não revelada.	Consolidada
	04	Delimitar extensão do texto de acordo com suporte e finalidade da publicação;	Extensão de acordo com o espaço disponível e a finalidade da publicação;	Consolidada
Discursivas	05	Atribuir título adequado ao texto;	Título ausente.	Introdutória
	06	Estruturar texto em prosa;	Estrutura em prosa.	Consolidada
	07	Estruturar texto em parágrafos adequadamente;	Divisão em parágrafos ausente.	Introdutória
	08	Mobilizar elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo e enredo);	Personagens condizentes com o esperado; espaço precariamente delimitado; ações condizentes com enredo esperado; sequência temporal pouco fluida.	Básica
	09	Construir sequências narrativas;	Predomínio de sequências narrativas.	Consolidada
	10	Manter foco narrativo em 3ª pessoa ao longo do texto, conforme instruções de produção;	Constância do foco narrativo em 3ª pessoa.	Consolidada
Linguístico-discursivas	11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Repetições do mesmo nome e sinônimos como principais recursos coesivos referenciais. Uso pontual de sujeito oculto. Ausência de pronomes no caso oblíquo, hiperônimos ou hipônimos.	Básica
	12	Gerenciar os discursos direto e indireto;	Ausência de reprodução do discurso de personagens.	-
	13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Uso precário de organizadores espaciais e temporais.	Introdutória
	14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	Tempo cronológico como referência para ordenação das ações. Prevalência do presente do indicativo (presente histórico). Uso pontual do pretérito perfeito. Ausência de verbos no pretérito mais-que-perfeito.	Básica
	15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em	Presença de período extremamente longo formado por	Introdutória

	vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão;	orações justapostas. Fluência da leitura pouco favorecida pela pontuação.	
16	Utilizar regência nominal e verbal de acordo com a norma padrão;	Regências nominal e verbal de acordo com a norma padrão.	Consolidada
17	Realizar concordância verbal de acordo com a norma padrão;	Concordância verbal de acordo com a norma padrão.	Parcialmente consolidada
18	Realizar concordância nominal de acordo com a norma padrão;	Predomínio de concordância nominal de acordo com a norma padrão.	Parcialmente consolidada
19	Conjugar verbos de acordo com a norma padrão;	Conjugação de verbos na 3ª pessoa do singular de acordo com a norma padrão.	Consolidada
20	Escrever de acordo com as normas ortográficas;	Erros ortográficos pontuais.	Parcialmente consolidada

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Assim como Bruno, a maioria dos alunos da turma e também daqueles selecionados para participar do projeto não apresentava grandes dificuldades relacionadas a capacidades de ação. Isso porque, conforme discutido no capítulo de Introdução, a tendência observada no ensino de LP no CAP. João XXIII é enfatizar aspectos que Cristovão (2013) associa a uma análise pré-textual: são estabelecidas relações entre práticas sociais, conhecimentos de mundo, gêneros de texto e os situação de interação. O caráter de nossos dados principais – ou seja, os textos dos alunos – não propiciaria, nesse caso, uma análise robusta da mobilização de capacidades de significação – motivo pelo qual elas não foram apresentadas na tabela acima. No entanto, pela caracterização do ensino de LP apresentada no capítulo de Introdução e brevemente retomada no capítulo 3 (“Escolhas Metodológicas”), é possível perceber que o desenvolvimento de capacidades de significação também é favorecido pelas intervenções desenvolvidas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

O texto de Bruno ilustra essa tendência: a constatação acerca da capacidade 01 ressalta que o aluno cria hipóteses acerca dos conhecimentos prévios dos futuros leitores, pois considera que eles já conhecem o personagem Sherlock Holmes. Bruno também parece partir do pressuposto de que os leitores sabem que será apresentado um caso policial e que haverá um enigma a resolver. Tais previsões condizem com o fato de que as cartas foram produzidas para serem acrescentadas ao exemplar do jogo *Scotland Yard* possuído pelo colégio, o qual é apresentado anualmente aos alunos de oitavos durante o estudo de narrativas de enigma. Esses



elementos foram explicitados pela professora ao solicitar a produção inicial (conferir Quadro 1, no capítulo 3).

A respeito da capacidade 02, cabe lembrar que, para a produção inicial, não era necessário que os alunos criassem seus próprios enigmas, visto que a carta deveria ser construída a partir do enigma solucionado no romance *Um estudo em vermelho*, protagonizado por Sherlock Holmes, o qual fora lido pela turma.

Já capacidade 03 contempla um aspecto importante para todas as produções envolvidas nos Itinerários de Escrita: compreendendo que o texto se destina a figurar numa carta de jogo, cujo enigma deve ser resolvido pelos jogadores, o aluno não deve revelar as respostas do caso (diferentemente do que tradicionalmente ocorre no final de contos de enigma). Bruno não revela a solução do enigma, o que sugere compreensão adequada da situação de interação proposta.

Além disso, considerando o tamanho usual de cartas de jogos de tabuleiro, que não devem apresentar texto demasiado extenso a ponto de prejudicar o fluxo do jogo, a extensão de 10 linhas é considerada apropriada. Isso justifica a constatação apresentada acerca da capacidade 04.

Observa-se, portanto, que, na produção inicial de Bruno, as capacidades de ação – que estão, justamente, entre as mais enfatizadas no ensino de LP no CAp. João XXIII – apresentam desenvolvimento adequado.

Quando focalizamos as capacidades discursivas, ainda há indícios bastante positivos, mas algumas dificuldades começam a surgir. As capacidades 06, 09 e 10 são consideradas consolidadas, pois o que se manifesta no texto do aluno vai ao encontro do esperado para a produção em questão.

Em relação à capacidade 09, referente à construção de sequências narrativas, vale ressaltar que a avaliação positiva se diz respeito ao predomínio de sequências desse tipo, e não de outro. No entanto, as constatações acerca das capacidades 13 e 14 (discutidas mais adiante) chamam atenção para inadequações em aspectos mais específicos, ligados à forma como se constroem linguisticamente tais sequências, com uso de modos e tempos verbais, assim como de organizadores espaciais e temporais.

Estes últimos interferem mais diretamente na avaliação da capacidade 08 (que foi considerada básica), ligada à mobilização de elementos da narrativa – nomeadamente: personagens, espaço, tempo e enredo. Considera-se que o espaço não é bem delimitado porque o narrador não situa o leitor sobre onde se passam as ações da narrativa, o que poderia ocorrer tanto numa perspectiva mais geral (afirmando, por exemplo, que a história ocorre em Londres) quanto mais específica (situando os acontecimentos da trama em espaços como a casa onde o

corpo foi encontrado morto, a casa de Sherlock Holmes etc.). Em relação ao tempo da narrativa, deve-se notar que, embora as ações do enredo estejam de acordo com a narrativa do romance e o aluno as apresente a partir do tempo cronológico, tem-se a impressão de uma história confusa justamente porque a sequência temporal dessas ações não é tão bem demarcada como esperado em narrativas de enigma<sup>29</sup>. Em grande parte, isso se deve ao pouco uso de organizadores temporais que situem melhor o leitor em relação a essa sequência, visto que o aluno utiliza basicamente o articulador “então”. O emprego do tempo verbal pretérito mais-que-perfeito do indicativo também poderia auxiliar numa expressão mais clara dessa sequência, o que não foi feito.

Essas observações sobre as relações entre as capacidades de linguagem 08 e 09 e as capacidades linguístico-discursivas 13 e 14 exemplificam o funcionamento articulado e interligado das diferentes capacidades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Cristovão (2013, p. 371) defende que as capacidades sejam entendidas “como articuladas e atravessadas entre si, colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo”. Dessa forma, embora haja o predomínio de sequências narrativas, conforme descrito pela capacidade 09, o aprofundamento da análise da construção de tais sequências, nos níveis de textualização e construção de enunciados, revela dificuldades. Simultaneamente, tais dificuldades repercutem na própria avaliação da capacidade 08, referente à mobilização de elementos típicos de uma narrativa. As ponderações apresentadas nos dois últimos parágrafos vão ao encontro de nossas observações sobre o ensino de LP no CAP. João XXIII, pois o cerne das dificuldades está em operações e recursos linguísticos.

Ainda no âmbito das capacidades discursivas, um problema que emergiu foi a ausência de título no texto (capacidade 05). A atribuição de um título apropriado ao texto requer que o aluno elabore, para si, uma compreensão e uma representação global coerente acerca daquilo que escreveu. As intervenções subsequentes realizadas nos Itinerários de Escrita revelaram que a dificuldade do aluno não residia nessa apreensão global do próprio texto, mas sim na revisão e monitoramento da própria produção. À medida que Bruno recebeu ajuda para realizar procedimentos de revisão, instrumentalizado pela lista de constatações (conferir Anexos C e D), a qual trazia um item específico para a conferência do título atribuído ao texto, as produções seguintes passaram a apresentar título coerente com o conteúdo da produção. Processo

---

<sup>29</sup> É importante ressaltar que, em narrativa de enigma, a sequência temporal das ações é elemento chave para que o leitor seja colocado em posição semelhante à do detetive e possa construir sua própria lógica dedutiva.

semelhante ocorreu em relação à capacidade 07, associada à estruturação do texto em parágrafos. A escrita monitorada e a revisão mediada desempenharam papéis cruciais nesse processo, conforme o leitor observará no capítulo 5, que trata dessas intervenções. É interessante observar que, na progressão dessas capacidades, outros alunos apresentaram percursos parecidos.

Adentrando a esfera das capacidades linguístico-discursivas, notam-se maiores dificuldades. Em relação aos recursos coesivos referenciais, é possível perceber que, nas cadeias referenciais, não são encontrados erros, propriamente ditos, mas a diversificação nos recursos utilizados para sua construção é baixa. Predominam as retomadas por meio da repetição de nomes (por exemplo, “corpo” nas linhas 1 e 2; “Holmes” nas linhas 3, 6 e 7; “homem” nas linhas 7 e 8; e “polícia” nas linhas 7 e 8) e do uso de sinônimos (como “cadáver” e “morto” nas linhas 4 e 5). Pontualmente, utiliza-se sujeito oculto (por exemplo: “(...) e vê algumas pegadas”, na linha 3), quando este é o mesmo que o explicitado em orações anteriores, o que ajuda a evitar repetições desnecessárias. Há uma ocorrência de retomada por meio de pronomes pessoais do caso reto (“ele”, na linha 6), mas nenhuma por meio de pronomes do caso oblíquo, mesmo que, em alguns casos, esse recurso pudesse auxiliar na diversificação dos mecanismos de retomada. Essa pouca diversificação leva à sensação, ao longo da leitura, de que nomes e pronomes se repetem constantemente.

Embora isso não tenha ocorrido na produção inicial de Bruno, é importante ter em mente que a falta de destreza do produtor no uso de diferentes mecanismos de coesão referencial também poder gerar, em alguns casos, falta de clareza em relação ao elemento que se pretende retomar ou antecipar. Sendo assim, mesmo que não haja erros específicos, consideramos que o grau de variedade desses mecanismos na produção de Bruno é indício de um desenvolvimento ainda básico da capacidade 11.

O discurso relatado (KOCH; ELIAS, 2018 [2008]), que engloba a construção de discurso direto e indireto no texto, é frequente em textos nos quais predominam as sequências narrativas. No entanto, como não foram apresentadas falas de personagens na composição de Bruno – o que é compreensível, visto se tratar de uma narrativa curta –, não foram encontrados nessa produção indícios que nos permitissem fazer afirmações sobre a capacidade 12.

A análise da capacidade discursiva 08, apresentada anteriormente, já antecipa alguns aspectos relativos à capacidade linguístico-discursiva 13, ligada ao uso de organizadores espaciais e temporais. A não explicitação do espaço da narrativa associa-se ao pouco uso de organizadores espaciais quando se narram as ações da história. O uso de organizadores temporais, por sua vez, é regular, mas há casos em que a presença desses elementos poderia

auxiliar a articulação entre as diferentes partes do texto (por exemplo, entre as diferentes orações que compõem o período iniciado na linha 2). Verifica-se também a repetição de organizadores como “e” (linhas 4, 5, 9 e 10) e “então” (linhas 5, 6 e 7), quando poderiam ser utilizados organizadores mais variados e que expressassem melhor a relação temporal entre os acontecimentos, à semelhança de “depois de um tempo” (linha 6) ou “enquanto isso” (linha 8). Essa característica no uso dos organizadores espaciais, por sua vez, contribui para a pouca fluidez da sequência temporal apontada na análise da capacidade discursiva 09. Tendo em vista essas considerações, com base nos indícios oferecidos pela produção inicial de Bruno, atribuiu-se à capacidade 13 o conceito “introdutória”.

Nessa produção, os indícios de mobilização da capacidade 14, relacionada ao uso de tempos verbais na construção de sequências narrativas, nos permitem considerá-la como básica. Conforme discutido na análise da capacidade discursiva 08, a escolha do tempo cronológico como referência para apresentar as ações está em conformidade com o esperado em narrativas de enigma, pois facilita a criação de hipóteses por parte do leitor. Contudo, em sequências textuais narrativas, espera-se a predominância de verbos nos tempos do pretérito (KOCH; ELIAS, 2018[2008]). Desses tempos, o aluno utilizou algumas vezes o pretérito perfeito do indicativo (linhas 1 e 8), mas não chegou a construir orações com o pretérito mais-que-perfeito, o qual poderia ter auxiliado em uma construção mais envolvente da sequência de ações. A maior parte da narrativa foi construída empregando-se o presente do indicativo, com função de presente histórico. Embora isso não seja considerado um erro, não é uma configuração comum em contos de enigma.

As capacidades 15 e 20 relacionam-se a aspectos notacionais da modalidade escrita: a pontuação e a ortografia, respectivamente. Em muitas gramáticas normativas, a pontuação é vista como um componente da ortografia. No entanto, com a finalidade de considerar as especificidades do uso da pontuação e de sua aprendizagem, que trazem diferenças significativas em relação a outros elementos da ortografia, tais como a grafia de palavras e a acentuação, estabelecemos nesta análise duas capacidades distintas. Entendemos que, a depender do gênero textual e dos próprios parâmetros da situação comunicativa, os diferentes textos não apresentam as mesmas necessidades de adequação em relação à norma padrão (FARACO, 2008). Contudo, levando em conta que a situação final de produção proposta aos participantes do projeto previa a produção de um texto a ser publicado num jogo, em contexto escolar, que circularia entre outros membros da instituição, consideramos que, nesse quadro, a conformidade à norma se fazia relevante.

Embora a conformidade à norma seja importante, o emprego da pontuação não deve ser analisado apenas sob esse viés. É preciso considerar também os efeitos de sentido e as funções sintáticas às quais esse aspecto notacional da escrita pode se associar. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2018[2008], p. 39) concebem a pontuação

não apenas com a função de marcar contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva. Nessa perspectiva, os sinais de pontuação são vistos como ‘marcas do ritmo da escrita’, por meio das quais ‘o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura’ (CHACON, 1998: 133).

No texto de Bruno, a pontuação não parece ser explorada eficientemente como recurso expressivo ou sintático. Da linha 4 em diante, não são utilizados pontos finais para demarcar as fronteiras entre diferentes períodos, havendo a justaposição de uma série de orações por meio de vírgulas. Essa configuração prejudica a fluidez da leitura. Há também casos em que a ausência de vírgula prejudica a compreensão e faz com que o leitor precise retroceder, lendo mais de uma vez o mesmo trecho: é o que ocorre, por exemplo, em “mede o corpo e a distância da parede cheira o morto”, na linha 10. Por outro lado, em dados momentos, utilizam-se vírgulas onde elas não são adequadas, o que também pode prejudicar a compreensão. É o que ocorre em “então ele acha marcas de barro, e uma aliança escrito LLucy” [sic], pois, nesse contexto, a vírgula poderia guiar à leitura de possível indicação de uma nova oração, com um sujeito distinto.

Embora não figure entre as principais dificuldades de Bruno, a ortografia, analisada na capacidade 20, era um desafio para muitos dos participantes dos Itinerários de Escrita. Em textos de outros alunos, chegamos a identificar ocorrências relacionadas a dificuldades mais elementares no domínio do sistema ortográfico, tais como “goupiado” [golpeado], “au parque” [ao parque] e “vouta” [volta]; “cabesa” [cabeça], “asassino” [assassino] e “dese” [desce] ou “menbros” [membros].

Dessa forma, após o diagnóstico, a ortografia ganhava papel de destaque em nossas preocupações. Muitos dos problemas a ela relacionados foram resolvidos pelos próprios alunos, por meio de um olhar mais criterioso para o próprio texto, conforme será discutido na seção 5.2 (“A revisão mediada”) do capítulo 5.

É importante ressaltar que, indo ao encontro de nossas inquietações iniciais, Koch e Elias (2018[2008], p. 37) ajuízam que “conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado”. A acentuação gráfica, parte da ortografia, “é um recurso que

funciona como um sinalizador a mais a ser considerado na produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2018[2008], p. 38). Ainda segundo as autoras:

Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH; ELIAS, 2018[2008], p. 37)

Pelos motivos discutidos acima, relacionados aos próprios parâmetros da situação de interação, consideramos as capacidades de 15 a 19, também ligadas ao uso da norma padrão, como relevantes para essa proposta de produção. As regências nominal e verbal são empregadas por Bruno de acordo com a norma padrão, oferecendo indícios, nessa produção, especificamente, de consolidação das capacidades 15 e 16.

Embora a maioria dos casos de concordância nominal tenha sido realizada conforme a norma, cabe esclarecer que a capacidade 17 foi considerada como parcialmente consolidada devido ao fato de que o caso de inadequação é bastante incomum: “tem uma parede escrita em sangue vingança ‘em alemã’”. Aparentemente, foi um caso isolado, pois produções posteriores não denotaram erros semelhantes.

Já a capacidade 18 foi considerada como consolidada. Apesar de o romance *Um estudo em vermelho* ser narrado em primeira pessoa<sup>30</sup>, as cartas do jogo *Scotland Yard* têm como padrão a narração em terceira pessoa do singular, o que era possível notar a partir do modelo apresentado no material didático entregue aos alunos. Bruno, assim como seus colegas de turma, narrou a história de acordo com o esperado, e conjugou os verbos de acordo com a norma padrão.

Após comentar as constatações acerca das diferentes capacidades de linguagem na produção de Bruno, é válido destacar que, exceto pela ortografia, conforme comentado anteriormente, as características da produção inicial de Bruno são bastante representativas daquelas encontradas nas de outros alunos do projeto.

Isso nos permite reforçar que as capacidades linguístico-discursivas foram selecionadas como foco inicial de nossa preocupação nos Itinerários de Escrita porque nelas se manifestavam as dificuldades mais recorrentes e intensas entre as produções de diferentes alunos. Tal tendência se alinha às lacunas que, apesar dos muitos avanços na concretização de uma

---

<sup>30</sup> Assim como outras narrativas protagonizadas pelo detetive Sherlock Holmes, *Um estudo em vermelho* é narrado em primeira pessoa por seu parceiro de investigações, o Dr. Watson.

abordagem interacionista sociodiscursiva, ainda permanecem no ensino de LP no CAp. João XXIII, conforme destacado nos capítulos de Introdução e no capítulo 3.

É importante dizer, ainda, que o fato de termos buscado as dificuldades mais recorrentes entre o conjunto de estudantes não implica uma tentativa de impor falsa homogeneidade aos participantes dos Itinerários de Escrita. A diferenciação das intervenções presente nos encontros individuais buscou atender as necessidades distintas de cada aprendiz, que não deixaram de ser consideradas (esse aspecto será melhor compreendido na seção 5.2, intitulada “A revisão mediada”).

Após ilustrar, com a análise da produção inicial de Bruno, a elaboração de um diagnóstico inicial no âmbito dos Itinerários de Escrita, estabeleceremos relações entre as dificuldades observadas e as expectativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A intenção não é empreender uma discussão exaustiva, mas, de forma breve, assegurar a compreensão de que esta pesquisa-ação está em consonância com as orientações curriculares para o Ensino Fundamental.

#### 4.2 AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS OBSERVADAS EM CONTRASTE COM AS EXPECTATIVAS DA BNCC PARA O OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Poderia-se argumentar que as dificuldades dos integrantes do projeto na mobilização das capacidades linguístico-discursivas em questão não seria um problema, visto que esses alunos ainda não terminaram seu período de escolarização e, portanto, ainda teriam tempo para desenvolvê-las. É verdade que não se pode esperar que um estudante desse nível de escolaridade tenha desenvolvido todos os instrumentos de que precisa para se tornar um produtor de textos proficiente, crítico e autônomo. No entanto, consideramos importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê, já para alunos dos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das seguintes habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa, elencadas como transversais a todos os campos de atuação:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (...)

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). (BRASIL, 2017, p. 173-175)

O excerto acima nos mostra que, embora alunos de oitavo ano ainda tenham um longo percurso de aprendizagem pela frente, os problemas diagnosticados nas produções de nossos alunos relacionavam-se a habilidades previstas até mesmo para anos anteriores. Além disso, essas dificuldades de produção textual pareciam ter um impacto significativo na autoestima desses estudantes, que recorrente faziam declarações como “eu não sei nada de português” ou “eu não sei escrever”.

Diante desse cenário, um de nossos desafios era mediar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas nas quais as dificuldades eram mais recorrentes entre os alunos do projeto, de forma coerente com uma perspectiva interacionista e discursiva de língua.

Vale ressaltar que esse desafio se associa a um impasse com raízes históricas no ensino de Língua Portuguesa no Brasil: a de integrar o trabalho sobre a construção linguística do texto àquele que busca fomentar a percepção da natureza dialógica e interacional da linguagem, tendo em vista as práticas sociais de referência e dos gêneros textuais (BUNZEN, 2006; LIMA, 2021). Em outras palavras, trata-se da dificuldade mediar o desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, vinculadas entre si, tendo em vista seu uso na construção de um texto.

Conforme explicitado na seção de Metodologia, valemo-nos de diversas estratégias para encarar esse desafio e mediar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas no contexto de um projeto baseado nos princípios da sequência didática de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). Uma delas foi a Escrita Monitorada (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015), cuja implementação e resultados serão discutidos com mais detalhes em sequência, no capítulo 5.



## 5 O PERCURSO – ESCOLHAS DIDÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ITINERÁRIOS DE ESCRITA

"Se vocês quiserem continuar o projeto depois, eu queria muito participar... porque... tipo... agora eu “tô” vendo um monte de coisa que eu não via antes, eu “tô” prestando atenção... Tipo... eu ficava repetindo muita palavra, e a pontuação também... Agora eu presto mais atenção."

(Amanda – aluna do projeto Itinerários de Escrita, 2021)

Uma vez avaliadas as capacidades iniciais dos alunos e, em decorrência disso, selecionados os aspectos a serem focalizados ao longo dos Itinerários de Escrita, selecionamos os dispositivos e atividades a serem mobilizados ao longo do projeto. Neste capítulo, discutiremos dois elementos didáticos que foram centrais para a progressão das capacidades linguístico-discursivas e para a assunção de uma postura de escritor por parte dos alunos. Tais elementos são: a escrita monitorada, cuja implementação será discutida na seção 5.1, e a revisão mediada, abordada na seção 5.2. É interessante notar que cada uma dessas seções contará também com uma subseção (5.1.2 e 5.2.2 respectivamente), em que se buscará observar nas produções de Bruno – representativa das demais – os resultados obtidos a partir das referidas atividades.

### 5.1 A ESCRITA MONITORADA

No capítulo de Referencial Teórico, abordamos a escrita monitorada, uma ferramenta para o ensino de produção textual idealizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato e investigada em pesquisas sob sua orientação (SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2015). De forma geral, o uso dessa ferramenta prevê que, a partir de um roteiro de textualização elaborado pelo professor, o qual contém pistas ou instruções de escrita, o aluno reconstrua, à sua maneira, um texto modelar previamente selecionado. Nesse processo, a ideia é que as instruções permitam que o estudante mantenha o conteúdo geral e a macroestrutura do texto modelar, mas mobilize suas próprias construções linguísticas ao elaborar sua versão (SANTOS, 2015). Esse dispositivo enquadra-se numa abordagem social e interacionista do ensino de língua, aliando-a a proposições da psicologia social (TOMASELLO, 2003 apud SANTOS, 2015) acerca dos processos humanos de aprendizagem, bem como a estudos que associam os achados das neurociências à educação.

Nesta seção, abordaremos a implementação da escrita monitorada no âmbito dos Itinerários de Escrita. Na subseção 5.1.1, apresentaremos de que forma nos apropriamos dessa

ferramenta tendo em vista os objetivos pedagógicos de nossas intervenções. A seguir, na subseção 5.1.2, com exemplos oriundos das produções de Bruno, buscaremos ilustrar as contribuições da escrita monitorada para a progressão das capacidades linguístico-discursivas desse aluno. Além disso, teceremos ponderações acerca de tais contribuições, colocando-as em diálogo com aquelas feitas por Santos (2015) em relação à finalidade da escrita monitorada.

Com a subseção 5.1.1, daremos início ao percurso anunciado acima.

### **5.1.1 A apropriação do dispositivo de escrita monitorada nos Itinerários de Escrita**

Nesta pesquisa-ação, a implementação da escrita monitorada levou ao que, ao longo deste trabalho, chamamos de produção intermediária (conferir Quadros 1 e 2, no capítulo 3). Essa atividade ocorreu na segunda semana do projeto (oficina 2), de modo que os alunos já tinham ciência da proposta de produção final. Além disso, seus conhecimentos acerca do gênero conto de enigma – construídos durante as aulas regulares – haviam sido retomados por meio do jogo Conto de Mistério (conferir Quadro 2). A menção a tais aspectos é importante para compreender que, antes da atividade com escrita monitorada, houve contextualização dos alunos em relação ao gênero visado. Esse ponto é importante, visto que, conforme explicitado no capítulo 2, a escrita monitorada deve ser integrada a uma sequência mais ampla de trabalho com determinado gênero.

Tendo em vista a proposta de produção final, o texto modelar escolhido como ponto de partida para a elaboração do roteiro de textualização foi a narrativa “O assassino do ‘Lucky Lady’”, que consta em uma das cartas do jogo *Scotland Yard* (Anexo D). Tendo em vista a proposta de produção final, o texto modelar escolhido como ponto de partida para a elaboração do roteiro de textualização foi a narrativa “O assassino do ‘Lucky Lady’”, que consta em uma das cartas do jogo *Scotland Yard* (Anexo D). A atividade de escrita monitorada foi aplicada em encontro síncrono virtual com toda a turma. Nós, as professoras, íamos, passo a passo, cada uma das instruções de textualização (cf. Anexo D), que ficavam visíveis por meio do compartilhamento de tela. A turma toda avançava junto ao longo de cada uma das pistas de textualização. Isso significa que só quando todos tivessem terminado, por exemplo, de escrever o que estabelece a instrução número 6, avançava-se para a instrução número 7. Isso permite que os alunos não se percam na realização de uma atividade coletiva, e que a dúvida de um esclareça também a dúvida do outro. Se um aluno perguntava se era uma boa ideia retomar, por meio de certo pronome, um nome já mencionado outros poderiam ouvir e refletir sobre isso também.

Convidamos os alunos a lerem o trecho escrito a partir de uma dada instrução em voz alta, e, em vários momentos, alguns ligaram o microfone ou mandaram seu trecho escrito no chat.

Conforme as instruções de Santos (2015), o roteiro se abre com uma apresentação inicial do texto modelar, a título de contextualização. A apresentação que fizemos para nosso texto modelar é reproduzida abaixo, no Quadro 6. O material completo, tal como utilizado na sequência de oficinas, pode ser conferido no anexo B.

Quadro 6 - Apresentação inicial no roteiro de textualização

APRESENTAÇÃO INICIAL
1. Você vai produzir a sua versão de uma carta do jogo <i>Scotland Yard</i> .
2. A carta de jogo é objetiva, pois deve ser lida pelos jogadores no decorrer da partida. Além disso, precisa ser muito clara, para que todos possam compreendê-la e planejar suas próximas jogadas. A carta do jogo <i>Scotland Yard</i> narra, de forma breve, um crime misterioso. Ao longo da narrativa, aparecem pistas e verdadeiras, que podem tanto ajudar quanto confundir o jogador.
3. As personagens são: Sherlock Holmes, Dr. Watson, capitão John Bacon, Peter Bacon (sobrinho do capitão), Chester Siebert (primeiro ajudante do capitão), o tocador de realejo e o imigrante Lester Quackerbarral.
4. O assunto principal da carta é: o assassinato de Peter Bacon.
5. O narrador é do tipo narrador-observador (3ª pessoa).
6. O caso narrado se passa em Londres.

Fonte: elaborado pelas professoras (2021).

Conforme demonstra o Quadro 6, a apresentação inicial situa o aluno em relação à situação de produção. O item 1 trazia um hiperlink que conduzia a um vídeo do YouTube, em que o jogo é apresentado. O autor do vídeo mostra o tabuleiro, as cartas e outras peças, e explica a dinâmica central do jogo. O Quadro 2, apresentado na seção 3.2 deste trabalho, mostra que esse vídeo foi assistido no início da oficina 2 – mesmo encontro em que a atividade de escrita monitorada foi realizada. Essa foi a alternativa que encontramos para que os alunos se familiarizassem com o jogo *Scotland Yard*, na impossibilidade de que estes explorassem o exemplar do jogo presente no CAp. João XXIII, como tipicamente ocorre com os oitavos anos do colégio.

Além disso, a apresentação inicial também situa o aluno em relação ao projeto global do texto que buscará recriar, a substância do enredo (“um crime misterioso”, “o assassinato de Peter Bacon”), as personagens envolvidas (listadas no item 3), o tipo de narrador (explicitado

no item 5) e o espaço da narrativa (explicitada no item 6). A observação de tais aspectos, própria da escrita monitorada, referenda também nossa preocupação em articular o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, focalizadas pelo projeto, ao desenvolvimento de capacidades discursivas, de ação e de significação, às quais se ligam elementos contemplados na apresentação inicial.

As instruções de textualização, propriamente ditas, seguem-se a essa apresentação inicial do texto, e dividem-se em duas etapas: iniciando e finalizando a escrita. Dadas as especificidades do processo de produção textual a partir da escrita monitorada, essas instruções não incluem um passo para o planejamento do texto (mas é preciso lembrar que a apresentação inicial do texto modelo toca em muitos aspectos normalmente contemplados pelo planejamento). Nossas instruções de textualização podem ser conferidas no quadro abaixo.

Quadro 7 - Instruções do roteiro de textualização

#### INICIANDO A ESCRITA

1. No 1º parágrafo, narre que Peter Bacon pediu a ajuda do detetive Sherlock Holmes para solucionar o assassinato do capitão de navio John Bacon.
2. Ainda no 1º parágrafo, informe que: o capitão John Bacon era proprietário de um navio chamado “Lucky Lady”; o capitão John Bacon foi encontrado morto na noite anterior; Peter Bacon era sobrinho do capitão John Bacon e seu único parente em Londres.
3. No 2º parágrafo, explique que: o capitão Bacon era proprietário de uma firma transportadora de mercadorias; o capitão Bacon operava com seu barco no Canal Inglês; o “Lucky Lady” estava em Londres há uma semana; o “Lucky Lady” estava aguardando para ser carregado.
4. Ainda no 2º parágrafo, informe que: o capitão foi encontrado morto em sua cabine por volta de meia-noite; o capitão foi golpeado em sua cabeça com algum objeto sólido; nenhum dos membros da tripulação estava a bordo na noite em que o capitão foi encontrado morto; todos os membros da tripulação sabiam que, à tarde, o capitão havia passeado pelo parque e passado no bar.
5. No 3º parágrafo, explique que, conforme Peter Bacon, o capitão havia despedido recentemente seu ajudante, Chester Siebert, seu principal suspeito, alegando roubo de mercadoria no barco.
6. Ainda no 3º parágrafo, acrescente que foram vistos nas docas, na noite anterior, o tocador de realejo, o imigrante Lester Quackerbarral e sua macaca Hazel.
7. No 4º parágrafo, informe que, para solucionar o crime, Holmes deve descobrir quem matou o capitão Bacon, o motivo do crime, a arma do crime e onde a arma se encontra. Apresente esses quatro elementos em tópicos.

8. No 5º parágrafo, informe que, após Bacon ir embora, Sherlock informa a Watson que será feita justiça.

9. No 6º parágrafo, termine sua carta com a expressão “O jogo começou!”.

#### FINALIZANDO A ESCRITA

10. Articule em um texto contínuo todas as partes que você já produziu, fazendo as alterações necessárias para que elas fiquem bem conectadas entre si.

11. Dê um título intrigante ao caso apresentado na sua carta de jogo.

12. Revise o texto que você escreveu e faça alterações que considerar necessárias.

Fonte: elaborado pelas professoras (2021).

Observando as instruções de textualização acima, é possível perceber que cada item traz novos conteúdos que devem ser incorporados à produção. Tendo em vista o plano global do texto, as instruções também informam em que parte esses conteúdos devem aparecer (por exemplo: “no 1º parágrafo” ou “ainda no 3º parágrafo”). Em conjunto com a apresentação inicial, os verbos do imperativo presentes nas instruções (tais como “narre”, “informe”, “explique”, “acrescente”, “apresente” e “termine”) fornecem ao aluno pistas acerca das operações linguísticas que deve mobilizar para concretizar o texto. Vale a pena destacar que, no interior de cada item, as informações foram deixadas propositalmente sem articulação explícita entre si, frequentemente separadas apenas por ponto e vírgula, de modo a deixar a cargo do aluno as decisões acerca de quais organizadores textuais usar, bem como de quais tempos verbais expressariam melhor a sequência dos acontecimentos na narrativa. Embora contasse com a ajuda da professora ao longo de todo o processo de produção, também ficaria a cargo do aluno decidir, por exemplo, a pontuação apropriada a utilizar ao longo do texto, bem como verificar a grafia das palavras utilizadas segundo a norma padrão.

Essa opção tomada na construção do roteiro de textualização vai ao encontro da constatação de Santos (2015) de que, na produção com a escrita monitorada, em que o conteúdo e a estrutura geral do texto já estão definidos de acordo com o texto modelar, as dúvidas centram-se em “problemas de estruturação linguística, de coesão, que se referem à microestrutura do texto” (SANTOS, 2015, p. 52-53). O desenvolvimento da atividade, portanto, é diferente de quando os estudantes fazem uma produção de texto livre, para a qual apresentam muitas dificuldades acerca do que e de como dizer (cf. Passarelli, 2012). Ainda de acordo com Santos (2015, p. 53), os questionamentos recorrentes durante a escrita monitorada “dizem respeito mais à forma e aos recursos linguísticos empregados (escolhas lexicais, pontuação,

ortografia)”, os quais devem ser encarados com um trabalho reflexivo e sistematizado, sem abandonar a ligação entre esses aspectos e o gênero visado (SANTOS, 2015). Além disso, a análise da autora sobre as transformações proporcionadas pelo uso da escrita monitorada nas produções de um aluno identifica avanços na microestrutura do texto, observando que as escolhas dos verbos foram mais apropriadas ao tipo de sequência textual em voga, bem como na construção na cadeia referencial (SANTOS, 2015).

Observações como essa nos instigaram a inverter, em nosso contexto, a ordem de prioridade atribuída por Santos (2015) nas finalidades da escrita monitorada. O leitor deve se lembrar de que, no capítulo 2, foi discutido que a pesquisadora considera o aprimoramento da macroestrutura (associadas, em nossos termos, aos demais tipos de capacidades de linguagem, e não às linguístico-discursivas) como a principal finalidade desse dispositivo pedagógico no projeto de ensino em que ele fora aplicado. Contudo, ampliamos o uso dessa tecnologia, uma vez recorreremos à escrita monitorada não para trabalhar a organização global do texto, mas sim para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas que, na terminologia de Santos (2015), seriam associadas à sua construção microestrutural. Para atender às necessidades específicas de nossos alunos, fizemos uma escolha ousada: apropriamo-nos do dispositivo com um propósito principal diferente daquele previsto pela pesquisa de referência. No entanto, cabe ressaltar que esse movimento foi teórico e metodologicamente fundamentado pelas próprias observações de Santos (2015), apresentadas no parágrafo anterior. Os resultados positivos que encontramos com o uso dessa metodologia reforçam sua importância para o trabalho com a linguagem escrita, uma vez que se trata de uma tecnologia replicável a outros objetivos, propiciando o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, sendo focalizada aquela que o docente eleger.

É por esse motivo, portanto, que nossas instruções de textualização deixaram para o aluno a decisão sobre aspectos fundamentais da construção linguística do texto. Ainda tendo em mente seus conhecimentos acerca do gênero textual e a contextualização feita na apresentação inicial do texto, o aluno encontra-se, com a escrita monitorada, liberado da preocupação com o plano global do texto, bem como das decisões acerca do conteúdo<sup>31</sup> (o que dizer), naquela situação particular e com propósitos didáticos específicos (SANTOS, 2015). Sem essas preocupações, o aluno pode concentrar-se nas decisões acerca da mobilização de

---

<sup>31</sup> É muito comum no trabalho com narrativas de enigma os alunos dessa idade preocuparem-se mais com a trama, o conteúdo do texto, ficando menos reflexivos a aspectos notacionais da língua, por conta do entusiasmo que a produção de um enigma gera.

unidades linguísticas para a construção do texto, com base não apenas no roteiro de textualização, mas também nas informações contidas na apresentação inicial (Quadro 6) e em suas representações acerca da situação de comunicação (SANTOS, 2015).

É o que parece ter ocorrido em nossas aulas. Normalmente, em aulas de construção de textos de enigma, os alunos pedem dicas de conteúdo, com objetivo de o seu texto ficar mais surpreendente e original possível. No entanto, nessa produção feita a partir da escrita monitorada, as perguntas voltaram-se a operações linguísticas específicas e aspectos notacionais da escrita. Eram frequentes perguntas como: “Qual palavra posso usar aqui para não repetir o homem? A vítima ficaria legal?”; “Eu preciso usar vírgula aqui nesta frase?”; “Posso ler esse trecho? Acho que há muita repetição de palavras” ou, ainda, “É melhor escrever no passado né? O crime já ocorreu”. A ocorrência desses tipos de dúvida demonstra que eles estavam gradualmente tornando conscientes escolhas linguísticas que, por vezes, ficam em segundo plano ante a construção da trama da narrativa. Por permitir, dessa forma, que o aluno dirija sua atenção a essa construção linguística, inclusive por meio das dúvidas colocadas à professora durante a escrita, percebemos que a escrita monitorada poderia ser uma alternativa plausível para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

### **5.1.2 Mobilizando a escrita monitorada para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas: o que a produção de Bruno nos sugere**

Dando continuidade ao percurso anunciado no início desta seção, apresentaremos, agora, o texto que Bruno redigiu a partir da implementação da escrita monitorada nos Itinerários de Escrita. Com vistas a despertar o riso do leitor e mantendo a coerência com o conteúdo do texto, Bruno intitulou essa produção de “Bacon Molhado”. Esta pode ser conferida no quadro abaixo.

Quadro 8 - Produção intermediária de Bruno (primeira versão)

<p><b>Bacon Molhado</b></p> <p>Peter Bacon chegou na porta do Sherlock para pedir ajuda a resolver o assassinato do seu tio, Jonh Bacon era dono navio Lucky Lady seu corpo foi encontrado morto uma noite anterior, Peter ficou muito preocupado com a morte do seu tio pois ele era seu único parente então era como fosse seu pai para Peter</p> <p>O Sr. Bacon era proprietário de uma firma de transporte de mercadorias, Jonh operava seu barco no Canal Ingles, o Lucky Lady estava uma semana em Londres esperando ser carregado para levar para outros lugares, o capitão foi encontrado na sua cabine com o sangue escorrendo no seu olho pois ele foi golpeado com objeto solido, no barco não avia nenhum tripulante, mas ele foi encontrado por volta de meia</p>
--

noite mais os tripulantes sabiam que o capitão tinha passeado pelo parque depois ao bar

Conforme o tempo se passou descobrimos que Peter e o capitão havia despedido seu ajudante Chester Siebert o principal suspeito de roubo de mercadoria, Chester foi visto na noite anterior da docas com o imigrante Lester e dono da marca Hazel

Holmes começou a procurar pistas para descobrir quem matou o capitão, então ele foi a procura de motivos, a arma do crime, e a onde a arma esta escondida  
Depois de Peter sair Sherlock fala ao Watson que a justiça será feita  
E qUE oS JOgOS COmEçEM

Fonte: Produzido por aluno do projeto – Arquivo das professoras (2021)

Embora as capacidades discursivas não sejam o foco de nossa discussão, antes de prosseguir para o quadro de análise das capacidades linguístico-discursivas focalizadas, não podemos deixar de chamar a atenção do leitor para algumas diferenças na estruturação e planificação deste texto, quando comparado com a produção inicial. Ao consultar o Quadro 5, na seção 4.1, o leitor se lembrará de que as capacidades discursivas 05 (atribuir título adequado ao texto) e 07 (dividir o texto em parágrafos) foram consideradas introdutórias, pois essas ações não foram executadas por Bruno em sua produção inicial. Já no texto acima, o aluno passa a dividir o texto em parágrafos e atribui um título coerente com o conteúdo. É bastante plausível que essas transformações estejam associadas ao uso da escrita monitorada, cujas instruções não só evidenciaram a estrutura do texto (sinalizando a divisão em parágrafos no decorrer do roteiro), mas também incluíram uma pista que explicitamente instruíu o aluno a definir um título. Ainda mais interessante é observar que essas alterações se mantêm nas produções a seguir, mesmo que realizadas sem a mediação da escrita monitorada (conferir quadros 10, 12 e 14, nas subseções 5.2.2.1 e 5.2.2.2). Isso nos permite elaborar a hipótese de que esse dispositivo, reforçado pelas demais intervenções realizadas, contribuiu para a conscientização dos alunos acerca desses cuidados a serem tomados na escrita de um texto desse gênero, pois foi a partir da produção intermediária que essas alterações passaram a figurar nos textos de Bruno.

A seguir, o Quadro 9 apresenta a análise que fizemos dos indícios das capacidades linguístico-discursivas 11, 13, 14 e 15 no texto de Bruno – análise representativa daquela realizada com os demais alunos. Conforme explicado anteriormente, deste quadro em diante, serão analisadas apenas as capacidades linguístico-discursivas identificadas como introdutórias ou básicas no diagnóstico inicial. Como não há mais necessidade de facilitar a visualização entre capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, posto que todas as categorias



abaixo são deste último tipo, o recurso da divisão em cores não foi utilizado nos quadros seguintes.

Quadro 9 - Análise da produção intermediária de Bruno (primeira versão)

	<b>Capacidade</b>	<b>Constatação</b>	<b>Síntese</b>
11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Uso de pronomes pessoais no caso reto; pronomes possessivos; hiperônimos. Realização de elipses.	Parcialmente consolidada
13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Uso de organizadores espaciais e temporais conforme instruções de textualização.	Parcialmente consolidada
14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	Ações apresentadas de acordo com tempo cronológico. Uso de pretéritos perfeito e imperfeito (indicativo). Uso pontual de pretérito mais-que-perfeito (indicativo).	Parcialmente consolidada
15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.	Construção de períodos longos, com justaposição de orações através de vírgula. Ausência de pontuação em alguns períodos.	Básica

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao discutir as informações apresentadas no Quadro 9, buscaremos relacioná-las à produção anterior, para verificar se houve progressão nas capacidades focalizadas e como ela pode ser identificada.

Na análise da produção inicial de Bruno (conferir Quadro 5), a capacidade 11, associada ao uso de variados recursos coesivos na construção de cadeias referenciais, foi sintetizada como básica. O aluno conseguiu retomar os sintagmas nominais desejados nas cadeias referenciais construídas, mas havia excesso de repetições do mesmo nome e pouca variedade de recursos coesivos utilizados. Já na produção intermediária (primeira versão), analisada no Quadro 9, essa capacidade foi descrita como parcialmente consolidada, estando um nível acima na escala adotada neste trabalho. Vale lembrar que os conceitos utilizados – em ordem crescente – são: introdutória, básica, parcialmente consolidada e consolidada. No texto sob análise, percebe-se relativa diversificação de recursos coesivos, o que sugere que o aluno passou a explorar novas possibilidades para a construção de cadeias referenciais. Pronomes pessoais no caso reto e pronomes possessivos são utilizados para retomar sintagmas nominais já mencionados. Exemplos desses usos são encontrados na construção “(...) ele era seu único parente” (linha 05), em que o pronome pessoal “ele” integra a cadeia referencial para falar de “John Bacon”, e o

pronome possessivo “seu” estabelece relação com Peter. É preciso notar que há uma dificuldade pontual, encontrada na construção “era como se fosse seu pai para Peter”, em que se utilizam tanto o pronome possessivo “seu” quanto a locução “para Peter” para demonstrar a relação entre as personagens. Conforme o leitor verificará na seção 5.2 deste capítulo, essa dificuldade será endereçada durante a atividade de revisão mediada. Utilizam-se também alguns hiperônimos ou sinônimos para retomar sintagmas nominais já mencionados, como “barco”, nas linhas 7 e 10, integrando a cadeia referente a “Lucky Lady”, e “capitão”, nas linhas 8, 11, 12 e 16, integrando a cadeia referente a “John Bacon”.

Antes de prosseguir à análise da capacidade 13, cabe destacar que, no movimento de ampliar a gama de recursos coesivos utilizados, Bruno parece ter experimentado com uma construção elíptica – que evita a repetição de termos já mencionados –, omitindo o objeto transitivo direto do verbo na construção “o Lucky Lady estava uma semana em Londres esperando ser carregado para levar para outros lugares” (linhas 7-8). Observa-se que a tentativa não foi totalmente bem-sucedida, pois o leitor precisa fazer algum esforço para compreender que seriam as mercadorias que o barco levaria, retornando à primeira afirmação do parágrafo (“O Sr. Bacon era proprietário de uma firma de transporte de mercadorias”, na linha 6). Compreendemos o problema, mas a perspectiva processual de escrita, à qual aderimos, nos impele a destacar a importância da experimentação desse recurso, mais do que o resultado obtido pelo aluno nesse ponto. Isso porque a assunção de tal perspectiva requer a valorização do processo de produção e dos avanços feitos pelo aluno em comparação consigo mesmo, ao longo de suas diferentes produções, e não apenas do produto (GERALDI, 2011[1984]; PASSARELLI, 2012; LIMA, 2021).

A capacidade 13, de utilizar organizadores espaciais e temporais, foi considerada básica na produção anterior (conferir Quadro 5) devido ao uso pouco frequente de organizadores espaciais – com consequências para a delimitação do espaço da narrativa – e à pouca diversificação dos organizadores temporais – que não demarcava tanto quanto necessário a sequência das ações. Neste texto, analisado no quadro 9, os organizadores espaciais são utilizados em conformidade com os locais em que ocorrem as ações indicadas nas instruções de textualização. É o que se encontra em casos como “na porta do Sherlock” (linha 2), “no Canal Ingles” (linha 7) e “na sua cabine” (linhas 8-9). A mobilização desses organizadores resulta em melhor delimitação do espaço da narrativa. Não há erros propriamente ditos no que se refere aos organizadores temporais, e aqueles absolutamente indispensáveis, tendo em vista as instruções de textualização (conferir Quadro 7), foram utilizados, tais como “uma noite anterior” (linha 4), “por volta de meia noite” (linha 10) ou “na noite anterior” (linha 14). Ainda

assim, é preciso pontuar que maior mobilização desses itens, com vistas a demarcar mudanças no tempo da ação narrada, associada à maior complexidade no uso dos tempos verbais (conforme discutido abaixo), poderia propiciar ao leitor melhor compreensão da ordem de sucessão das ações da narrativa.

Em relação à capacidade 14, referente ao emprego de modos e tempos verbais, observa-se que, na produção intermediária (primeira versão), analisada no Quadro 9, as ações são apresentadas tomando-se como referência o tempo cronológico, assim como na produção inicial (conferir Quadro 5). Esse aspecto, portanto, encontra-se como esperado em narrativas de enigma, uma vez que facilita que o leitor siga a história sob a ótica do detetive, acompanhando as sucessivas descobertas de novas pistas, o que, por sua vez, oportuniza a construção de uma lógica dedutiva para solucionar o crime (BARBOSA, 2001).

Ainda em relação à capacidade 14, nota-se o uso do pretérito perfeito do indicativo, como em “chegou” (linha 2), “ficou” (linha 4), “começou” (linha 16) ou, ainda, na construção passiva “foi encontrado” (linha 8). Há também ocorrências do pretérito imperfeito do indicativo, destinada a revelar fatos sobre personagens e sobre a situação inicial da narrativa, o que vai ao encontro das possibilidades de uso desse tempo. Alguns exemplos desse uso são: “(...) ele era seu único parente” (linha 5) e “O Sr. Bacon era proprietário de uma firma (...)” (linha 6). Essas ocorrências situam-se nas linhas iniciais do texto, justamente por se atrelarem à breve configuração do quadro em que se desenvolve a história narrada. Diferentemente da produção inicial, em que não se utilizou o pretérito mais-que-perfeito, no texto sob análise (produção intermediária – primeira versão) já se verifica alguns usos desse tempo: “havia despedido” e “tinha passeado”, nas linhas 11 e 12, respectivamente. O uso está de acordo com o esperado para esse tempo verbal, que permite que o leitor perceba que o evento denotado pelo verbo flexibilizado nesse tempo ocorreu antes do tempo de referência da narrativa. Isso também denota movimentos de exploração de novos recursos temporais por parte de Bruno, que, na produção inicial, construíra sua narrativa majoritariamente com verbos no presente do indicativo. No entanto, é preciso observar que esse movimento precisa ser consolidado, uma vez que, na produção intermediária (primeira versão), há também casos em que a substituição do pretérito perfeito pelo mais-que-perfeito daria uma melhor ideia da ordem de sucessão dos acontecimentos na narrativa. É o que ocorre, por exemplo, em “(...) pois ele foi golpeado com objeto solido” (linha 9) e “Chester foi visto na noite anterior” (linha 14), eventos situados num tempo anterior ao tomado como referência para a narrativa. Pelos motivos discutidos nos dois últimos parágrafos, a capacidade 13 foi considerada, nesta produção, como “Parcialmente consolidada”, o que indica avanços em relação à produção inicial.

A capacidade 15 diz respeito ao uso adequado da pontuação, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão. Na produção inicial, essa capacidade foi descrita como “introdutória”. A pontuação auxiliava pouco na fluência da leitura, sobretudo porque quase a totalidade do texto era composta por um único período, formado por nada menos que 18 orações (conferir Quadro 4). Na produção intermediária (primeira versão), Quadro 9, observa-se avanço na mobilização da capacidade 15, que passa a ser considerada como básica. Isso porque, embora ainda haja períodos bastante longos (como o que se estende entre as linhas 6 e 11), essa configuração não se dá de forma tão grave como na produção inicial. Na produção intermediária (primeira versão), o período mais longo contém 12 orações. É preciso notar que, nesse texto, surge um problema: não se utiliza pontuação ao fim dos períodos cujo término coincide com o final do parágrafo. Essa observação se alia ao fato de que o aluno se vale da vírgula como recurso de pontuação principal, demonstrando pouca consciência sobre as possibilidades do uso de ponto final. É possível supor que, no texto anterior, esse problema não foi verificado porque a produção inicial foi escrita em monobloco, com um único parágrafo.

As constatações acerca da mobilização das capacidades 11, 13, 14 e 15 na produção intermediária (primeira versão), realizada por Bruno através da escrita monitorada, sugerem que a apropriação deste dispositivo para a focalização de capacidades linguístico-discursivas gerou resultados positivos, embora este não tenha sido o objetivo primordial visado pela pesquisadora de referência em sua aplicação da ferramenta (SANTOS, 2015). Por meio das reflexões empreendidas nos parágrafos anteriores, observamos que a produção intermediária (primeira versão) mostrou avanços na mobilização das capacidades linguístico-discursivas focalizadas, quando comparada com a produção inicial, a qual foi realizada sem a ferramenta elaborada pela Prof.ª Dr.ª Lucilene Hotz Bronzato.

Resultados semelhantes foram observados nas produções intermediárias (primeiras versões) dos demais alunos dos Itinerários de Escrita. Conforme antecipávamos a partir das observações de Santos (2015), ao decidir implementar a escrita monitorada em nosso contexto, as instruções de textualização parecem ter atuado na criação de condições propícias para que os alunos dirigissem maior atenção às operações de construção linguística. Isso pode ser associado ao fato de as referidas instruções definirem previamente aspectos relacionados ao plano global do texto, liberando os alunos dessa preocupação, ao mesmo tempo em que colocavam o aluno diante de desafios para a construção linguística do texto (SANTOS, 2015). Nesse processo, os estudantes tiravam dúvidas e refletiam sobre a pertinência das construções utilizadas, tendo em vista aquilo que se sabia sobre o texto modelar. Além disso, liam trechos

para avaliação construtiva das professoras e dos colegas, o que parece – mediante a discussão realizada até o momento – ter favorecido o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas analisadas.

Agora, passaremos à segunda contribuição do projeto Itinerários de Escrita a ser discutida neste trabalho, que é a revisão mediada, realizada após a escrita de uma primeira versão do texto, tanto na produção intermediária quanto na produção final.

## 5.2. A REVISÃO MEDIADA

Nesta seção, discutirei a revisão mediada, atividade proposta no âmbito dos Itinerários de Escrita. Como o leitor poderá observar nas páginas a seguir, essa intervenção constitui uma alternativa para que as perspectivas de ensino de produção escrita aqui defendidas não se percam após a entrega de uma primeira versão do texto pelo aluno. Abriremos esta seção elucidando aspectos ligados o contexto de ERE e seus obstáculos para proporcionar devolutivas às produções escritas. Discutiremos também algumas opções metodológicas centrais na revisão mediada – o formato de atividade síncrona individual e a escolha de não revelar de imediato, ao estudante, a correção realizada pela professora. Em sequência, na subseção 5.2.1, serão explicitados os procedimentos que integram a revisão mediada. Depois, na subseção 5.2.2, será apresentada a análise de produções escritas de Bruno, em que identificaremos as transformações ocorridas a partir da implementação dessa atividade.

Este trabalho enquadra-se em uma perspectiva interacionista, social e discursiva de língua, aliada a uma concepção processual do próprio fenômeno de escrita. Para concretizar essa perspectiva de trabalho, não basta alterar as propostas de produção textual ou as intervenções realizadas em sala, antes e durante a escrita. Aquilo que se faz depois que o aluno entrega seus textos também é essencial para que este possa consolidar uma postura de escritor. Em outras palavras, os movimentos do professor devem auxiliar o aluno a perceber que a escrita é, de fato, um processo gradual, e que esse trabalho não se encerra quando o sinal toca e a produção solicitada é deixada sobre a mesa do professor. O que acontece a seguir – tanto as devolutivas do professor quanto as possibilidades de circulação organizadas – é crucial para que a produção escrita conserve, em maior medida possível, o caráter interacional e dialógico que marca as trocas discursivas em sociedade (BAKHTIN, 2003). As próprias intervenções do professor após a escrita constituem atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), sejam essas intervenções um extenso recado escrito abaixo do texto do estudante, um comentário oral, um simples “Visto” no topo da página. Diante dessas observações, é providencial a recomendação

de Silva e Suassuna (2021). Segundo as autoras, o professor deve “não só assumir-se como um dos interlocutores do aluno, agindo como um real parceiro na atividade de escrita, como também respeitar a sua palavra, dando-lhe a oportunidade de ser um locutor efetivo em sala de aula” (SILVA; SUASSUNA, 2021, p. 102).

Na atividade de revisão mediada, o professor é o interlocutor privilegiado, colocando-se em diálogo direto com o aluno acerca das escolhas e possibilidades vislumbradas em sua produção textual. No entanto, assim como a escrita monitorada, a revisão mediada não deve consistir na totalidade do trabalho realizado com a produção escrita. Trata-se, antes, de uma possibilidade a mais, a ser acrescentada ao repertório das demais utilizadas pelo professor para auxiliar os alunos a avançarem na escrita de textos de gêneros diversos. O ideal, conforme já discutido no capítulo 2, é que as propostas de produção garantam ao aluno a oportunidade de escrever para interlocutores diversos, e não apenas para o professor. Nesse sentido, é válido lembrar que a proposta final de produção previa a elaboração de cartas para integrar um jogo de tabuleiro e a circulação desse jogo entre outros alunos do colégio.

As possibilidades de aplicação da revisão mediada, focalizada nesta seção, não se esgotam no ERE, mas é importante notar que a própria concepção desse modelo de atividade se deu nesse contexto específico de ensino. Isso porque, em ensino presencial, nossa primeira tendência (tanto minha quanto da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca) diante de uma turma cujas dificuldades predominantes relacionavam-se a capacidades linguístico-discursivas seria aliar, na correção dos textos, estratégias de tipo indicativo, classificatório e textual-interativo<sup>32</sup> (RUIZ, 2015). As estratégias indicativa e classificatória, que consistem, respectivamente, na indicação específica (por meio de sublinhados ou setas, por exemplo) de determinados erros e na explicitação da natureza desses erros (informando ao aluno se o problema é de ortografia ou de concordância, por exemplo), permitiriam a categorização de problemas mais facilmente

---

<sup>32</sup> A pesquisa realizada por Ruiz (2015) buscou categorizar as estratégias de correção de produção escrita utilizadas por professores de LP. A pesquisadora expandiu as categorias já delineadas por Serafini (1989), elencando quatro tipos de correção: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. Com a correção indicativa, o professor demarca por meio de sinais, no corpo ou na margem do texto, os trechos em que identifica algum problema. Com a resolutive, não apenas indica onde está o problema, mas o resolve, na margem, no próprio corpo do texto ou no espaço após o texto do aluno. Com a classificatória, o docente categoriza a inadequação encontrada em determinado segmento do texto, geralmente nas margens da folha (explicitando, por exemplo, se o problema é de coesão, de ortografia etc.). Já quando usa a correção textual-interativa, nas margens ou no pós-texto, o professor escreve recados destinados ao aluno, cujo conteúdo podem ser os erros identificados na produção, as ações dele esperadas na revisão e na reescrita do texto, o próprio processo de correção realizado pelo professor e até mesmo palavras de censura ou de incentivo. Esta última categoria foi acrescentada por Ruiz (2015) àquelas identificadas por Serafini (1989).

localizáveis (RUIZ, 2015). De forma complementar, a estratégia textual-interativa, que remete a recados deixados pelo professor no espaço encontrado após a escrita do aluno, possibilitaria comentários acerca de questões não tão pontuais, que se repetissem ao longo de todo o texto ou que se referissem ao plano mais geral ou à estruturação do texto. Essa estratégia permitiria, ainda, delimitação de tarefas de reescrita (RUIZ, 2015).

No entanto, percebemos que, embora já tivéssemos utilizado essas estratégias em muitas ocasiões de nossa prática pedagógica, elas não atendiam nossas demandas para atuação com os oitavos anos de 2020 em ERE, devido aos motivos que explicitarei abaixo.

O primeiro desses motivos é que essas estratégias de correção apresentam, pelo menos em certa medida, vínculo com a materialidade do texto do aluno na folha do papel, elemento com o qual não podíamos contar em período de ERE. Isso porque o próprio local onde o professor faz suas intervenções – no corpo do texto ou na margem da folha, por exemplo – apresenta relação com os objetivos do professor ao intervir naquela produção. O trabalho de Ruiz (2015) valida essa afirmação, pois a pesquisadora constata que intervenções no corpo do texto, por exemplo, normalmente referem-se a problemas mais pontuais, enquanto aquelas realizadas no espaço após a produção do aluno, via de regra, tratam de questões que perpassam toda a construção do texto, e não uma parte específica.

Inicialmente, buscamos transpor essas estratégias para a correção textual realizada através do editor e criador de textos Microsoft Word, valendo-nos de recursos como o realce de texto – para realizar o que seria equivalente às marcações no corpo do texto –, e da inserção de um comentário da professora logo abaixo da produção do aluno – de forma equivalente aos recados escritos pela professora depois do texto. Contudo, logo ficou claro que a distância e as dificuldades de interação do ERE não propiciavam que os alunos voltassem à correção enviada pela professora.

Além disso, posteriormente, com a adoção da plataforma Moodle<sup>33</sup> pelo colégio, a opção disponível para enviar devolutivas passou a ser somente a escrita de um comentário sobre a produção do aluno, no espaço destinado pela plataforma “*feedback* do professor”. Esse formato de resposta eliminava até mesmo a possibilidade de utilizar ferramentas como o realce de texto, nos moldes descritos acima. Nossos alunos apresentaram dificuldade em enviar suas produções via formato Word, ou por desconhecimento da tecnologia em si ou, em sua maioria, porque

---

<sup>33</sup>Plataforma de ensino e aprendizagem online utilizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, adotada pelo Colégio de Aplicação João XXIII durante o ERE.

tinham apenas o celular. Por isso, eles faziam a atividade do caderno e enviavam a foto do que foi feito ou já digitavam direto na plataforma. Nesse sentido, para que fosse possível lançar mão de todos os recursos de correção que o Word oferece, precisaríamos, nós mesmas, digitar as produções dos alunos e enviar via e-mail para cada aluno, o que é inviável ante nossa demanda de trabalho.

O cenário, portanto, era desanimador: as estratégias já consolidadas em nossa prática mostravam-se pouco eficazes naquele contexto específico, as devolutivas permaneciam esquecidas, e os alunos não se engajavam em propostas que exigiam um retorno ao texto já escrito, com ênfase em procedimentos de revisão e reescrita. Diante dessa situação, na realização dos Itinerários de Escrita, assim como havíamos buscado alternativas em diferentes aspectos do desenvolvimento da produção escrita, como as instruções de produção, a etapa de planejamento e as estratégias de mediação da construção do texto de acordo com o gênero, precisávamos encontrar formas de intervir após a escrita do texto pelo estudante.

Tencionamos desenvolver, para esse projeto, um formato de intervenção que fomentasse respostas mais ativas por parte dos alunos. Como já é de conhecimento do leitor, era de nosso interesse, também, que a referida intervenção proporcionasse o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, sem desvinculá-las das demais capacidades de linguagem, no quadro de um gênero textual vinculado a uma prática social de referência (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

A intervenção a que chegamos, na verdade, não foi uma estratégia de correção, mas sim uma atividade realizada com os alunos do projeto, de forma síncrona. Isso porque identificamos que, no contexto de ERE, muitas das correções ou devolutivas de atividades se perdiam em meio ao acúmulo de tarefas dos alunos. Dessa forma, um encontro individual com cada um favoreceria uma interação mais próxima e o alcance desse objetivo, se comparados com o envio de correções como as anteriores. Neste ponto, pesa também a observação de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) de que, em momentos estratégicos, a diferenciação das intervenções, seja de forma individual ou em grupos menores, pode permitir focalizar e agir melhor frente a dificuldades específicas apresentadas pelos alunos.

Não hesitamos em reconhecer que, tratando-se de um projeto extracurricular, o número reduzido de alunos favorece esse tipo de atividade. Cabe destacar que, no projeto Itinerários de Escrita, tendo em mente o próprio papel dos Colégio de Aplicação na universidade e a pesquisa desenvolvida no âmbito da residência, essas intervenções foram implementadas em caráter exploratório, com vistas a identificar e testar caminhos possíveis para enfrentar obstáculos recorrentes no ensino de produção escrita. Tal caráter exploratório levou-nos a optar por realizar



as intervenções em horários previamente agendados, para que houvesse maior controle dos procedimentos realizados.

O contexto de ERE também nos obrigou a adotar a opção de encontros individuais, pois, em atendimentos síncronos no Google Meet, em que todos compartilham uma mesma sala virtual, é difícil que o professor interaja individualmente com um aluno, como é possível em uma aula presencial, ao se aproximar da carteira do estudante. Além disso, vimos nesses encontros individuais uma oportunidade de estabelecer maior proximidade com os alunos, que, nessa situação, ligavam a câmera e interagiam mais ativamente com o professor do que nos encontros síncronos regulares ou nos encontros coletivos do projeto<sup>34</sup>. No entanto, há possibilidades de adaptação para o contexto de aulas regulares presenciais: o professor pode convidar gradualmente os alunos para uma intervenção individual, à sua mesa, enquanto o restante da turma se dedica a uma outra atividade solicitada.

Tendo em vista o objetivo de fazer com que os alunos desenvolvessem uma postura ativa e mais consciente diante do próprio texto (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004; PASSARELLI, 2012), o que chamamos de postura de escritor, outra opção metodológica que tomamos para essas intervenções pós-escrita, que assumiram o formato de encontros individuais, foi a de não lhes revelar a correção que havíamos feito de suas produções. Mesmo que nosso foco inicial fossem as capacidades linguístico-discursivas identificadas como ainda não consolidadas nos próprios textos dos participantes, à semelhança do que já fora proposto por Geraldi (2011[1984]), essa proposta nos colocava, antes de tudo, um desafio: como poderíamos ensinar o aluno a solucionar problemas dos quais, a nosso ver na época, ele não tinha consciência?

O desafio primeiro era, portanto, o de estimular essa postura ativa e crítica do aluno, para que ele tomasse consciência dos problemas da própria produção e, em seguida, pudéssemos ensiná-lo a resolver esses mesmos problemas. Identificar aquilo que precisava ser melhorado no próprio texto seria parte crucial das aprendizagens a serem construídas. Essa questão também mostra como até mesmo o desenvolvimento de capacidades linguístico-

---

<sup>34</sup> É relevante o fato de que quase todos os alunos do projeto demonstravam subestimar as próprias potencialidades para as atividades da escola. É bastante plausível que essa postura tenha relação com a estigmatização que enfrentavam na própria instituição escolar, uma vez que muitos contavam com Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e/ou laudos médicos associados a dificuldades ou deficiências específicas. Nesse quadro, infelizmente, torna-se recorrente a atribuição de rótulos como “aluno difícil”, “desinteressado” ou “malandro”. Dito isso, precisamos frisar, mais uma vez, que, embora a maioria dos alunos apresentasse esse perfil, esse não foi um critério para o convite à participação nos Itinerários de Escrita.

discursivas tidas como difíceis de se trabalhar de forma contextualizada, como aquelas associadas à norma padrão ou a aspectos notacionais (MENDONÇA, 2006), não dispensa a postura crítica do aluno e a assunção dos princípios dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Pretendíamos aguçar o olhar dos alunos diante do próprio texto, e uma correção que já sinalizasse nossas percepções em relação a essa produção já forneceria, de pronto, algumas respostas que gostaríamos que eles encontrassem por contra própria. Em síntese, para responder ao desafio comentado acima, registramos os diagnósticos das produções e os utilizamos como guias para as intervenções, mas não os mostramos aos estudantes. É por esse motivo que nos referimos aqui à revisão mediada como uma atividade ou intervenção pós-escrita, e não como uma estratégia de correção.

Essa opção metodológica de não demarcar de imediato as correções no texto do aluno, na implementação prática da atividade, mostrou-se ainda mais crucial, pois propiciou que os encontros assumissem uma direção que mudou nossa própria avaliação inicial acerca dos obstáculos enfrentados pelos estudantes. Longe de ser um problema, essa mudança de percepção, que explicaremos abaixo, é recorrente em pesquisas-ação: a análise dos resultados obtidos com as estratégias adotadas leva a novos olhares sobre o problema inicial (TRIPP, 2005).

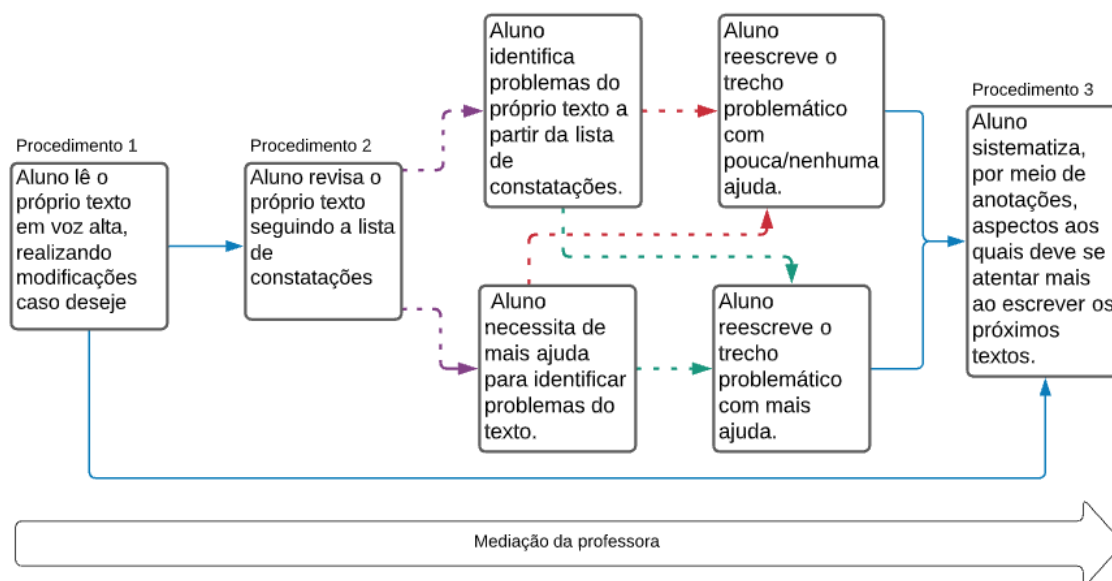
Essa mudança de direção se refere à observação de que muitos dos problemas que até então atribuíamos à falta de domínio de recursos linguísticos para produção escrita poderiam ser resolvidos com um olhar mais consciente do aluno para o próprio texto, aliado com procedimentos de revisão e reescrita. Isso trouxe à nossa atenção um propósito didático que, embora fosse contemplado de forma geral nos Itinerários de Escrita, não estava no cerne de nossas preocupações: a assunção de uma postura de escritor. Esse ponto será melhor discutido adiante, mas o antecipamos aqui para consolidar o lastro da opção metodológica em questão – a não disponibilização da correção ao aluno.

Agora, tendo explicitado as condições e algumas opções metodológicas que envolveram a elaboração da revisão mediada, apresentaremos em maiores detalhes esse modelo de atividade, desenvolvido para atender nossas necessidades de intervenção após a escrita, e discutiremos as percepções às quais sua implementação nos levou.

### **5.2.1 Os procedimentos mobilizados na revisão mediada**

O esquema a seguir fornece uma visão geral da sequência de procedimentos que caracterizam a revisão mediada, cuja duração girava em torno de 40 a 50 minutos e contava com a participação síncrona de aluno e professora.

Figura 4 - Sequência de procedimentos na revisão mediada



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Segmentamos os encontros em procedimentos para facilitar a compreensão do leitor. Para tanto, depreendemos certa sistematicidade nas sequências de procedimentos realizados individualmente com os diversos alunos, para delas abstrair um modelo de intervenção. Contudo, é importante compreender que, na interação real com os alunos, essa ordem não precisa ser rigidamente seguida. Como se trata de uma situação construída conjuntamente por professor e aluno, o professor deve considerar que o aluno, ativo no próprio processo de aprendizagem, pode sinalizar caminhos, e alterar, assim, a ordem ou o modo de realização dos procedimentos.

O esquema da figura 4 indica que, logo no início da revisão mediada, o aluno lê o próprio texto em voz alta, podendo parar e realizar alterações, se assim desejar (**procedimento 1**). Isso porque esse primeiro procedimento já favorece, muitas vezes, a tomada de consciência acerca de problemas que antes passaram despercebidos. Caso o professor identifique que as alterações feitas pelo aluno nessa etapa já denotam amadurecimento suficiente no uso de um dado recurso ou operação linguística, ele pode conduzir o aprendiz diretamente à sistematização desse conhecimento (conforme sinalizado pela seta azul de maior comprimento, que, no esquema, liga o procedimento 1 ao procedimento 3).

Por exemplo, se, já durante essa leitura em voz alta, o aluno consistentemente parou para inserir organizadores temporais ao longo de sua narrativa, isso sugere tomada de consciência acerca do uso desse recurso linguístico na construção do texto, e o professor pode aproveitar a oportunidade para tornar consciente as operações realizadas, propondo a sistematização desse conhecimento, conforme se verá a seguir. Num caso semelhante ao do exemplo acima, que ocorreu inúmeras vezes em nossas intervenções, para ensejar a sistematização, o docente pode partir de um comentário como: “Você percebeu que inseriu, em seu texto, vários elementos que dão pistas sobre quando as ações ocorreram? Podemos chamar esses elementos de organizadores textuais. Vamos anotar isso para que você observe o uso desses organizadores nos seus próximos textos também.”.

O ideal é que, durante a leitura do texto pelo aluno (procedimento 1), o professor faça o mínimo possível de interrupções. A ideia é ver até que ponto o discente fará alterações por conta própria. Essa etapa, portanto, pode ser muito profícua para que, retornando à produção algum tempo depois de enviá-la à professora, o aluno comece a aguçar seu olhar em relação ao próprio texto<sup>35</sup>. Em nossa experiência com a revisão mediada, nos Itinerários de escrita, não era incomum que, ainda no procedimento 1, algumas falhas fossem intuídas, percebidas ou até mesmo solucionadas pelos aprendizes. Isso sugere que, nesses casos, o aluno tinha os conhecimentos linguísticos necessários para resolver essas falhas. O que lhe faltava e que, portanto, havia propiciado que o texto houvesse sido entregue à professora com essas falhas, era uma leitura crítica<sup>36</sup> de sua produção, revisando e reescrevendo o que fosse preciso.

Após uma possível sistematização oportunizada pelo procedimento 1 ou, ainda, caso a oportunidade não tenha surgido, passa-se ao **procedimento 2**, em que entra em jogo a lista de constatações<sup>37</sup>: o aluno deve utilizá-la como um guia para revisar o próprio texto. Isso porque,

---

<sup>35</sup> Caso o professor tenha dificuldade para disponibilizar momentos individuais com seus alunos, solicitar que o aluno faça essa leitura gravando sua própria voz por meio de um computador ou celular pode ser uma alternativa interessante, visto que permite, ainda, que o aluno ouça a própria leitura mais de uma vez.

<sup>36</sup> Todo professor de Língua Portuguesa de educação básica já presenciou ao menos uma vez essa cena: assim que o aluno coloca o ponto final no texto, já o entrega à professora, sem ao menos uma leitura rápida daquilo que foi produzido por ele.

<sup>37</sup> As listas de constatações utilizadas nas atividades de revisão mediada dos Itinerários de Escrita podem ser conferidas nos anexos C e D desta monografia. O primeiro traz a lista utilizada na revisão da produção intermediária, e o segundo, na revisão da produção final. É interessante contrastar as duas listas, pois a primeira aplica-se a textos produzidos a partir da escrita monitorada, cujos conteúdo e plano global já estavam definidos. Já a segunda destina-se a textos produzidos sem a escrita monitorada, cujos conteúdo e plano global foram concebidos pelos próprios alunos. Essas diferenças no processo de escrita têm consequências diretas sobre os elementos contemplados pela lista de constatações. A lista destinada à revisão da produção intermediária, por exemplo, não incluía questões ligadas à elaboração do enredo

apesar da importância do procedimento de leitura em voz alta, nem sempre todas as dificuldades serão percebidas apenas com essa estratégia. Ao focalizar um item da lista por vez, o aluno pode direcionar sua atenção em um aspecto de seu texto a cada momento, indo de uma leitura mais geral (a primeira, em voz alta) para uma leitura mais analítica, localizando elementos específicos. Fazer isso pode ser uma dificuldade para alguns estudantes, sobretudo para aqueles que ainda não têm o costume de revisar o próprio texto, mas o uso da lista de constatações, nesse contexto, visa justamente auxiliar o enfrentamento desse desafio. Além disso, é interessante notar que os sucessivos retornos ao texto realizados durante a revisão mediada ilustram a mudança de postura que se exige, tanto de professores quanto de alunos, ao trabalhar a escrita numa perspectiva dialógica e processual (PASSARELLI, 2012; SILVA; SUASSUNA, 2021).

A professora pode auxiliar o estudante no uso desse instrumento. Para tanto, pode oferecer elucidar, exemplificar ou buscar outras estratégias com vistas a tornar mais concreta a configuração que os elementos mencionados na lista podem assumir no texto, de modo que o aluno consiga identificá-los em sua produção. Por exemplo: a lista de constatações utilizada para a revisão da produção intermediária (Anexo C) traz o seguinte item: “A minha carta narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador)”. Pode ser necessária a intervenção do professor para elucidar o que é a narração em terceira pessoa e de que forma ela pode ser identificada em um texto.

Quando o item focalizado contempla um problema que já foi solucionado na leitura em voz alta, por iniciativa do aluno, esse item pode ser marcado como “de acordo”. É interessante, inclusive, que a professora chame atenção do estudante para esse feito, que deve ser reconhecido e valorizado. Se houver, ainda, outras ocorrências de um problema que o aluno chegou a identificar, pelo menos em partes, na leitura em voz alta (por exemplo, o aluno dividiu em períodos menores um que estava muito longo, com orações justapostas, mas ainda há outros com o mesmo problema), o professor pode ajudá-lo a estabelecer essa relação.

Caso problemas apontados como cruciais no diagnóstico da produção do aluno não sejam identificados por ele no procedimento 1 (leitura em voz alta), esse é o momento para fazê-lo. Em situações semelhantes, foram identificados dois encaminhamentos possíveis no interior do procedimento 2, sinalizados pelas setas roxas no esquema da Figura 4 e apresentados abaixo como (i) e (ii). O cenário (i) associa-se à seta roxa superior, e o (ii), à seta roxa inferior.

---

da narrativa, uma vez que a trama do texto estava predeterminada pelas instruções do processo de Escrita Monitorada, as quais foram elaboradas a partir do texto modelo.

- (i) o aprendiz identifica facilmente esses problemas, apenas com o uso da lista de constatações e alguma elucidação simples por parte da professora; ou
- (ii) o aprendiz necessita de maior mediação para identificar os problemas em questão.

Neste último caso, a professora pode fazer perguntas mais direcionadas, delimitar um trecho mais específico para o qual o aluno deve dirigir sua atenção, ou, em último caso, apontar explicitamente o problema no texto. É importante notar que, com o fito de favorecer a assunção de uma postura escritora por parte do discente, o professor deve priorizar a oferta de oportunidades para que o aluno solucione autonomamente as inadequações do texto.

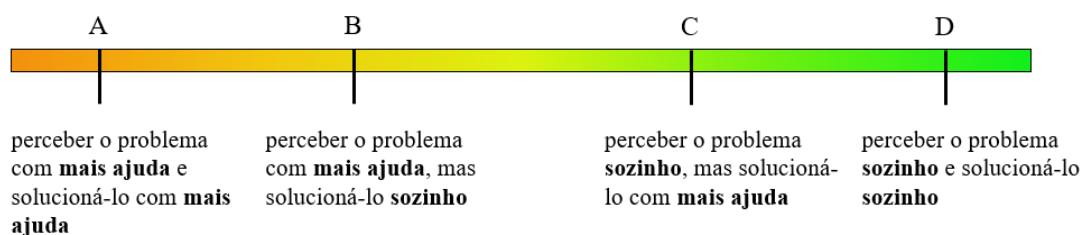
Uma vez identificado o problema, seja com maior ou menor mediação (cenários (i) e (ii), respectivamente), foram identificadas outras duas tendências. Na primeira, indicada na Figura 4 pelas setas vermelhas, o aluno resolve o problema sozinho ou com pouca ajuda da professora (por exemplo, o estudante recorre à professora para confirmar que sua tentativa está correta). Na segunda tendência, indicada na Figura 4 pelas setas verdes, o aprendiz necessita de mais assistência para realizar as modificações necessárias em seu texto (por exemplo, a professora enuncia uma regra da norma padrão e fornece alguns exemplos para que o aluno, baseando-se neles, aja sobre o próprio texto).

É importante notar a relevância da constatação da coexistência dessas diferentes tendências. Isso porque, em nossas assunções iniciais, presumíamos que todos os alunos necessitariam de maior mediação, tanto para identificar quanto para resolver os problemas de seus textos. Ao contrário do que pensávamos, muitos deles, apropriando-se das estratégias e procedimentos para uma escrita mais consciente, apresentavam autonomia em uma dessas instâncias – identificação ou resolução de problemas do texto – ou até mesmo em ambas.

Diante dos caminhos possíveis sinalizados pelas setas pontilhadas (roxas, verdes e vermelhas) do esquema (Figura 4) no interior do procedimento 2, é importante compreender que o percurso concretizado variava de acordo com a maneira com que o aluno interagiu com a lista. Um mesmo estudante poderia solucionar facilmente um item relacionado à pontuação e, por outro lado, necessitar de maior mediação para lidar com um item relacionado ao uso de tempos verbais.

Buscamos sistematizar os diferentes graus de ajuda dos quais os alunos necessitavam para a identificação e resolução de problemas do próprio texto, conforme ilustrado pelas setas pontilhadas no esquema da Figura 4. Chegamos à percepção de que, diante de um problema em sua produção, o aluno poderia apresentar os seguintes comportamentos, com variados níveis de autonomia:

Figura 5 - Escala de autonomia na solução de problemas do texto



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Identificamos que, quanto mais próximo de A, maior era a tendência de que as dificuldades do aluno em relação àquele problema se associassem, de fato, a conhecimentos linguísticos, necessitando propriamente do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas para solucioná-lo. Nossa interpretação do diagnóstico inicial sugeria que era justamente esse o caso da maioria da turma, porém, com a revisão mediada, constatamos que esses casos eram minoria. Quanto mais próximo de D, maior era a tendência de que a dificuldade fosse, na verdade, associada à revisão e ao desenvolvimento de um olhar crítico para perceber, no próprio texto, questões que o aluno já sabia como resolver, mas para as quais não tinha atentado. O comportamento dos alunos durante a revisão mediada nos mostrou que, entre eles, os casos mais próximos de D eram a maioria. Vale ressaltar, contudo, que a Figura 5 traz um continuum, de forma que pode haver nuances entre os pontos A, B, C e D. Essa escala visa, primordialmente, chamar atenção para o fato de que é preciso considerar cuidadosamente a natureza do problema – se é ocasionado por falta de consolidação de capacidades linguístico-discursivas ou por falta de monitoramento da própria produção.

Foi a partir desse raciocínio que percebemos que precisávamos dirigir nossos esforços para o desenvolvimento de comportamentos mais conscientes em relação à escrita nos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004), ampliando a ativação do “guardião do texto” (PASSARELLI, 2012) e estimulando a adoção de uma postura de escritor.

Essa mudança de direcionamento a partir da observação de como o aluno agia diante de seu texto nos mostra a proficuidade desse modelo de atividade, pautado em encontros individuais e num acompanhamento mais próximo daquilo que o aluno faz quando se confronta novamente com sua produção. Isso permite que o professor repense continuamente suas avaliações e conclusões a respeito das necessidades de aprendizagem de seus estudantes, tal como ocorreu em nosso caso. Consequentemente, essa reavaliação tem impactos nos

planejamentos e nas decisões pedagógicas. Sobretudo em casos de alunos com maiores dificuldades na escrita, a revisão mediada pode complementar ou confrontar as percepções às quais se chega a partir do diagnóstico dos textos. Isso porque coloca em evidência, de forma síncrona, muitas das atitudes do aluno quando retorna ao próprio texto para analisá-lo e modificá-lo. O contato do professor com as diferentes versões desse texto para corrigi-las (na ausência do aluno), isoladamente, poderia não tornar perceptíveis essas mesmas atitudes.

Nosso caso, por exemplo, colocou em confronto um diagnóstico que identificava como necessidade primordial o trabalho específico com capacidades linguístico-discursivas, de um lado, e uma reavaliação que apontava a premência de estratégias de monitoramento e revisão da escrita, de outro. Em certa medida, tal reavaliação dialogava com o diagnóstico inicial, pois havia, de fato, problemas relacionados à mobilização de capacidades linguístico-discursivas; mas também ia além desse diagnóstico, pois esses problemas, via de regra, eram resolvidos não por meio da focalização dessas capacidades, mas sim por meio de estratégias de revisão e monitoramento.

Antes de passar ao procedimento 3 – o último representado na Figura 4 –, é pertinente fazer, ainda, uma consideração sobre a lista de constatações, instrumento central no procedimento 2. Essas listas já eram adotadas em nossa prática pedagógica nas atividades regulares, para além dos Itinerários de Escrita. Contudo, havia, por parte de alguns alunos, uma dificuldade para se apropriar do instrumento, por mais que buscássemos demonstrar ou explicar sua função ao solicitar uma produção escrita. Por outro lado, o auxílio durante os encontros individuais parece ter permitido que os alunos dos Itinerários de Escrita desenvolvessem esquemas de utilização da lista na situação de revisão textual. Nesse sentido, é possível dizer que houve apropriação desse instrumento. Para Schneuwly (2004, p. 22), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, esquemas de sua utilização”. O autor acrescenta, ainda, que

A apropriação do instrumento pela criança (a gênese instrumental, diz Rabardel), pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e novos saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações (SCHNEUWLY, 2004, p. 22)

Esse era, justamente, um ponto importante no propósito de fazer florescer uma postura de escritor, que parece ter sido alcançado: instrumentalizar os alunos com diferentes opções para controlar o próprio processo de escrita. Bastante ilustrativos dessa apropriação foram os



casos de alunos do projeto que, já na Produção Final, acionaram por conta própria a lista de constatações, para revisar autonomamente a primeira versão do texto antes de entregá-la às professoras.

Agora, sem mais delongas, passaremos ao **procedimento 3**, o último representado na Figura 4. A principal finalidade desse procedimento é a sistematização das aprendizagens construídas ao longo da atividade. Após resolver os principais problemas de seu texto por meio dos procedimentos 1 e/ou 2, o aluno realiza, em seu caderno, uma anotação de modo a ajudá-lo a se atentar para essa questão em suas produções seguintes. Por exemplo, após identificar e solucionar uma inadequação ligada ao item 5 (“a minha carta não apresenta períodos longos demais”) da lista de constatações apresentada no Anexo C, um aluno registrou em seu caderno: “Não devemos escrever períodos MUITO longos, pois fica difícil para o leitor acompanhar. Quando isso acontecer, devemos dividir o período em outros menores, colocando ponto final”.

É importante observar que essa anotação se caracteriza, de fato, como registro e sistematização das aprendizagens desenvolvidas de forma processual (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), com postura ativa do aluno, o que a diferencia da simples cópia de regras gramaticais. Além de servir como fonte para consultas futuras, esse registro favoreceu que o aluno estabelecesse relações de continuidade entre as aprendizagens construídas ao longo das diferentes fases dos Itinerários de Escrita.

Ao final do encontro, caso considere necessário, sobretudo tendo em vista a duração limitada das intervenções, o professor pode deixar uma tarefa que direcione o aluno a completar, sozinho, a revisão e reescrita. Um exemplo de tarefa é: “Checar novamente, sozinho e com atenção, os itens 5, 6 e 9 da lista de constatações para ver se algo precisa ser mudado”. Em caso de tarefas de reescrita, Ruiz (2015) destaca a importância de explicitar, de forma bastante clara, aquilo que o aluno deve fazer. A lista de constatações pode, mais uma vez, agir como um facilitador nesse momento, pois o professor pode indicar aos alunos os itens aos quais ele precisa retornar.

A revisão mediada foi implementada duas vezes nos Itinerários de Escrita: a primeira vez, após a escrita da produção intermediária (primeira versão). A segunda versão da produção intermediária resulta, justamente, dos procedimentos de revisão e reescrita decorrentes dessa atividade. A revisão mediada foi aplicada pela segunda vez após a escrita da produção final (primeira versão). De forma semelhante, a segunda versão da produção final resulta da atividade de revisão mediada. Para retomar a estrutura e a sequência das intervenções do projeto, o leitor pode sempre retornar aos Quadros 1 e 2 (seção 4.2).

Nesta subseção, apresentamos em detalhes os procedimentos adotados na revisão mediada, os quais podem ser adaptados e implementados por outros professores. Agora, na subseção 5.2.2, exemplificaremos, por meio das produções de Bruno, a progressão das capacidades linguístico-discursivas focalizadas neste trabalho após as atividades de revisão mediada.

### **5.2.2 Transformações ocasionadas pela revisão mediada: o que as produções de Bruno nos sugerem**

Nesta subseção, daremos continuidade ao acompanhamento dos indícios de capacidades linguístico-discursivas presentes na produção de Bruno – agora visando observar os resultados após a revisão mediada. Para tanto, serão comparadas, na subseção 5.2.2.1, a produção intermediária (primeira versão), feita antes da revisão mediada, e a produção intermediária (segunda versão), feita após a revisão mediada. E depois, na subseção 5.2.2.2, serão comparadas a produção final (primeira versão), feita antes da revisão mediada, e a produção final (segunda versão), feita após outro encontro de revisão mediada. Em síntese, serão comparadas a primeira e a segunda versões da produção intermediária e, depois, a primeira e a segunda versões da produção final, sendo que as segundas versões resultam da revisão mediada.

#### **5.2.2.1 Comparando a primeira e a segunda versões de “Bacon Molhado”**

O leitor já tem acesso à primeira versão da produção intermediária, intitulada por Bruno como “Bacon molhado” e disponibilizada no Quadro 8 (seção 5.1.2), bem como ao Quadro 9 (também na seção 5.1.2), em que se analisam as capacidades linguístico-discursivas dessa produção. Por isso, não os reproduziremos aqui. Faremos apenas uma breve recapitulação dos conceitos atribuídos às essas capacidades focalizadas. Foram avaliadas como parcialmente consolidadas as capacidades linguístico-discursivas 11 (utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada), 13 (utilizar organizadores espaciais e temporais) e 14 (empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas). A capacidade 15 (pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão) foi avaliada como básica.

Apresentaremos, agora, a segunda versão do texto “Bacon Molhado”, produzida por Bruno após a revisão mediada.

Quadro 10 - Produção intermediária de Bruno (segunda versão)

Bacon Molhado	
<p>Peter Bacon chegou na porta do Sherlock para pedir ajuda a resolver o assassinato do seu tio, Jonh Bacon. Ele era dono do navio Lucky Lady seu corpo foi encontrado morto uma noite anterior, Peter ficou muito preocupado com a morte do seu tio pois ele era seu único parente então era como se fosse um pai para o garoto.</p> <p>O Sr. Bacon era proprietário de uma firma de transporte de mercadorias, Jonh operava seu barco no Canal Inglês. O Lucky Lady estava há uma semana em Londres esperando ser carregado para levar para outros lugares. O capitão foi encontrado na sua cabine com o sangue escorrendo no seu olho, pois ele foi golpeado com objeto sólido.</p> <p>No barco não havia nenhum tripulante, mas ele foi encontrado por volta de meia noite mas os tripulantes sabiam que o capitão tinha passeado pelo parque depois ao bar.</p> <p>Conforme o tempo se passou, eles descobriram que Peter e o capitão havia despedido seu ajudante Chester Siebert, o principal suspeito de roubo de mercadoria. Chester foi visto na noite anterior nas docas com o imigrante Lester e dono da marca Hazel.</p> <p>Holmes começou a procurar pistas para descobrir quem matou o capitão, então ele foi à procura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• do assassino;</li> <li>• de motivos;</li> <li>• da arma do crime;</li> <li>• de onde a arma está escondida;</li> </ul> <p>Depois de Peter sair Sherlock fala ao Watson que a justiça será feita. E qUE oS JOgOS COmEcEM!</p>	

Fonte: Produzido por aluno do projeto – Arquivo das professoras (2021)

Agora, de forma semelhante ao que trouxemos em relação à produção inicial e à primeira versão da produção intermediária, apresentaremos o Quadro 11, em que se analisam as capacidades linguístico-discursivas em acompanhamento. Nos parágrafos que se seguem ao Quadro 11, nossos comentários buscarão contrastar essas constatações àquelas referentes à primeira versão da mesma produção.

Quadro 11 - Análise da produção intermediária de Bruno (segunda versão)

	<b>Capacidade</b>	<b>Constatação</b>	<b>Síntese</b>
11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Uso de pronomes pessoais do caso reto e pronomes possessivos. Uso pontual de hiperônimo. Realização de elipse.	Consolidada
13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Uso de organizadores espaciais e temporais conforme instruções de textualização.	Parcialmente consolidada
14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	Ações apresentadas de acordo com tempo cronológico. Uso de pretéritos perfeito e imperfeito (indicativo). Uso pontual de	Parcialmente consolidada

		pretérito mais-que-perfeito (indicativo).	
15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.	Ausência de períodos longos, com justaposição de orações através de vírgula. Uso de pontuação em todos os períodos.	Parcialmente consolidada

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em relação à mobilização de recursos coesivos referenciais, descrita pela capacidade 11, houve ampliação dos sinônimos utilizados da cadeira referencial de “Peter”, à qual acrescentou-se “garoto”. Ainda que as mudanças não sejam numerosas, é possível perceber, com essa ampliação, que o aluno dá continuidade ao movimento de expansão do repertório de recursos coesivos. Além disso, Bruno solucionou o problema da construção “como se fosse seu pai para Peter”, identificada na primeira versão do texto, substituindo-a por “como se fosse um pai para o garoto”. Para realizar essas alterações, Bruno percebeu os problemas sozinho, durante a leitura em voz alta (procedimento 1) e as realizou com pouca ajuda.

Comparando-se a primeira e a segunda versões da produção intermediária, não houve mudanças significativas na mobilização de organizadores espaciais ou temporais, descrita pela capacidade 14. Uma possível explicação para esse fato específico pode ser a de que o uso desses elementos não foi abordado pela lista de constatações (conferir Anexo C).

O uso dos tempos e modos verbais foi contemplado pela lista de constatações com o item “A minha carta narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito”. No entanto, também não houve maiores alterações nesse aspecto.

As mudanças mais significativas parecem ter se concentrado no uso da pontuação, abordada pela capacidade 15. Os períodos, que tendiam a ser extremamente longos, formados por orações justapostas sobretudo com uso da vírgula, tornaram-se menores. Essa divisão em períodos menores não se deu ao acaso – contemplou unidades de sentido e fronteiras sintáticas. Um exemplo representativo dessas transformações é o parágrafo que se estende da linha 6 à 11. Na primeira versão desse texto, ele era formado por um único período – um conglomerado de orações. Já na segunda versão, foi dividido em cinco períodos menores, facilitando o acompanhamento da leitura. Esse problema foi percebido por Bruno a partir da lista de constatações (procedimento 2), com pouca ajuda. Essa ajuda consistiu, mais especificamente, em apontar para o aluno um exemplo de período longo em seu texto. As divisões em períodos menores, inclusive em nos demais períodos, Bruno efetuou sozinho.

O maior direcionamento das mudanças ao uso da pontuação é compatível com o fato de que a maior parte da atividade de revisão mediada incidiu sobre essa questão, a qual foi também o objeto da anotação de sistematização realizada por Bruno em seu caderno. Tal focalização justifica-se pelo fato de a capacidade 15, ligada ao uso da pontuação, ter sido a única (dentre as acompanhadas na análise) ainda considerada como básica na primeira versão do texto, o que sugeria menor desenvolvimento nesse aspecto. Isso fornece também um exemplo de como, durante a revisão mediada, o professor pode orientar-se a partir do diagnóstico e direcionar a atenção do aluno para os pontos mais problemáticos de sua produção, mesmo sem mostrar sua correção ao aluno.

Nesta subseção, examinamos as principais transformações ocorridas entre a primeira e a segunda versões da produção intermediária de Bruno, com a atividade de revisão mediada. A seguir, realizaremos procedimento semelhante, agora contrastando a primeira e a segunda versões da produção final.

#### 5.2.2.2 Comparando a primeira e a segunda versões de “Significado de assassinato”

A primeira e a segunda versões da produção final de Bruno ainda não foram apresentadas nesta monografia. Por isso, para compará-las, começaremos por apresentar a primeira versão do texto, que recebeu o título “Significado de Assassinato”. Como já vem ocorrendo, após expor o texto, traremos a análise dos indícios referentes às capacidades linguístico-discursivas. Essa análise será introduzida por meio de um quadro que, em seguida, será comentado. O próximo passo será apresentar a segunda versão do texto e o quadro de sua análise, para que, enfim, tenhamos comentários a respeito, já estabelecendo contrapontos com a primeira versão.

O quadro a seguir mostra a primeira versão do texto “Significado de assassinato”.

Quadro 12 - Produção final de Bruno (primeira versão)

SIGNIFICADO DE ASSASSINATO
<p>Era um dos últimos dias de aula, num dia de biblioteca todos os alunos da turma da escrita foram, só que não era um tão belo dia assim pois todos os alunos já estavam na sala exceto 2 alunos, Pedro e Matheus, eles entraram na sala pois acabaram de voltar do banheiro, mas a professora Carol ainda não tinha chegado na sala. Então a Professora Bia manda Naiara e a Gabriela olhar o que aconteceu, Gabi volta em choque e Naiara fica lá chorando pois era sua professora favorita, então Gabi fala o que aconteceu, nisso Professora Bia sem acreditar vai lá olhar, após a professora ver o crime saiu correndo para a coordenação para avisar o que aconteceu.</p> <p>Na entrada do colégio havia 5 carros da polícia e um detetive, então todos sobem para a biblioteca para ver o ocorrido.</p>

Lá na sala da biblioteca havia o corpo da professora jogado no chão com a cara toda desfigurada, do lado dela havia um livro grosso de geografia e várias páginas rasgadas, então o detetive viu que do lado dele havia um desenho que parecia o número 22. Após o detetive entrar na sala e entregar um formulário para os alunos tinha as seguintes perguntas: se você tinha ou não reprovado em português e se você é um pouco louco. Os que tinham mais chance de ser o assassino eram Pedro, Bia, Gabriela, Kauã e Matheus.

Na volta o detetive ver um dicionário no alto da estante, então o detetive fala: “a justiça não dorme”

**E QUE OS JOGOS\* COMECEM**

\* substantivo masculino - exercício entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra perde

Fonte: Produzido por aluno do projeto – Arquivo das professoras (2021)

Agora, no Quadro 13, examinam-se os indícios de mobilização das capacidades linguístico-discursivas na primeira versão de “Significado de assassinato”.

Quadro 13 Análise da produção final de Bruno (primeira versão)

	<b>Capacidade</b>	<b>Constatação</b>	<b>Síntese</b>
11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Uso de pronomes pessoais no caso reto, pronomes possessivos, sinônimos e hiperônimos. Construção pontual com sujeito oculto.	Consolidada
13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Uso consistente e diversificado de organizadores espaciais. Uso suficiente e relativamente diversificado de organizadores temporais.	Consolidada
14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	Ações apresentadas de acordo com tempo cronológico. Uso de pretéritos perfeito e imperfeito (indicativo). Uso pontual de pretérito mais-que-perfeito (indicativo) e presente do indicativo (presente histórico).	Parcialmente consolidada
15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.	Construção de períodos com justaposição de orações em nível aceitável para o ano de escolaridade. Presença pontual de período sem pontuação.	Consolidada

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nesta produção, mais uma vez, são mobilizados pronomes pessoais do caso reto e pronomes possessivos para retomar sintagmas nominais já mencionados. Verificam-se orações bem-sucedidas com sujeito oculto: “(...) pois acabaram de voltar do banheiro” (linha 4) e “após

a professora ver o crime saiu correndo (...)” (linhas 8-9), o que contribui para evitar repetições. Além disso, o aluno ensaia a construção de uma oração subordinada adjetiva restritiva (“tinha as seguintes perguntas”, na linha 15). Ainda que tenha faltado o pronome relativo “que”, Bruno sinaliza, mais uma vez, a expansão de seu repertório de recursos coesivos. São utilizados sinônimos e hiperônimos (como “a professora”, referindo-se a “Professora Bia”, ambos na linha 8; “sala”, na linha 4, referindo-se a “biblioteca”; ou, ainda, “o ocorrido”, na linha 11, que associa-se a “o crime”, na linha 9). Ainda há significativas repetições, a exemplo das reiteradas ocorrências de “detetive” (linhas 10, 14, 15 e 19). No entanto, a trajetória contínua de expansão dos recursos e do léxico mobilizados por Bruno no âmbito dessa capacidade nos sugere que o aluno já apreendeu os mecanismos centrais envolvidos na construção de cadeias referenciais. Por esse motivo, atribuímos à capacidade 11 o conceito de consolidada.

Diferentemente das anteriores, a produção sob análise demonstra uso consistente e diversificado de organizadores espaciais, tais como “na sala” (linha 4), “do banheiro” (linha 5), “lá” (linha 7), “para a coordenação (linha 9), e assim por diante. Essa configuração é positiva, pois se compreende satisfatoriamente onde as ações da narrativa ocorrem. O uso de organizadores temporais, a exemplo de “num dia de biblioteca” (linha 2) ou “após” (linha 8), é relativamente diversificado e mostra-se suficiente, uma vez que auxilia o leitor em relação à ordem de sucessão das ações na narrativa. De forma semelhante ao que foi dito em relação à capacidade anterior, é possível que, embora ainda seja desejável uma expansão do repertório de organizadores temporais e espaciais, é perceptível que Bruno compreendeu o papel e a relevância desses elementos na construção de uma narrativa. Por esse motivo, a capacidade 13, referente ao uso de organizadores espaciais e temporais, foi considerada consolidada.

A capacidade 14 vincula-se ao emprego de modos e tempos verbais característicos de sequências narrativas. Nesse sentido, observa-se que as ações são apresentadas tomando-se como referência o tempo cronológico. O uso do presente do indicativo (com função de presente histórico) não é esperado nesse gênero, mas, aliado à mobilização do pretérito imperfeito do indicativo (“era um dos últimos dias de aula”, na linha 2; “já estavam”, na linha 3, e assim por diante) e do pretérito mais-que-perfeito do indicativo (uso pontual, em “ainda não tinha chegado”, na linha 5, e “se você tinha ou não reprovado em português”, na linha 16), assim como ao emprego de organizadores temporais, não chega a prejudicar a compreensão da sequência das ações. Assim como em produções anteriores, uma maior mobilização do pretérito mais-que-perfeito do indicativo ainda faz falta para aprimorar a expressão de determinadas relações temporais. É o que ocorre na construção “eles entraram na sala pois acabaram de voltar do banheiro” (linhas 4-5), em que a substituição de “acabaram” por “tinham/haviam acabado”

favoreceria o entendimento de que a ação denotada em “acabaram de voltar” ocorreu antes daquela de “entraram na sala”. Semelhante problema verifica-se em “(...) saiu correndo para a coordenação para avisar o que aconteceu” (linha 9). Diante dessas considerações, a capacidade 14 foi considerada parcialmente consolidada.

É interessante notar que, mesmo na primeira versão da produção (portanto, antes de voltar ao texto através da revisão mediada), Bruno não parece ter perdido de vista as aprendizagens relativas à pontuação. A quantidade de orações justapostas no interior de um período encontra-se consideravelmente menor, se comparada com a produção inicial ou a primeira versão da produção intermediária, efetuadas sem revisão mediada. De modo geral, a pontuação favorece a fluência da leitura por parte do destinatário. Há alguns casos em que o uso de vírgulas poderia favorecer ainda mais essa fluência (por exemplo, a inserção desse sinal após “biblioteca”, na linha 2) mas nem todos são obrigatórios do ponto de vista das regras ortográficas. Há apenas um período sem pontuação, localizado em final de parágrafo. Essa configuração levou à atribuição do conceito “parcialmente consolidada” à capacidade 15.

Agora que já apresentamos e discutimos a primeira versão da produção final, que recebeu o título “Significado de assassinato”, podemos tratar da segunda versão do texto, para que, posteriormente, as duas sejam contrastadas.

O Quadro 14 mostra a segunda versão de “Significado de assassinato”.

Quadro 14 - Produção final de Bruno (segunda versão)

#### SIGNIFICADO DE ASSASSINATO

Era um dos últimos dias de aula, num dia de ida à biblioteca todos os alunos do projeto Itinerários de escrita foram, só que não era um tão belo dia assim pois todos os alunos já estavam na sala exceto 2 alunos, Pedro e Matheus. Eles entraram na sala pois tinham acabado de voltar do banheiro. Só que a professora Carol ainda não tinha chegado na sala. Então a Professora Bia manda Naiara e a Gabriela olhar o ocorrido, Gabi volta em choque e Naiara fica lá chorando pois era sua professora favorita. Naquele momento Gabi fala o que aconteceu, nisso Professora Bia sem acreditar vai lá olhar. Após isso a professora vê o crime e sai correndo para a coordenação para avisar o que tinha acontecido.

Na entrada do colégio havia 5 carros da polícia e um detetive, então todos sobem para a biblioteca para ver o ocorrido.

Lá na sala da biblioteca havia o corpo da professora jogado no chão com a cara toda desfigurada, do lado dela havia um livro grosso de geografia e várias páginas rasgadas, então o detetive viu que do lado dele havia um desenho que parecia o número 22. Após o detetive entrar na sala e entregar um formulário para os alunos tinha as seguintes perguntas: se você tinha ou não reprovado em português e se você é um pouco louco. Os que tinham mais chance de ser o assassino eram Pedro, Bia, Gabriela, Kauã e Matheus.

Na volta o detetive vê um dicionário no alto da estante, então o detetive fala: “a justiça não dorme”.

E QUE OS JOGOS\* COMECEM:



\*substantivo masculino, exercício entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra perde

Fonte: Produzido por aluno do projeto – Arquivo das professoras (2021)

O Quadro 15 traz a análise da produção acima.

Quadro 15 - Análise da produção final de Bruno (segunda versão)

	<b>Capacidade</b>	<b>Constatação</b>	<b>Síntese</b>
11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Uso de pronomes pessoais no caso reto, pronomes possessivos, sinônimos e hiperônimos. Construção pontual com sujeito oculto.	Consolidada
13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Uso consistente e diversificado de organizadores espaciais. Uso suficiente e relativamente diversificado de organizadores temporais.	Consolidada
14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	As ações são apresentadas tomando-se como referência o tempo cronológico. O uso alternado do presente do indicativo (presente histórico), do pretérito imperfeito do indicativo e do pretérito mais-que-perfeito do indicativo favorece a compreensão da sequência das ações.	Consolidada
15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.	Construção de períodos com justaposição de orações em nível aceitável para o ano de escolaridade. Presença pontual de período sem pontuação.	Consolidada

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Comparando-se o uso de recursos coesivos referenciais na primeira e na segunda versão da produção final, não há muitas mudanças. É pertinente ressaltar o aumento da especificação, transformando-se “dia de biblioteca” em “dia de ida à biblioteca”, na linha 9, e “turma da escrita” em “todos os alunos do projeto Itinerários de escrita”, observando-se que essas são as primeiras ocorrências dos termos em questão. Durante a revisão mediada, chamei a atenção de Bruno para o fato de que talvez alguns leitores/jogadores não compreendessem bem o que seria um “dia de biblioteca” ou a “turma da escrita”. Nesse aspecto, a mobilização dessa capacidade linguístico-discursiva articula-se à elaboração de hipóteses acerca do leitor – uma capacidade de ação. Isso porque a forma como o autor introduz um novo elemento em seu texto (o qual poderá ser retomado através de variados recursos coesivos referenciais) depende dos conhecimentos prévios que ele julga que o interlocutor possui. Após a pista fornecida por mim, Bruno realizou sozinho as alterações em seu texto.

Não houve mudanças no uso de organizadores espaciais, que já fora considerado consistente e diversificado na primeira versão. O uso de organizadores temporais, que já era suficiente, foi ampliado, com acréscimo de “naquele momento”. Dessa forma, os indícios do texto continuam sugerindo que a capacidade 13 (utilizar organizadores espaciais e temporais) encontra-se consolidada.

A capacidade 14 passou a ser considerada consolidada, uma vez que, finalmente, foi denotado maior amadurecimento no uso do pretérito mais-que-perfeito. Além dos usos anteriores, nesta versão, as possibilidades que esse tempo traz na construção da narrativa foram exploradas também em “tinham acabado de voltar do banheiro” e “tinha acontecido”, nas linhas 5 e 10, respectivamente.

Neste ponto, é interessante relatar o que aconteceu durante a revisão mediada. Durante a leitura em voz alta, Bruno percebeu a questão e transformou sozinho o trecho “acabaram de voltar do banheiro” em “tinham acabado de voltar banheiro” (linha 5). Foi a primeira vez que o aluno demonstrou maior autonomia com essa operação. Por isso, aproveitei o ensejo e fiz perguntas que chamassem sua atenção para a operação que havia acabado de realizar. Ele compreendeu que a modificação feita estabelecia uma relação de antecedência de ‘acabar de voltar’ em relação ‘entrar na sala’. No entanto, quando disse que o tempo verbal utilizado na segunda versão era o pretérito mais-que-perfeito, o estudante se assustou e comentou que quando começavam a usar “esses nomes” ele já se desesperava. Com cautela, reforcei a explicação e forneci alguns exemplos. O aluno parece ter apreendido bem a noção, pois, em seguida, realizou operação semelhante ao transformar “o que aconteceu” em “o que tinha acontecido”, bem como reconheceu o tempo verbal mobilizado. A seguir, o papel do pretérito mais-que-perfeito em narrativas foi sistematizado por meio de anotação no caderno. Esse caso ilustra bem a aplicação dos procedimentos 1 e 3 da revisão mediada, apresentados na subseção 5.2.1.

Essa postura docente, adotada durante a revisão mediada, vai ao encontro das elucubrações de Souza e Suassuna (2021, p. 102) sobre o papel do professor na correção e avaliação de textos:

(...) a postura do professor diante do texto do aluno deve ser uma atitude relativizadora: ele buscará analisar e sinalizar para os alunos não só as falhas, mas também as virtudes dos seus textos. Nesse processo, conforme Marinho (1997), o professor, como leitor, deve questionar e problematizar o texto do aluno, atuando, assim, como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Do mesmo modo, Geraldi (1991) considera que o professor deve agir como um real parceiro,

concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. Antunes (2006) corrobora essa ideia, ao aconselhar que o professor faça da avaliação um momento para refletir e analisar a adequação ou inadequação de determinadas palavras ou trechos do texto, sugerindo outras formas de expressão como alternativas possíveis. Dessa forma, o professor fará o aluno perceber que é possível conseguir outros efeitos de sentido pela adoção de outras formas de dizer. A avaliação textual se converteria, portanto, em mais uma oportunidade de o aluno aprender sobre a língua, descobrindo suas múltiplas possibilidades e também suas restrições. Para tanto, é necessário que o produtor do texto se preocupe em encontrar o melhor caminho para dizer o que queria e atingir os seus objetivos (SOUZA; SUASSUNA, 2021, p. 102).

Por fim, é possível notar mais avanços na construção de períodos, um aspecto da pontuação que vem sendo abordado ao longo das sucessivas análises aqui apresentadas, uma vez que era foco de grande dificuldade. A partir de um item da lista de constatação usada nessa produção (conferir Anexo D) e de um exemplo fornecido por mim, o aluno retomou o processo de dividir alguns períodos em outros menores. Foram iniciados novos períodos nas linhas 4 (“Eles entraram na sala (...)”), 5 (“Só que a professora Carol (...)”), 8 (“Naquele momento (...)”) e 9 (“Após isso (...)”). A capacidade 15, portanto, continua classificada como consolidada, e observa-se que o aluno segue experimentando e praticando o que aprendeu.

A percepção de problemas (e também de pontos positivos) no próprio texto, assim como a realização de diversas transformações com pouca ou nenhuma ajuda, foi observada não apenas nas atividades de revisão mediada com Bruno, mas também com os demais alunos dos Itinerários de Escrita.

A apresentação dos procedimentos da revisão mediada, feita na subseção 5.2.1, acompanhada dos exemplos práticos da subseção 5.2.2, sugere que essa atividade oportuniza que o aluno retorne ao próprio texto com olhar mais crítico, e também que se conscientize da importância da etapa de revisão e reescrita. Com a leitura do texto em voz alta pelo aluno, o uso da lista de constatações e minhas intervenções pontuais e orientadoras, dificilmente havia necessidade de fornecer maiores auxílios em relação ao uso da norma padrão ou a formas de mobilização das unidades linguísticas na construção do texto. Diante disso, constatamos que a maioria dos alunos precisava, na verdade, desenvolver uma “postura de escritor”, relendo seu texto e reelaborando-o, antes de enviá-lo às professoras e apresentá-lo como “finalizado”. Isso associa-se ao amadurecimento do guardião do texto abordado por Passarelli (2012), ou seja, o componente de monitoramento do próprio texto. Tais observações nos indicam que precisávamos fazer, mais do que desenvolver atividades para focalizar a realização de operações linguísticas, como havíamos pensado antes, era tornar essas operações conscientes,

assim como as etapas envolvidas na escrita – planejamento, escrita em si (ou tradução de ideias em palavras, nos termos de Passarelli (2012), revisão e reescrita.

A realização de dois encontros de revisão mediada com cada aluno parece ter alavancado esse processo, ocasionando a assunção de uma postura de escritor, no sentido discutido no referencial teórico. Essa oportunidade de conscientização para essa mudança de postura relaciona-se à observação de Souza e Suassuna (2021, p. 113) de que:

(...) como defendem -Sabinson (1997) e Garcez (1998), é imprescindível que o professor proporcione momentos nos quais o aluno leia e releia o seu texto, assumindo uma atitude de distanciamento do texto e se deslocando do papel de escritor para o de possível leitor de seu texto. Essa mudança de perspectiva permite-lhe considerar o seu leitor e tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever em função dele. Dessa forma, o aluno está assumindo uma postura própria dos indivíduos que participam de práticas sociais de escrita, nas quais outro (seja ele real ou virtual) já está previsto muito antes do registro textual e é levado em consideração durante todo o processo (SOUZA; SUASSUNA, 2021, p. 113).

A epígrafe apresentada no início deste capítulo ilustra essa trajetória. Trata-se de um comentário de uma aluna, proferido no último encontro do projeto. Nessa fala, percebe-se não apenas uma atitude mais positiva em relação à atividade de escrita, mas também maior monitoramento do próprio processo de escrita.

Neste capítulo, de número 5, discutimos as intervenções didáticas realizadas no âmbito dos Itinerários de Escrita. Mostramos de que forma nos apropriamos da escrita monitorada com foco em capacidades linguístico-discursivas – de forma diferente, portanto, daquela preconizada por Santos (2015). A partir do exemplo de Bruno, tecemos reflexões sobre as consequências dessa intervenção nas produções escritas dos alunos, chegando à consideração de que, por liberá-los das preocupações relativas ao conteúdo e ao plano global do texto, a escrita monitorada proporcionou o direcionamento de atenção às operações linguísticas durante a escrita. Isso parece ter ocasionado transformações positivas nos textos. Em seguida, passamos ao outro dispositivo didático abordado em profundidade neste trabalho – a revisão mediada. Apresentamos o contexto de elaboração e as escolhas metodológicas envolvidas nessa atividade. Expusemos os procedimentos que a integram – leitura do texto em voz alta, uso da lista de constatações e anotação de sistematização – e trouxemos exemplos de desdobramentos ocasionados por ela, mais uma vez a partir da trajetória de Bruno. Espirando essas reflexões para os demais alunos, observamos que os procedimentos da revisão mediada parecem ter oportunizado o monitoramento do próprio processo de escrita e das operações linguísticas realizadas, contribuindo para a assunção de uma postura de escritor por parte dos alunos.

Agora, procederemos ao capítulo 6, no qual buscaremos sintetizar e sistematizar a progressão das capacidades de Bruno ao longo de todo o projeto, tendo em vista as discussões realizadas nos capítulos 4 e 5. A partir daí, tencionamos apresentar ponderações mais gerais acerca dos desdobramentos dos Itinerários de escrita.

## **6 O PONTO DE CHEGADA – ANÁLISE DA PROGRESSÃO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DE BRUNO**

Nos capítulos 4 e 5, analisamos a manifestação das capacidades linguístico discursivas 11, 13, 14 e 15 desde a produção inicial até a segunda versão da produção final de Bruno. Na respectiva ordem, essas capacidades são: utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada; utilizar organizadores espaciais e temporais; empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas; pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão. Isso porque os objetivos iniciais da pesquisa-ação envolviam proporcionar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, assim como desenvolver uma metodologia replicável e ampliar o repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para esse fim (conferir capítulo 3). Para saber se os objetivos foram atingidos, faz-se necessário avaliar se houve progressão desse tipo de capacidade. As capacidades linguístico-discursivas focalizadas na análise foram aquelas categorizadas como introdutórias ou básicas, pois nelas havia maior dificuldade (conferir capítulo 4). Vale lembrar que, em grande medida, o caso de Bruno é representativo dos demais.

Neste capítulo, traremos um quadro que coloca lado a lado a primeira e a última produções de Bruno. Além de facilitar o contraste dos textos do aluno no começo e fim dos Itinerários de Escrita, essa exposição também permite a observação de que outros aspectos, além das capacidades focalizadas, apresentaram avanços. Em seguida, buscaremos retomar as análises realizadas acerca das quatro capacidades linguístico-discursiva mencionadas acima e sintetizá-las por meio de um quadro, num formato que permita uma visão da totalidade do percurso de Bruno nesses aspectos. Isso facilitará a comparação das capacidades focalizadas entre diferentes produções do aluno e, portanto, nos permitirá observar melhor sua progressão.

O Quadro 16, a seguir, apresenta a primeira e a última produções de Bruno. Como discutimos nos capítulos de Introdução e de Escolhas metodológicas (capítulo 3), era imprescindível, sob o escopo teórico-metodológico do ISD, proporcionar o desenvolvimento de forma coerente com a compreensão de língua como atividade social e situada. Com alguns comentários – ainda que breves – feitos a partir do contraste entre o primeiro e último textos de Bruno, pretendemos dirigir a atenção do leitor a essa questão.

Quadro 16 - A primeira *versus* a última produção de Bruno dos Itinerários de Escrita

Produção inicial	Produção final (segunda versão) <sup>38</sup>
<p>Um corpo é encontrado morto, mas ninguém entende o que aconteceu, próximo ao corpo tem uma parede escrita em sangue vingança "em alemã". A policia não sabe o que fazer resolve chamar o detetive Sherlock Holmes. Holmes se aproxima do cadáver e vê algumas pegadas usando sua lupa, mede o corpo e a distância da parede, cheira o morto então ele acha marcas de barro, e uma aliança escrito LLucy então holmes fuma e fica andando em circulo, depois de um tempo ele faz a feição de descoberta, então Holmes faz uma descrição de um homem para a polícia mas não funcionou pois a policia não encontrou o homem, enquanto isso outro corpo e encontrado com as mesmas palavras, Holmes se aproxima do corpo e vê algumas pegadas com sua lupa, mede o corpo e a distância da parede cheira o morto e acha marcas de barro</p>	<p><b>SIGNIFICADO DE ASSASSINATO</b></p> <p>Era um dos últimos dias de aula, num dia de ida à biblioteca todos os alunos do projeto Itinerários de escrita foram, só que não era um tão belo dia assim pois todos os alunos já estavam na sala exceto 2 alunos, Pedro e Matheus. Eles entraram na sala pois tinham acabado de voltar do banheiro. Só que a professora Carol ainda não tinha chegado na sala. Então a Professora Bia manda Naiara e a Gabriela olhar o ocorrido, Gabi volta em choque e Naiara fica lá chorando pois era sua professora favorita. Naquele momento Gabi fala o que aconteceu, nisso Professora Bia sem acreditar vai lá olhar. Após isso a professora vê o crime e sai correndo para a coordenação para avisar o que tinha acontecido.</p> <p>Na entrada do colégio havia 5 carros da polícia e um detetive, então todos sobem para a biblioteca para ver o ocorrido.</p> <p>Lá na sala da biblioteca havia o corpo da professora jogado no chão com a cara toda desfigurada, do lado dela havia um livro grosso de geografia e várias páginas rasgadas, então o detetive viu que do lado dele havia um desenho que parecia o número 22. Após o detetive entrar na sala e entregar um formulário para os alunos tinha as seguintes perguntas: se você tinha ou não reprovado em português e se você é um pouco louco. Os que tinham mais chance de ser o assassino eram Pedro, Bia, Gabriela, Kauã e Matheus.</p> <p>Na volta o detetive vê um dicionário no alto da estante, então o detetive fala: “a justiça não dorme”.</p> <p><b>E QUE OS JOGOS* COMECEM:</b></p>

<sup>38</sup> O planejamento do texto produzido pelo aluno, solicitado durante uma das oficinas (o material didático pode ser conferido no Anexo D) nos revela o seguinte: a) Qual é o crime a ser investigado? Assassinato de um professor; b) Quem é a vítima? Professora Carol; c) Quem são os suspeitos? Turma Itinerários de escrita incluindo Professora Bia; d) Quem é o(a) verdadeiro(a) assassino(a)/criminoso(a)? Bruno; e) Onde o crime ocorreu? Biblioteca f) Qual foi a arma do crime (se houver)? Dicionário; g) Qual foi a motivação do crime? Reprovação; h) Quais pistas solucionarão o caso? O número 22 e o dicionário no alto estante; i) Quais pistas falsas confundirão o leitor? Livro de geografia, páginas rasgadas.

	*substantivo masculino, exercício entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra perde
--	---

Fonte: produzido por aluno do projeto. Arquivo das professoras (2021).

Uma breve comparação entre os dois textos apresentados no quadro acima nos permite visualizar, de forma bastante prática, a evolução do aluno ao longo do projeto, que se relaciona, mas também vai além de, a capacidades linguístico-discursivas focalizadas nesta pesquisa. Apenas a título de exemplo, é possível perceber que capacidades discursivas em que havia dificuldade no início do projeto (conferir Quadro 5, no capítulo 4), como a atribuição de título ao texto e a estruturação em parágrafos, foram melhoradas. Isso se deu não de forma mecânica, mas com evidentes articulações entre o plano do texto e a situação de interação.

Na sua última produção, o aluno não só atribuiu um título ao seu texto, mas o fez de forma a estabelecer múltiplas camadas de relações entre o título, o texto e a situação de produção. O título “Significado de assassinato” trava associações tanto com o fato de que o texto integrará um jogo resultante de um projeto conduzido com as professoras de português – no nível da situação de produção –, tanto com a presença de livros e dicionários na cena (aspectos que remetem a “significado”, ao estudo e à busca dos significados das palavras). Essa relação é reforçada pelo fato de que a palavra “jogos”, no final, é acompanhada de uma definição com estilo de verbete de dicionário. Posteriormente, com a solução do enigma pelo futuro jogador, as relações entre título e texto ganharão ainda maior relevância, pois se descobrirá que a arma do crime foi, na verdade, um dicionário. Um jogador e leitor atento poderá, inclusive, utilizar o título como pista. Isso revela, também, que, como esperado em narrativas de enigma, o aluno foi capaz de delinear crime a ser resolvido, cuja solução surpreende o leitor: um aluno reprovado assassinou a professora Carol com um dicionário. A solução afeta pela própria ironia: uma professora de português cujo assassinato foi cometido tendo um dicionário como arma.

A exploração das relações entre a situação de produção como fonte para a própria criação da narrativa também pode ser percebida, uma vez que o crime da história ocorreu, justamente, no contexto dos Itinerários de Escrita.

Semelhantes jogos de palavras e tal nível de imbricação entre situação de produção e conto de enigma (produzido para uma carta de jogo) não se fazia presente em nenhum dos contos ou das cartas de jogo (de *Scotland Yard*) lidas como modelo ao longo das aulas regulares ou do projeto. Trata-se de um produto da criatividade do aluno, que se apropriou do gênero e o utilizou para produzir um texto que trouxesse também marcas de situações que vive e do que



parece ser um senso de humor (ou de ironia) próprios. Essa relação de apropriação e inovação do gênero nos leva a retomar o que disse Bronckart (2005, p. 251):

(...) sem dúvida, o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. É sob essa condição que o aluno poderá desenvolver sua pessoa, ao mesmo tempo em que contribui para a transformação, isto é, para a vida da língua de seu meio.

A divisão de parágrafos, aspecto associado a uma capacidade discursiva (conferir Quadro 5), era inexistente na primeira produção, mas se faz presente na última e segue uma lógica de segmentação a partir de elementos importantes da narrativa de enigma. O primeiro parágrafo introduz a situação inicial, com os suspeitos, a vítima e o crime. O segundo parágrafo introduz novos personagens, responsáveis pela investigação do crime. Com o quarto parágrafo, são apresentadas as pistas. O quinto e o sexto parágrafos têm o papel de construir suspense, sinalizar a continuidade da investigação, que deverá ser feita pelo próprio jogador. Mais uma vez, o aluno demonstra compreensão da situação de interação proposta.

Para a produção final, também houve complexificação da tarefa: na primeira produção, o aluno deveria reconstruir o enigma já apresentado no romance *Um estudo em vermelho*. Já na última produção, era preciso criar a própria narrativa. Houve avanços na própria explicitação de elementos da narrativa, intimamente associadas ao uso mais proficiente dos diferentes tempos verbais do pretérito e à mobilização estratégica de organizadores temporais e espaciais em diferentes pontos da narrativa – aspectos associados às capacidades linguístico-discursivas, conforme discutido nos capítulos 4 e 5, em que ocorre a análise das produções de Bruno.

Na última tarefa, criar a própria narrativa requeria, é claro, elaborar o próprio enigma, selecionar quais informações fariam parte de sua apresentação e quais deveriam ser mantidas ocultas, para que o jogador descobrisse; inserir, na apresentação do enigma, pistas verdadeiras e falsas; e, ainda, tomar decisões a respeito de elementos prototípicos dessa categoria de narrativa<sup>39</sup>: Quem seriam os suspeitos? Quem seria o verdadeiro criminoso? Quais seriam as pistas verdadeiras? Quais seriam as pistas falsas? Observando o texto “Significado de assassinato” e as respostas fornecidas pelo aluno no planejamento do texto (nota de rodapé número 43), é possível inferir que o aluno atendeu satisfatoriamente ao cumprimento de uma

---

<sup>39</sup> Neste momento, utilizamos a categoria “narrativa de enigma” porque os elementos prototípicos mencionados fazem parte tanto de contos de enigma quanto de romances de enigma. Uma explanação a esse respeito foi apresentada no capítulo 2, de Referencial teórico, com base em Barbosa (2001).

tarefa mais complexa, ao fim da sequência de oficinas. A etapa de planejamento detalhado do texto, ocorrida na oficina 4 (conferir quadro 2, na seção 3.2), parece ter favorecido a observância de aspectos tão complexos envolvidos na elaboração de um conto de enigma.

Até o momento, tecemos breves comentários que permitem vislumbrar avanços em capacidades discursivas em que se observaram algumas dificuldades na produção inicial (conferir Quadro 5). Também destacamos aspectos que sugerem estabelecimentos de relações, por parte do aluno, entre a construção do texto e as situações de produção e interação. Com isso, esperamos ter sinalizado alguns dos muitos sentidos em que os Itinerários de Escrita buscaram associar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, relativas à mobilização de unidades menores na construção do texto, a elementos da configuração geral do texto, ligados a capacidades discursivas, e a elementos da compreensão e ação no contexto imediato, ligados a capacidades de ação (SOUZA; STUTZ, 2019).

Agora, direcionaremos nossa atenção às capacidades linguístico-discursivas, cujo desenvolvimento foi focalizado pelo projeto, tendo em vista o diagnóstico inicial das produções dos alunos. O Quadro 17 traz os conceitos atribuídos, em nossas análises, às capacidades 11, 13, 14 e 15, descritas abaixo, nos textos produzidos por Bruno ao longo do projeto. Vale lembrar que a produção intermediária (primeira versão) ocorreu a partir da atividade de escrita monitorada, e que os textos classificados como “segunda versão” resultaram das transformações efetuadas durante a revisão mediada.

Quadro 17 - Progressão das capacidades linguístico-discursivas focalizadas

	<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>	<i>Produção inicial</i>	<i>Produção intermediária (primeira versão)</i>	<i>Produção intermediária (segunda versão)</i>	<i>Produção final (primeira versão)</i>	<i>Produção final (segunda versão)</i>
11	Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;	Básica	Parcialmente consolidada	Consolidada	Consolidada	Consolidada
13	Utilizar organizadores espaciais e temporais;	Introdutória	Parcialmente consolidada	Parcialmente consolidada	Consolidada	Consolidada
14	Empregar modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;	Básica	Parcialmente consolidada	Parcialmente consolidada	Parcialmente consolidada	Consolidada

15	Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão;	Introdutória	Básica	Parcialmente consolidada	Consolidada	Consolidada
----	--	--------------	--------	--------------------------	-------------	-------------

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O quadro acima nos permite observar que todas as capacidades linguístico-discursivas focalizadas para análise, justamente por terem sido categorizadas como introdutórias ou básicas na produção inicial (o que sugeria dificuldades em sua mobilização), foram avaliadas como consolidadas na última produção. Vale lembrar que, nesta monografia, a consideração de uma capacidade como consolidada não significa afirmar que o aluno não tem mais nada a aprender nesse sentido. Significa, antes, considerar que ele apreendeu os mecanismos e/ou operações centrais envolvidos nessa capacidade e que, daí em diante, ele pode e deve continuar expandindo seu repertório de recursos para mobilizá-la. É importante lembrar, também, que se trata da avaliação de um aluno de 8º ano do Ensino Fundamental, e que a avaliação deve ocorrer de forma coerente com as expectativas de aprendizagem apropriadas a esse nível de escolaridade.

O desenvolvimento observado acima não se deu de forma repentina, mas gradual. Entre os níveis mais elementares de domínio das capacidades, constatados na produção inicial, e a consolidação verificada na última produção, há pelo menos uma produção em que foi observado o nível “parcialmente consolidada”. Isso ocorre em todas as capacidades. Isso nos leva a advertir que a natureza gradual da aprendizagem não pode se perder de vista em situações que buscam proporcionar a progressão dos alunos em capacidades linguístico-discursivas. Durante a realização dos Itinerários de Escrita, foram contemplados aspectos elencados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em situações escolares, as quais, como se sabe, focalizam a aprendizagem. Eles são:

- a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;"
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;

- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103)

A avaliação das capacidades iniciais nos permite perceber qual é o ponto de partida – termo utilizado no capítulo 4, que tratou do diagnóstico inicial nos Itinerários de Escrita – e, assim, delinear um ponto de chegada, ou seja, os objetivos didáticos das intervenções. Consideramos que as atividades de escrita monitorada e revisão mediada consistiram em “ajudas didáticas”, nos termos dos autores acima, que permitiram conscientização dos alunos tanto em relação a determinadas operações linguísticas quanto em relação ao caráter processual da produção escrita. Paulatinamente, os alunos passaram a contemplar, sozinhos, aspectos que haviam sido frisados nos dispositivos didáticos utilizados. Foi assim, por exemplo, que passaram a utilizar a lista de constatações antes mesmo de entregar o texto à professora, realizando alterações e operações linguísticas de acordo com os itens da lista. Outro exemplo é que, após a atividade de escrita monitorada, que trazia, em suas instruções de textualização, orientações acerca da divisão do texto em parágrafos, os alunos incorporaram esse cuidado e passaram a entregar as demais produções estruturadas em parágrafos, mesmo sem a ajuda da escrita monitorada. Além disso, deve-se notar que, na produção final, mesmo com a complexificação da tarefa, que requeria maior autonomia do aluno no planejamento e na estruturação do texto, Bruno deu continuidade ao movimento de consolidação das capacidades linguístico-discursivas, além de manter o progresso naquelas em que já havia atingido o conceito “consolidada”.

As transformações ligadas ao desenvolvimento da postura de escritor são mais difíceis de se examinar diretamente a partir dos textos, pois seu cerne está nos procedimentos e atitudes adotados durante e após a produção, e não propriamente no texto produzido. No entanto, a associação das mudanças observadas nos textos a comentários e ocorrências observadas ao longo da implementação das intervenções nos sugere indícios valiosos a esse respeito. O fato de que os alunos passaram a utilizar voluntariamente a lista de constatações, conforme mencionado anteriormente, é um desses indícios, pois denota assunção de responsabilidade para revisar o próprio texto, o entendimento de que os itens presentes na lista permitem um olhar analítico sobre aspectos que devem ser observados na produção do gênero visado e, ainda, a compreensão de que a escrita requer também as etapas de revisão e reescrita.

Outros indícios da assunção de uma postura de escritor foram comentários como os apresentados na epígrafe do capítulo 5, os quais se fizeram recorrentes. Tais comentários relatam o monitoramento mais consciente de aspectos da produção que antes passavam

despercebidos. Os exemplos mais recorrentes referem-se a recursos coesivos – notadamente a diversificação dos recursos para evitar a repetição de palavras – e a aspectos notacionais da escrita, quais sejam, a pontuação e a ortografia.

Além disso, o próprio comportamento dos alunos durante os encontros de revisão mediada são pista consistente da assunção de uma postura de escritor por parte deles, que não apenas retornavam ao próprio texto com olhar crítico, mas, com os procedimentos previstos, passavam a identificar e a resolver com autonomia cada vez maior os problemas de seus textos. A subseção 5.2.2 traz numerosos exemplos nesse sentido, com comentários ensejados pelas mudanças observadas na produção de Bruno. Em relação ao comportamento dos aprendizes na revisão mediada, é relevante mencionar que eles identificavam não apenas problemas, mas também aquilo que já estava adequado e que deveria ser valorizado, o que gerou impactos significativos em sua autoestima e em sua atitude diante da atividade de escrita. Com isso, eles percebiam que também já haviam consolidado muitas aprendizagens, e que estavam longe de “não saber escrever nada”, como muitos alegavam no início do projeto.

De forma semelhante, as perguntas realizadas pelos estudantes durante a atividade de escrita monitorada denotam maior conscientização em relação às operações linguísticas realizadas – o que sugere maior monitoramento da própria produção. As perguntas incidiam predominantemente sobre a adequação de segmentos menores do texto, como palavras, orações e períodos, o uso de tempos verbais, a utilização de pronomes ou sinônimos para retomar elementos já mencionados, o uso de pontuação e a ortografia.

Tendo em vista as considerações realizadas neste capítulo, observamos que a escrita monitorada e a revisão mediada proporcionaram a progressão das capacidades linguístico-discursivas eleitas como foco de intervenção a partir do diagnóstico inicial. Consideramos, ainda, que o comportamento dos alunos durante as atividades de revisão mediada e escrita monitorada, aliado às transformações observadas nas sucessivas produções, sugerem a assunção de uma postura de escritor por parte dos alunos.

Neste capítulo, contrastamos a produção inicial e a produção final de Bruno com vistas a facilitar o confronto das características da produção escrita do aluno no início e no final do projeto. Esse confronto permite a observação de avanços em diversas dimensões, para além das capacidades linguístico-discursivas focalizadas nesta pesquisa-ação. Em seguida, direcionamos nosso olhar a estas capacidades linguístico-discursivas, por meio da síntese apresentada no Quadro 17. Percebemos que houve significativa progressão, de forma que todas, ao final do projeto, foram avaliadas como consolidadas. Por fim, tecemos ponderações acerca dos avanços em relação à assunção de uma postura de escritor. Ao relacionar as transformações observadas

nos textos dos alunos com seu comportamento durante as atividades, consideramos plausível constatar que as intervenções do projeto – sobretudo as atividades de escrita monitorada e revisão mediada – proporcionaram a assunção de uma postura de escritor em seus participantes.

Agora, finalmente, passaremos às considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2004, p. 162)

Neste trabalho, partimos de uma situação inicial observada no CAp. João XXIII e empreendemos uma pesquisa-ação com os objetivos de: ampliar o repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para a mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em produções escritas; desenvolver uma metodologia replicável para atividades de produções escritas com foco no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas; e fomentar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas entre os alunos. Tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, tais objetivos deveriam ser alcançados de acordo com a perspectiva de ensino de língua interacionista sociodiscursiva. Para atingir esses objetivos, estruturamos o projeto Itinerários de Escrita, de caráter extracurricular, com oficinas de aprimoramento de escrita para alunos do oitavo ano do CAp. João XXIII. No decorrer do projeto, como é esperado em pesquisas-ação, reelaboramos nossa compreensão da situação a partir de aspectos observados durante as intervenções. Com isso, acrescentamos um objetivo aos anteriores: fomentar a assunção de uma postura de escritor nos alunos, isto é, tornar consciente nos discentes todas as etapas que envolvem a escrita, instrumentalizando-os para produzir textos adequados à situação de produção de forma autônoma.

A análise das produções textuais dos alunos e a reflexão sobre o comportamento destes durante as atividades realizadas sugerem que as atividades de escrita monitorada e revisão mediada consistem em dispositivos didáticos profícuos para mediar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas. Por meio desta pesquisa-ação, observamos também que muitas dificuldades inicialmente atribuídas a capacidades linguístico-discursivas se devem, na verdade, à necessidade de maior consciência e monitoramento da própria produção escrita, fazendo-se necessário trabalho focalizado em procedimentos de revisão e reescrita e na assunção do que, aqui, chamamos de postura de escritor.

Na Introdução desta monografia, apresentamos uma situação inicial intrigante e, em grande medida, problemática. A partir das produções escritas de nossos alunos, observamos que, embora eles demonstrassem destreza na representação da situação de interação, na escolha do gênero e na estruturação do texto – aspectos macroestruturais, para Santos (2015) –, havia

numerosas e intensas dificuldades na esfera das capacidades linguístico-discursivas – que poderiam também ser chamadas de referentes à ordem microtextual, como faz Santos (2015) com base em Sautchuk (2003). Conversando com outras professoras, constatamos que tal preocupação se fazia recorrente e era indicativa de uma tendência mais ampla no ensino de LP no CAP. João XXIII. A construção de uma representação da situação de comunicação, a compreensão de aspectos interacionais próprios do gênero e elaboração de um plano global para o texto pareciam ser focalizadas e bem desenvolvidas, mas estas não eram articuladas à mobilização de unidades menores, por meio de operações linguísticas, para construção textual.

Diante desse cenário, resolvemos empreender uma pesquisa-ação, com vistas a buscar estratégias para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas – e analisar esse mesmo processo –, sem deixar de contemplar as demais capacidades de linguagem. Pretendíamos, assim, associar capacidades linguístico-discursivas, discursivas e de ação, de forma coerente com nossa perspectiva social e interacionista de ensino de língua. Essa pesquisa se desenvolveria por meio de um projeto extracurricular, os Itinerários de Escrita, direcionado aos alunos com maior dificuldade em produção escrita. Partindo das respostas positivas dos alunos ao gênero conto de enigma, planejamos oficinas baseadas nos princípios da SD e numa perspectiva processual de escrita. Tais oficinas culminariam na produção de cartas para um jogo de tabuleiro, o qual veio a ser chamado de *Mistérios sombrios no João XXIII*.

No capítulo 2, apresentamos conceitos e ideias que balizam o ISD, bem como dispositivos didáticos que se alinham a essa perspectiva e que tiveram papel relevante nos Itinerários de Escrita – o MDG, a SD e a escrita monitorada. Observamos que, de acordo com Santos (2015) a escrita monitorada tinha como principal finalidade o trabalho com aspectos ligados à configuração geral do texto, os quais podemos associar a capacidades discursivas (SOUZA; STUTZ, 2019). Ainda nesse capítulo, foram apresentadas as etapas de escrita baseadas na abordagem processual apresentada em Passarelli (2012) e a relevância da monitoração da própria produção. A partir disso, desenvolvemos a noção de postura de escritor.

No capítulo 3, defendemos que essa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, uma vez que mobilizou estratégias teórica e metodologicamente embasadas para agir sobre uma situação prática que poderia ser melhorada, com registro de dados e análise por meio de técnicas de pesquisa reconhecidas pelo meio acadêmico. Também nesse capítulo, expusemos nossos objetivos e justificamos a pesquisa com base nas lacunas observadas no ensino de LP do CAP. João XXIII. Em seguida, explicitamos a metodologia adotada nos Itinerários de Escrita, parte específica desta pesquisa-ação, evidenciando as propostas de produção escrita e as atividades desenvolvidas, entre as quais destacam-se a escrita monitorada e a revisão mediada. Por fim,



explicamos que as produções textuais dos alunos – dados que registramos – foram analisadas tomando-se determinadas capacidades de linguagem como parâmetro.

No capítulo 4, sistematizamos nossas percepções em relação à escrita dos alunos do projeto a partir de um diagnóstico bastante criterioso de suas produções do gênero conto de enigma. A partir da produção inicial de Bruno, aluno do projeto, exemplificamos a análise por meio da qual chegamos e esse diagnóstico inicial das produções. Com isso, justificamos a escolha de quatro capacidades linguístico-discursivas específicas cuja progressão seria acompanhada nas análises seguintes. Foram estabelecidas relações entre as dificuldades constatadas no diagnóstico inicial e as habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental, ressaltando que os problemas identificados já deveriam ter sido superados no oitavo ano desse segmento.

Com o capítulo 5, cujo título é “O percurso – escolhas didáticas no desenvolvimento do projeto Itinerários de Escrita” discutimos a implementação da escrita monitorada e da revisão mediada. Nossas ponderações foram ilustradas com exemplos oriundos da análise da forma como as quatro capacidades linguístico-discursivas focalizadas se manifestam nas sucessivas produções de Bruno.

Em relação à escrita monitorada, mostramos de que forma nos apropriamos dessa ferramenta, pautando-nos na pesquisa já realizadas por Santos (2015) acerca da escrita monitorada. Vale esclarecer que utilizamos o termo ‘apropriação’ porque tomamos essa ferramenta social, histórica e culturalmente construída, adaptamo-la às nossas necessidades e, simultaneamente, adaptamo-nos às suas possibilidades. Integramos sua utilização ao nosso repertório de ações possíveis, desenvolvendo novas capacidades para empreender esse uso (SCHNEUWLY, 2004).

Nesse processo, sem desconsiderar a pesquisa de Santos (2015), mas dialogando com ela, mobilizamos a escrita monitorada dispositivo de acordo com nossos propósitos, em nosso contexto. Os alunos mostraram progressão em suas capacidades linguístico-discursivas a partir do uso dessa ferramenta, o que nos permite considerá-lo apropriado não apenas para a focalização de aspectos macroestruturais (SANTOS, 2015) – ou, em nossos termos, para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas –, mas também para o trabalho com aspectos microestruturais (SANTOS, 2015), ou seja, associados às capacidades linguístico-discursivas, integrando-as às demais.

No que diz respeito à revisão mediada, metodologia desenvolvida por nós para os Itinerários de Escrita, é preciso destacar que tal atividade nos trouxe novas percepções, levando-nos a repensar a forma como compreendíamos os problemas identificados na escrita de nossos

estudantes. As ações em que eles se engajaram nesses encontros, identificando e resolvendo os problemas de seus textos, nos levou a compreender que a aprendizagem de processos de revisão e reescrita, bem como a conscientização acerca dos próprios comportamentos de linguagem, poderiam estar entre os principais fatores que ocasionavam suas dificuldades de escrita. Diante disso, defendemos que o professor de LP deve se atentar à possibilidade de que as dificuldades de seus alunos sejam ocasionadas mais por dificuldades de monitoração, revisão e reescrita do que por falta de conhecimentos linguísticos ou dificuldades específicas à mobilização de capacidades linguístico-discursivas. Um aspecto crucial na atividade de revisão mediada foi a apropriação, por parte dos alunos, da lista de checagem como instrumento para revisão textual. Diante dessas mudanças no comportamento de nossos alunos, associadas ao componente de “guardião do texto” (PASSARELLI, 2012) ativado durante a escrita, dizemos que eles passaram a assumir uma postura de escritor.

A nova percepção sobre as dificuldades dos estudantes não contraria as constatações às quais chegamos a partir da escrita monitorada, pois esta, ao favorecer a mobilização do “leitor interno” e do “escritor ativo” (SAUTCHUK, 2003 *apud* SANTOS, 2015), também propicia o desenvolvimento da postura de escritor identificada em nossos alunos. Nesse sentido, durante a produção mediada pela escrita monitorada, os alunos, liberados das preocupações relacionadas ao conteúdo e ao plano global do texto, dirigiram suas preocupações à construção linguística do texto, monitorando mais ativamente e conscientemente justamente os aspectos mais problemáticos de seus textos. Essas intervenções, portanto – escrita monitorada e encontros individuais – parecem, juntas, ter contribuído para uma mobilização mais eficiente das capacidades linguístico-discursiva dos alunos ao levá-los a assumir postura de escritores, monitores conscientes do próprio processo de escrita.

Defendemos que tanto a escrita monitorada quanto a revisão mediada auxiliaram no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos estudantes e no amadurecimento da consciência em relação aos usos da linguagem e na assunção de uma postura de escritor. Ao abordarmos a revisão mediada, especificamente em relação à escrita monitorada, defendemos que a ferramenta pedagógica se mostra apropriada também para a focalização de capacidades linguístico-discursivas, com um trabalho voltado para operações e recursos linguísticos.

Tais constatações foram enfatizadas no capítulo 6, a partir do contraste entre a primeira e a última produções de Bruno nos Itinerários de Escrita e de uma síntese da progressão das capacidades linguístico-discursivas de Bruno ao longo do projeto.

Neste capítulo, por fim, diante da trajetória percorrida, acrescentaremos algumas ponderações.

Consideramos que os objetivos da pesquisa-ação foram alcançados, pois investigamos o processo implementado, analisamos o desenvolvimento dos aspectos visados na aprendizagem dos alunos e observamos significativa progressão nas capacidades linguístico-discursivas dos alunos do projeto, bem como a assunção de uma postura de escritor (o que contempla os objetivos (iii) e (iv)). No que diz respeito ao objetivo (i), deve-se notar que, de acordo com as análises e reflexões empreendidas no capítulo 5, a ênfase na proficiência da escrita monitorada para a focalização de capacidades linguístico-discursivas<sup>40</sup> e a apresentação detalhada da revisão mediada – desenvolvida nos itinerários de escrita – contribuem para ampliar o repertório de estratégias e instrumentos utilizados pelo colégio para a mediação do desenvolvimento dessas capacidades, o que contempla o objetivo (i). O próprio jogo *Mistério sombrios no João XXIII*, um produto desta pesquisa-ação, consiste também num instrumento para esse fim. Além disso, atividade de revisão mediada, a qual contribui para assunção de uma postura de escritor, e para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, foi desenvolvida e investigada no âmbito desta pesquisa. Com as devidas adaptações, essa metodologia pode ser replicada em outras situações, conforme requeria o objetivo (ii).

Sobre as possibilidades vislumbradas a partir da revisão mediada desenvolvida nos Itinerários de Escrita, é preciso destacar que seu formato de organização, que se mostrou uma forma eficiente de trabalho didático remoto (à distância), amplia as possibilidades de realização de atividades extracurriculares e/ou em contraturno também em ensino híbrido, desde que os alunos tenham acesso a equipamentos eletrônicos e a conexão de internet de qualidade. Essa possibilidade de organização de atividades (que não substitui, mas soma-se às outras já existentes) é um aspecto positivo, pois, em muitas escolas, os alunos deixam de participar de atividades em contraturno pela dificuldade (financeira ou de outra ordem) de se deslocar até a escola duas vezes no mesmo dia.

É importante também observar que não restringimos a possibilidade de adaptação e replicação da revisão mediada à atuação dos professores de Língua Portuguesa. Isso porque o papel do gênero como instrumento para a aprendizagem não se verifica apenas em relação à

---

<sup>40</sup> Sobre esta última, vale pontuar que, tendo sido desenvolvida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato, atuante no CAP. João XXIII, a escrita monitorada já integrava o repertório de estratégias utilizadas para o ensino de produção textual no colégio. Até então, sua implementação mediava principalmente o desenvolvimento de capacidades discursivas, pois, de acordo com Santos (2015), essa ferramenta favorecia especialmente o trabalho com a macroestrutura do texto. Sendo assim, nossa contribuição consiste em ter observado a proficiência da escrita monitorada também para a focalização de capacidades linguístico-discursivas, que, nos termos de Santos (2015), se associam à microestrutura do texto. Nossa pesquisa também permite verificar que o dispositivo pôde ser utilizado com sucesso mesmo em contexto de ERE.

língua: a instituição escolar se vale da escrita de diversos gêneros como meio para o ensino e a aprendizagem em diferentes componentes curriculares (DOLZ; GAGNON, 2015). As produções textuais solicitadas nos demais componentes também não se realizarão sem a mediação dos gêneros textuais (BRONCKART, 2005), de forma que o desenvolvimento da produção de textos não é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Convidamos, assim, os professores de outros componentes curriculares a também explorarem em suas aulas a revisão mediada e outras tantas estratégias disponíveis para o aprimoramento da produção escrita.

Em futuras publicações, pretendemos discutir outro aspecto importante dos Itinerários de Escrita, que foi a adoção de uma abordagem lúdica em diferentes momentos do projeto, incorporando jogos de tabuleiro – tanto para serem jogados quanto para serem produzidos – às oficinas. É preciso considerar que esse fator pode ter influenciado no engajamento dos alunos diante das tarefas, o que, sabidamente, também traz consequências aos processos de ensino e aprendizagem, que são fundamentalmente interacionais e requerem postura ativa do aluno. Embora não seja proposta inédita, já tendo sido amplamente discutida por autores que discutem o ensino de produção textual numa perspectiva social e interacionista (GERALDI, 1984; PASSARELLI, 2012; KOCH E ELIAS, 2016[2006]; DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), é preciso considerar também que o fato de proposta de produção prever um circuito de recepção para o texto – escrito para circular entre diferentes leitores, para além do professor – também tem consequências para a forma como o aluno se engaja na escrita.

O ponto anterior nos leva a ressaltar que o jogo Mistérios sombrios no João XXII, que consta como apêndice desta monografia, também é um produto da pesquisa-ação realizada. Um link para o drive em que se encontra o conjunto de cartas do jogo foi disponibilizado, para que outros professores – não apenas do CAp. João XXIII, mas também de outras instituições – se valham do jogo tanto para fortalecer o trabalho com contos e romances de enigma, quanto para propor a seus alunos que a contribuam com suas próprias cartas. Essa forma de utilizar o jogo, além de envolver os estudantes num processo colaborativo de produção de cartas, nos fornece uma situação significativa de produção escrita e interação social, tal como preconizada no ensino de LP em perspectiva interacionista e sociodiscursiva.

Antes de encerrar nossas considerações, cabe ainda destacar alguns pontos relacionados à própria condução da pesquisa e às análises das produções de Bruno. Tais produções figuram, nesta pesquisa, como meio para nos informar em relação ao nosso próprio trabalho. Elas foram analisadas, portanto, não para formular juízos acerca do aluno, mas sim para avaliar os alcances e os limites das estratégias mobilizadas em nossa pesquisa. Nesse sentido, encontramos não só

nos textos de Bruno, mas também na de outros alunos dos Itinerários de Escrita, indícios de que houve progressos significativos na produção textual – na mobilização das capacidades linguístico-discursivas, como pretendíamos, mas, também, para além delas –, o que leva a uma avaliação positiva do trabalho realizado. No entanto, lamentamos a curta duração do projeto, que se encerrou com o fim do ano letivo, tendo outra professora assumido as turmas em que esses estudantes se encontram. O ideal seria a continuidade do trabalho, não apenas para que pudéssemos ter análises mais robustas, mas, sobretudo, pelo engajamento e desenvolvimento apresentado pelos alunos.

Aqui, cabe outra ponderação. Não apenas a curta duração do projeto, mas também o contexto de ERE trazem impactos para os ganhos que se poderia obter, em termos de interação e aprendizagem, num contexto de ensino presencial, o qual, infelizmente, não tive oportunidade de vivenciar durante a Residência Docente, devido à pandemia do novo coronavírus. Muitas vezes, mesmo com todas as estratégias mobilizadas pelo projeto, nos deparamos com alunos exaustos e sobrecarregados, tendo, alguns deles, inclusive abandonado o projeto antes de seu encerramento. Por esses motivos, alguns também deixaram de fazer algumas das produções textuais propostas – o que dificultaria a realização de análises mais sistemáticas que buscassem rastrear a progressão das capacidades linguístico-discursivas entre diferentes alunos. Ainda assim, considerando as produções às quais tivemos acesso, é possível compreender que todos os alunos apresentaram alguma progressão, pois as produções mais recentes sempre traziam avanços em relação às anteriores.

Em vários pontos desta monografia, destacamos as aprendizagens construídas pelos alunos a partir dos Itinerários de Escrita. Agora, assumindo a primeira pessoa do singular em meu discurso, gostaria de tecer algumas considerações sobre as contribuições desta pesquisa-ação para a minha própria formação. Para tanto, é preciso levar em conta as relações entre esta pesquisa-ação e o Programa de Residência Docente da UFJF. Propus a pesquisa a partir das próprias inquietações suscitadas pela prática em sala de aula e os caminhos que, juntas – minhas orientadoras e eu –, encontramos para agir em relação aos problemas que observei foram fruto de muitas leituras, orientação, planejamento e diálogo – ou, em outras palavras, fruto de muito trabalho. As disciplinas ofertadas pelo programa contribuíram muito para os insights e reflexões envolvidos na pesquisa, e também para a própria estruturação de um processo investigativo que toma o cotidiano escolar como ponto de partida e de chegada.

Considero que a maior contribuição que o programa de residência me trouxe foi a possibilidade de vivenciar profundamente a tão discutida articulação teórico-prática na formação docente. As condições proporcionadas pelo programa, com imersão na escola básica

e bolsa equivalente às da residência em outras áreas profissionais, foram absolutamente essenciais para que essa articulação se concretizasse. Nesse cenário, pude dedicar o tempo necessário às atividades docentes realizadas com os alunos, mas também à pesquisa, à criação de novos materiais e à busca de estratégias para enfrentar obstáculos. Esses dois processos não se deram de forma desconexa: a ponte entre docência e pesquisa foi construída por meio da orientação de professoras mais experientes, das reflexões tecidas nas disciplinas – que, muitas vezes, partiam das próprias questões relatadas pelos residentes para delinear seu programa –, da participação no grupo de pesquisa Ales (Análise Linguística da Escola), do diálogo com os colegas residentes e, ainda, da atuação em outras instâncias – como gestão, núcleos específicos e projetos extracurriculares, que permitiam uma compreensão mais abrangente da realidade do colégio.

Com esse ponto, pretendo ressaltar o que a epígrafe do capítulo prenuncia: a atividade do professor é um trabalho, e seu aperfeiçoamento requer formação sólida, teoricamente embasada e articulada à própria prática docente. Isso não se alcança sem condições apropriadas e sem um diálogo profundo entre pesquisa e docência, reflexão e ação, universidade e escola. Deixo aqui, portanto, minha defesa à continuidade do Programa de Residência Docente da UFJF para que mais professores possam desfrutar dessa oportunidade e levar adiante, em diferentes escolas, as aprendizagens construídas.

Por fim, antes de encerrar este texto, destaco que as estratégias e procedimentos realizados ao longo dos Itinerários de Escrita foram compartilhadas com outros professores do Colégio de Aplicação João XXIII, inclusive com aqueles que estão, agora, com os alunos dos Itinerários de Escrita. Com isso, espero poder ter contribuído, mesmo que minimamente, para expandir as possibilidades do ensino de produção escrita no colégio, tanto para o contexto de ERE quanto para quando forem retomadas as aulas presenciais. Convido esses professores, e também outros que venham a ler este trabalho, a implementarem essas estratégias em suas práticas pedagógicas, apropriando-se delas, assim como fizemos com o dispositivo proposto pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato, e a compartilharem suas considerações. Estas certamente nos enriquecerão e trarão novas percepções.

## REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKTHIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma.** São Paulo: FTD, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor-pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, M. **Leitura e produção de texto no ensino fundamental: uma proposta de sequência didática para o gênero textual narrativa de enigma.** 156 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. (et. al.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 161-174.
- BRONCKART, J.-P. Conferência: Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista ANPOLL**, nº 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** SP: Educ, 2. ed. 2012.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção do texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. [org]. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio.** 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. *et al.* (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Em busca do culpado: metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 159-181.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FERRANTE, E. **Elena Ferrante, grand entretien exclusif**: “L’histoire de Lila et Lena est terminée”. [Entrevista concedida a] Didier Jacob. Revista L’Obs [online], jan. 2018.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. s/n.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, dez. 2014.

KLEIMAN, A. B.. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-63.

LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: LIMA, A. MARCUSCHI, B. [org]. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 11-33.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 12, p. 22-40, 2007.



MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. Sequência e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 21-49.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica / organizado por Beth Marcurschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61-74.

OLIVEIRA, P. Q. **A escrita monitorada como ferramenta pedagógica na aquisição de um gênero**. 2015. 71 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

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

ROJO; R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, J. G. C. **A escrita monitorada**: o que é? como se faz? para que serve? 101 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.3): 1113-1133, set./dez. 2019.

SOUZA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual. In: LIMA, A. MARCUSCHI, B. [org]. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 97-120.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

STRIQUER, M. S. D.; SENE, A. R. L. O desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos da educação básica para a produção textual do gênero discursivo/textual conto maravilhoso. **PERcursos linguísticos**, v. 10, nº 24, p. 32-51, 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

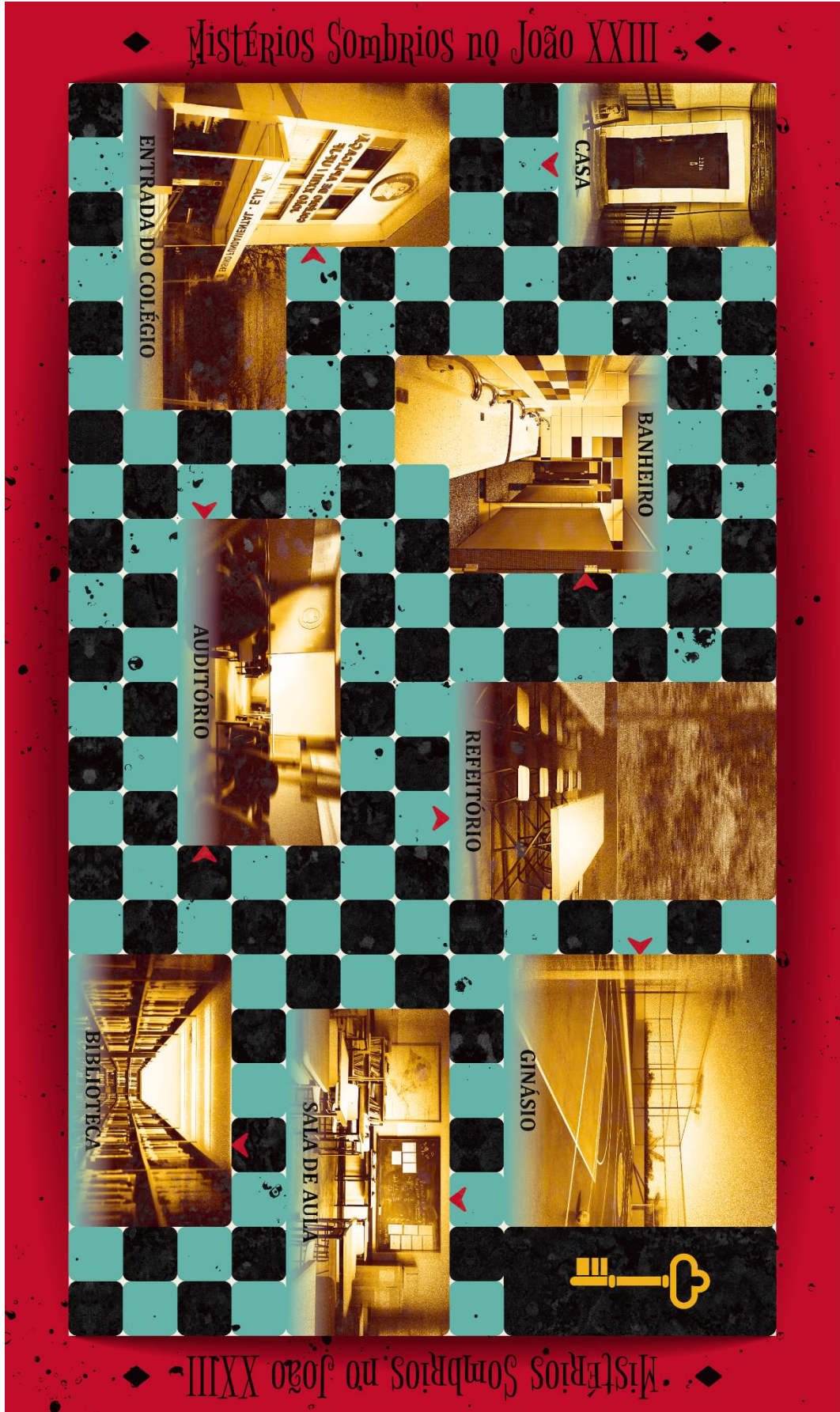
## APÊNDICE A - Jogo Mistérios sombrios no João XXIII

### DICAS PARA UTILIZAÇÃO DO JOGO

- O tabuleiro apresentado na página a seguir, as cartas já existentes e o manual de instruções do jogo *Mistérios sombrios no João XXIII* encontram-se disponíveis para download clicando [aqui](#)<sup>41</sup>.
- O professor pode imprimir o jogo em folha A4 ou em tamanhos maiores.
- Foi disponibilizado um modelo editável para as cartas, o qual o professor pode utilizar para formatar as cartas produzidas por seus estudantes.
- Caso se deseje estender a sequência de atividades ligadas ao jogo, é possível apresentar as instruções apenas de forma oral na ocasião do jogo e, em aulas posteriores, solicitar que eles produzam seu próprio manual (o qual poderá ser compartilhado com os alunos juntamente com o tabuleiro e as cartas).
- É recomendável que, a partir desse jogo, sejam estabelecidas relações com os gêneros romance e/ou conto de enigma.

---

<sup>41</sup> Caso não seja possível abrir diretamente o link, deve-se digitar manualmente o seguinte endereço em um navegador de internet: <https://drive.google.com/drive/folders/1FybaLTqWzNrM8GZdzEMWCYzyvpt3i10Z?usp=sharing>. O usuário será conduzido a uma pasta no Google Drive, na qual os arquivos estão disponíveis.



Fonte: Arquivo das professoras. Design elaborado por Zacness (2021).

## ANEXO A – Dimensões em destaque no conto de enigma – Guia para as professoras

### CARACTERIZAÇÃO GERAL:

- Os contos de enigma partem de um crime não resolvido, cuja solução deverá ser desvendada, descobrindo-se aspectos como o culpado pelo crime, a arma, ou o motivo.

### CONTEXTO HISTÓRICO

- O desenvolvimento de contos de enigma foi favorecido, pela **urbanização** decorrente da Revolução Industrial, que, no **século XIX**, culminou em maior concentração de pessoas nas cidades – cenário recorrente em narrativas de enigma. A popularização dos jornais, com suas seções dedicadas a histórias criminais, também parece ter influenciado escritores do gênero.
- A lógica dedutiva valorizada em contos de enigma associa-se ao **positivismo**, pensamento em destaque no século XIX.

### ENREDO

- Há a história do próprio crime e a história do inquérito (história da investigação desse crime pelo detetive). O conto é parte da história do inquérito, por meio da qual se desvenda o que ocorreu no próprio crime.
- A solução do crime deve ter explicação lógica e surpreender o leitor.

### PERSONAGENS

- Entre os **personagens prototípicos** da narrativa de enigma, há o **detetive**, que procederá à investigação do crime a partir de uma **lógica dedutiva**. Outras personagens prototípicas do gênero são: alguém que solicita o inquérito, a vítima, os suspeitos e o culpado.
- O leitor é levado a assumir uma **perspectiva semelhante à do detetive**, buscando também se valer das pistas disponíveis para construir deduções e solucionar o enigma do conto.

### TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA

- A presença de diferentes personagens requer mobilização de diferentes **recursos coesivos referenciais** na construção da narrativa.

- Assim como em outros gêneros em que predominam sequências narrativas, o **discurso relatado** (direto, indireto e indireto livre) possibilita a construção de diálogos entre as personagens.
- Assim como em outros gêneros em que predominam sequências narrativas, os **organizadores espaciais** auxiliam na delimitação do espaço da narrativa.
- Assim como em outros gêneros em que predominam sequências narrativas, predominam os **tempos do pretérito** (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito) na construção progressão narrativa. Os **organizadores temporais** auxiliam nessa progressão.
- Para propiciar a elaboração de hipóteses dedutivas e o acompanhamento da história a partir da perspectiva do detetive, as ações devem ser apresentadas tomando-se como referência o **tempo cronológico**.
- A **caracterização das personagens**, associada a seu papel na narrativa (detetive, suspeito, culpado, vítima) evoca mobilização de **adjetivos e orações adjetivas**, bem como de **advérbios** que incidem sobre ações dessas personagens.
- Os **adjetivos, orações adjetivas e advérbios** auxiliam também na **caracterização dos espaços** da narrativa e na construção de um clima de **suspense**.

Observação 1: As constatações elencadas acima resultam da leitura de estudos previamente realizados por Brandão (2018), Dolz e Schneuwly (2004) e Barbosa (2001), bem como da elaboração de parâmetros de correção do gênero, realizada no Grupo Análise Linguística na Escola (Ales), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sigiliano. Também foram considerados contos lidos pelas professoras, como “Mr. Josias Amberley” (Arthur Conan Doyle), “A faixa manchada” (Arthur Conan Doyle) e “O último cuba libre” (Marcos Rey).

Observação 2: Os alunos foram convidados a produzir contos de enigma para cartas de jogos de tabuleiro (primeiramente para o jogo “*Scotland Yard*” e, depois, “Mistérios Sombrios no João XXIII”. Por isso, o desfecho, com a solução do crime, não poderia ser apresentado na própria narrativa (como normalmente ocorre em contos de enigma) – deveria ser descoberto pelo próprio jogador. As cartas do jogo também não poderiam ser demasiado extensas, para que não prejudicassem o fluxo do jogo.

## ANEXO B – Material didático do projeto Itinerários de Escrita (Oficina 2)

### PRODUÇÃO DE CARTA DE JOGO DE TABULEIRO

#### Apresentação inicial

1. Você vai produzir a sua versão de uma carta do jogo *Scotland Yard*.
2. A carta de jogo é objetiva, pois deve ser lida pelos jogadores no decorrer da partida. Além disso, precisa ser muito clara, para que todos possam compreendê-la e planejar suas próximas jogadas. A carta do jogo *Scotland Yard* narra, de forma breve, um crime misterioso. Ao longo da narrativa, aparecem pistas e verdadeiras, que podem tanto ajudar quanto confundir o jogador.
3. As personagens são: Sherlock Holmes, Dr. Watson, capitão John Bacon, Peter Bacon (sobrinho do capitão), Chester Siebert (primeiro ajudante do capitão), o tocador de realejo e o imigrante Lester Quackerbarral.
4. O assunto principal da carta é: o assassinato de Peter Bacon.
5. O narrador é do tipo narrador-observador (3ª pessoa).
6. O caso narrado se passa em Londres.

#### Iniciando a escrita

1. No 1º parágrafo, narre que Peter Bacon pediu a ajuda do detetive Sherlock Holmes para solucionar o assassinato do capitão de navio John Bacon.
2. Ainda no 1º parágrafo, informe que: o capitão John Bacon era proprietário de um navio chamado “Lucky Lady”; o capitão John Bacon foi encontrado morto na noite anterior; Peter Bacon era sobrinho do capitão John Bacon e seu único parente em Londres.

3. No 2º parágrafo, explique que: o capitão Bacon era proprietário de uma firma transportadora de mercadorias; o capitão Bacon operava com seu barco no Canal Inglês; o “Lucky Lady” estava em Londres há uma semana; o “Lucky Lady” estava aguardando para ser carregado.
4. Ainda no 2º parágrafo, informe que: o capitão foi encontrado morto em sua cabine por volta de meia-noite; o capitão foi golpeado em sua cabeça com algum objeto sólido; nenhum dos membros da tripulação estava a bordo na noite em que o capitão foi encontrado morto; todos os membros da tripulação sabiam que, à tarde, o capitão havia passeado pelo parque e passado no bar.
5. No 3º parágrafo, explique que, conforme Peter Bacon, o capitão havia despedido recentemente seu ajudante, Chester Siebert, seu principal suspeito, alegando roubo de mercadoria no barco.
6. Ainda no 3º parágrafo, acrescente que foram vistos nas docas, na noite anterior, o tocador de realejo, o imigrante Lester Quackerbarral e sua macaca Hazel.
7. No 4º parágrafo, informe que, para solucionar o crime, Holmes deve descobrir quem matou o capitão Bacon, o motivo do crime, a arma do crime e onde a arma se encontra. Apresente esses quatro elementos em tópicos.
8. No 5º parágrafo, informe que, após Bacon ir embora, Sherlock informa a Watson que será feita justiça.
9. No 6º parágrafo, termine sua carta com a expressão “O jogo começou!”.

### **Finalizando a escrita**

10. Articule em um texto contínuo todas as partes que você já produziu, fazendo as alterações necessárias para que elas fiquem bem conectadas entre si.
11. Dê um título intrigante ao caso apresentado na sua carta de jogo.
12. Revise o texto que você escreveu e faça alterações que considerar necessárias.

### ANEXO C – Lista de constatações para produção intermediária

	O que devo conferir	Confere	Não Confere
1	A minha carta recebeu um título que está de acordo com a história narrada.		
2	A minha carta deixa os enigmas (o assassino, o motivo, a arma do crime e onde a arma se encontra) para que o jogador resolva.		
3	A minha carta narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito.		
4	A minha carta narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador).		
5	A minha carta não contém erros de ortografia em seu texto. (Por exemplo: trocar <i>s</i> por <i>ç</i> ou <i>rr</i> por <i>r</i> são erros de ortografia; escrever nomes próprios com letra minúscula e deixar de acentuar palavras, também).		
6	A minha carta não apresenta períodos longos demais (por exemplo, um único período com 9 linhas é longo demais!).		
7	O texto da minha carta não contém repetição excessiva de palavras (por exemplo: dizer “o capitão” ou “John” o tempo todo).		
8	Eu utilizei pontuação adequada para mostrar que reproduzi diretamente a fala ou o pensamento de um personagem.		
9	Os jogadores poderiam ler o texto da minha carta em voz alta sem ficarem confusos.		

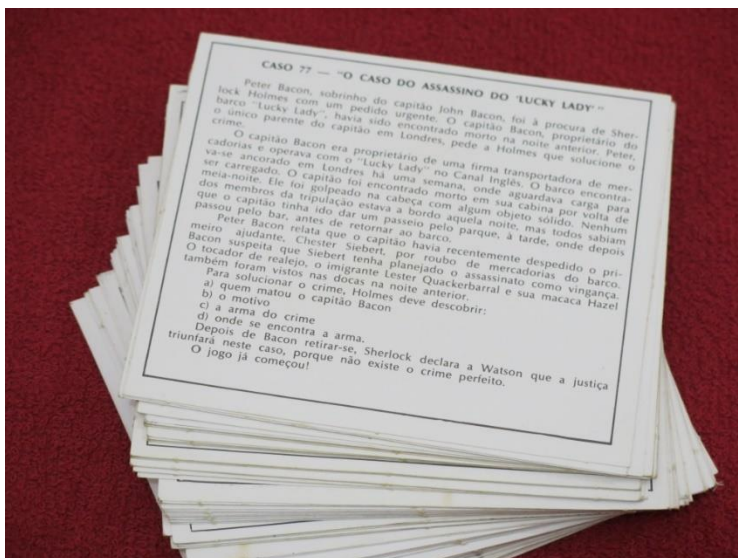
Fonte: elaborado pelas professoras (2021)



## ANEXO D – Material didático do projeto Itinerários de Escrita (Oficinas 4 e 5)

### PROPOSTA

A sua tarefa, agora, é **produzir a primeira versão de uma carta no estilo do jogo Scotland's Yard**, mas que se passe no Colégio de Aplicação João XXIII. Observe o exemplo abaixo:



#### Repare!

Ao ler a carta, é possível perceber que há um mistério a ser resolvido: Quem terá assassinado o capitão Bacon: Chester Siebert, o tocador de realejo, Lester Quackerbarral ou o próprio Peter Bacon? Temos possíveis suspeitos. Os jogadores precisam descobrir, ainda, o **motivo**, a **arma do crime** e **onde a arma está**.

Texto da carta:

#### CASO 77 - “O CASO DO ASSASSINO DO ‘LUCKY LADY’”

Peter Bacon, sobrinho do capitão John Bacon, foi à procura de Sherlock Holmes com um pedido urgente. O capitão Bacon, proprietário do barco “Lucky Lady”, havia sido encontrado morto na noite anterior. Peter, o único parente do capitão em Londres, pede a Holmes que solucione o caso.

O capitão Bacon era proprietário de uma firma transportadora de mercadorias e operava com o “Lucky Lady” no Canal Inglês. O barco encontrava-se ancorado em Londres há uma semana, onde aguardava carga para ser carregado. O capitão foi encontrado morto em sua cabina por volta de meia-noite. Ele foi golpeado na cabeça com algum objeto sólido. Nenhum dos membros da tripulação estava a bordo naquela noite, mas todos sabiam que o capitão tinha ido dar um passeio pelo parque, à tarde, onde depois passou pelo bar, antes de retornar ao barco.

Peter Bacon relata que o capitão havia recentemente despedido o primeiro ajudante, Chester Siebert, por roubos de mercadoria do barco. Bacon suspeita que Siebert tenha planejado o assassinato como vingança. O tocador de realejo, o imigrante Lester Quackerbarral e sua macaca Hazel também foram vistos nas docas na noite anterior.

Para solucionar o crime, Holmes deve descobrir:

- a) quem matou o capitão Bacon
- b) o motivo
- c) a arma do crime
- d) onde se encontra a arma.

Depois de Bacon retirar-se, Sherlock declara a Watson que a justiça triunfará neste caso, porque não existe o crime perfeito.

O jogo já começou!

Fonte: Reprodução de carta do Jogo *Scotland Yard*, comercializado por Grow Jogos e Brinquedos Ltda.

A **carta de jogo** que você vai produzir deve conter, de forma bem objetiva (pois o texto não pode ser longo demais), um **enigma/mistério**, e ele deve situar-se no **Colégio de Aplicação João XXIII**. A narrativa deve ser escrita em **3ª pessoa**, com narrador-observador. Lembre-se que você está produzindo essa carta para um jogo: os jogadores, ao tirarem essa carta, devem sentir-se intrigados para resolver o mistério e procurar as pistas pelo tabuleiro do jogo.

### ANTES DE ESCREVER

Antes de começar a escrever, faça um rascunho daquilo que pretende incluir na carta:

#### CARTA DE JOGO - PLANEJAMENTO

Perguntas	Minhas respostas
Qual é o crime a ser investigado?	
Quem é a vítima?	
Quem são os suspeitos?	
Quem é o(a) verdadeiro(a) assassino(a)/criminoso(a)?	
Onde o crime ocorreu?	
Qual foi a arma do crime (se houver)?	
Qual foi a motivação do crime?	
Quais pistas solucionarão o caso?	
Quais pistas falsas confundirão o leitor?	

Decida como e em que ordem você apresentará cada uma dessas informações em sua carta de jogo.

### DEPOIS DE ESCREVER

Utilize esta lista de checagem para **revisar seu texto**. Ela serve para lhe ajudar a identificar o que precisa ser alterado no texto, antes de enviar ao professor. Se você marcar **NÃO CONFERE** em alguma das respostas, é sinal de que algo precisa ser alterado no seu texto.

### LISTA DE CHECAGEM – CARTA DE JOGO

	O que devo conferir	Confere	Não Confere
1	A minha carta recebeu um título que está de acordo com a história narrada.		
2	Na minha carta, há elementos não revelados, a serem descobertos pelos futuros jogadores (por exemplo: Quem foi o responsável pelo crime? Qual foi a arma do crime? Onde o crime foi cometido?)		
3	Na minha carta, há indicações de pistas verdadeiras e falsas, para confundir o leitor/jogador.		
4	A minha carta narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador).		
5	A minha carta narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito.		
6	A minha carta não contém erros de ortografia em seu texto. (Por exemplo: trocar <i>s</i> por <i>ç</i> ou <i>rr</i> por <i>r</i> são erros de ortografia; escrever nomes próprios com letra minúscula e deixar de acentuar palavras, também).		
7	A minha carta não apresenta períodos longos demais (por exemplo, um único período com 9 linhas é longo demais!). Caso seu texto apresente esse problema, busque dividir seus períodos em outros menores, conectados entre si.		
8	O texto da minha carta não contém repetição excessiva de palavras (por exemplo: dizer “o capitão” ou “John” o tempo todo).		
9	Eu utilizei pontuação adequada para mostrar que reproduzi diretamente a fala ou o pensamento de um personagem.		
10	Os jogadores poderiam ler o texto da minha carta em voz alta sem ficarem confusos.		