

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**ANDRÉIA KANITZ**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA:  
A INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTO SOBRE A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

**Porto Alegre**

**2024**

ANDRÉIA KANTZ

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA:  
A INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTO SOBRE A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área: Estudos da Linguagem

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões

**Porto Alegre**

**2024**

CIP - Catalogação na Publicação

Kanitz, Andreia  
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA  
REESCRITA: A INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA  
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A ESCRITA NO ENSINO  
MÉDIO / Andreia Kanitz. -- 2025.  
286 f.  
Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Ensino e aprendizagem da escrita . 2.  
Orientações de reescrita. 3. Interlocução pedagógica.  
I. Simões, Luciene Juliano, orient. II. Título.

Andréia Kanitz

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA:  
A INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTO SOBRE A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 25 de novembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

---

**Luciene Juliano Simões** (Orientadora)  
Instituto de Letras (IL)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

**Juliana Roquele Schoffen**  
Instituto de Letras (IL)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

**Clara Zeni Camargo Dornelles**  
Instituto de Letras (IL)  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

---

**Anderson Carnin**  
Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Nuvem de palavras produzida pelos participantes da pesquisa com expressões definidoras do trabalho com a (re)escrita realizado ao longo da pesquisa-ação.

Dedico esta tese de doutorado às\aos estudantes que toparam participar da construção de uma interlocução pedagógica comigo: Ivy, Dênis, Maitê, Daniel, Grazielle, Isabela, Lívia, Renan, Thales, Ana Clara, Robert, Bianca, Amanda, Heitor, Yana.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho teria sido bem menos enriquecedora e talvez até impossível não fosse a ajuda, o suporte e o incentivo que recebi ao longo da sua construção. Àqueles que participaram da jornada de realização deste doutorado, ofereço, aqui, nominalmente, meu sincero agradecimento.

Ao IFRS, por ter concedido a mim o afastamento em tempo integral para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao meu processo de doutoramento e por ser, dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a instituição que reacendeu em mim a esperança em uma educação pública de qualidade, quando ela já andava esmorecendo em mim.

Aos participantes desta pesquisa, minhas alunas e meus alunos, por terem confiado em mim ao longo de todo o trabalho e por terem realmente embarcado comigo nessa pesquisa, tomando para si próprios as minhas perguntas de pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Luciene Juliano Simões, por ser minha inspiração desde as aulas de estágio na graduação em Letras, por ter acolhido com tanto ânimo e afeto meus anseios de professora e também de pesquisadora e por ter produzido boa parte da base teórica e metodológica que orienta minha prática não só como pesquisadora, mas também como professora.

À Juliana Schoffen, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e por ser uma nova referência acadêmica de profissionalismo, de dedicação e também de acolhimento na minha trajetória como pesquisadora.

À Ana Vial, minha dupla de doutorado e agora também amiga, pela parceria intelectual que já rendeu algumas produções e por ter garantido que a caminhada do doutorado não fosse tão solitária assim.

Às minhas amigas de fé, meu espaço seguro em Bento Gonçalves, Isa, Ka, Cibe e Juli, por vibrarem comigo, por estarem sempre disponíveis para ouvir e por acreditarem, mais do que eu mesma, no potencial e na importância do meu trabalho.

Às miguis, Isa e Mi, por serem meu refúgio de apoio emocional em todos os aspectos da vida, relativos não só aos dilemas vida acadêmica, mas também às questões da vida privada que sempre se colocam e não podem esperar.

Aos meus amigos Carlin e Chico, por estarem sempre presentes, mesmo que virtualmente, e por me trazerem sempre para a vida real, quando eu me sentia viajando demais na minha bolha acadêmica.

Às minhas queridas amigas, Fabíola e Marcela, por terem permanecido ao meu lado, mesmo geograficamente muito distantes, e por terem compreendido minha mudança de rota acadêmica a partir da conclusão do mestrado e, mesmo assim, continuarem sendo interlocutoras interessadas e importantes na construção deste trabalho.

À minha irmã, Angelita Kanitz, por ter me apoiado em momentos bastante desafiadores nesses últimos anos, sendo meu exemplo de coragem para mudar, e por sempre acolher minhas dores, compreendendo as nossas diferenças e respeitando meu modo de pensar.

Aos meus pais, Rosani e Vítor, que hoje provavelmente não reconhecem mais em mim a filha que talvez desejassem ter, mas que têm papel decisivo e inquestionável na formação da pessoa e da profissional que me tornei.

À Belinha, minha cachorrinha, por ter surgido na minha vida ao longo do doutorado e ser meu apoio emocional em muitos momentos, especialmente durante a etapa bastante solitária de escrita deste trabalho.

Ao Gustavo Lajus, meu companheiro, por todo amor e cuidado dedicado a mim, por garantir que houvesse sempre, acima de tudo, paz e tranquilidade em todos os momentos e por estar sempre disponível para ouvir a leitura em voz alta de parágrafos da minha tese.

*Agora eu acho que não reescrever é até estranho. Assim, se tu dissesse que agora, nesse trimestre, a gente não ia reescrever, eu ia até achar meio estranho. Tipo, como assim, profe?*

*(Ivy, Grupo Focal 1, p. 18-19)*

## RESUMO

A presente tese de doutorado tematiza o ensino e a aprendizagem da escrita por meio do trabalho sistemático com a reescrita no Ensino Médio. A investigação teve como objetivo examinar os efeitos da atividade de reescrita no aprimoramento da expressão escrita dos estudantes, considerando as orientações de reescrita a eles propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula. Os dados foram gerados no âmbito de uma pesquisa-ação levada a cabo ao longo de todo um ano letivo com uma turma de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de um Instituto Federal, ao longo das aulas de Língua Portuguesa e Literatura II. O *corpus* de análise constitui-se de (a) documentos gerados ao longo da implementação da pesquisa-ação, (b) registros em notas campo e (c) discussões realizadas em grupos focais. Constituem, no entanto, foco de análise, as diferentes versões dos textos produzidos pelos estudantes e os encaminhamentos de reescrita a eles propostos. Os dados apresentados e analisados permitiram caracterizar, a partir de todo o percurso pedagógico trilhado com os participantes, o trabalho processual e progressivo de estabelecimento, de aprofundamento e de consolidação do que é nomeado nesta tese de *interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita*. Para que o engajamento dos estudantes no trabalho de reescrita de suas produções textuais pudesse se estabelecer e o aprimoramento da escrita pela reescrita pudesse ser efetivamente alcançado, uma interlocução pedagógica precisou ser inicialmente estabelecida, para então ser aprofundada e, por fim, consolidada também na troca qualificada entre os pares. Do mesmo modo, uma série de procedimentos didáticos precisaram também se estabelecer e se consolidar no fazer da sala de aula. O investimento em um trabalho sistemático (a) de leitura (não só) dos gêneros a serem produzidos, (b) de elaboração conjunta de grades de avaliação informadas por critérios discursivos, (c) de apresentação de encaminhamentos de reescrita informados por esses critérios, mediante a mobilização de instrumentos diversificados, são alguns dos procedimentos didáticos que potencializaram o trabalho com (re)escrita e garantiram, de modo mais efetivo, que o trabalho de aprimoramento textual alcançasse êxito. Tudo isso possibilitou que os estudantes pudessem se engajar na interlocução pedagógica proposta e se apropriassem de modos para estabelecê-la de forma adequada e significativa também com seus pares, consolidando as aprendizagens. O trabalho desenvolvido com os participantes desta pesquisa demonstra, assim, que o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita passa necessariamente pela construção conjunta de uma interlocução pedagógica que requer tempo e engajamento dos participantes ao longo de todas as etapas do trabalho pedagógico. É nesses termos que os

estudantes poderão aprender que escrever é também reescrever e só assim poderão também instaurar uma interlocução pedagógica qualificada com seus pares.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem da escrita; orientações de reescrita; interlocução pedagógica.

## ABSTRACT

This doctorate dissertation addresses teaching and learning of writing through a systematic work of rewriting in High School. This investigation aimed to examine the effects of rewriting for improving students' writing skills, considering the rewriting guidelines proposed to them, and then foster a discussion concerning promoting ways of working with rewriting in class. The data were generated within the framework of action research, which took place throughout one academic year with a group of students of the 2<sup>nd</sup> year of High School of a Federal Institute, during the classes of Portuguese Language and Literature II. The analyzed corpus is made of (a) documents generated throughout the implementation of the action research, (b) field notes, and (c) discussions done with focal groups. However, the focus of analysis is constituted by the different versions of the texts produced by the students and the rewriting activities proposed to them. The presented and analyzed data made possible to characterize, from the entire pedagogical path treaded with the participants, the gradual and ongoing work of establishing, deepening and consolidating what is named in this dissertation as *pedagogical interlocution for improving writing through rewriting*. For students to engage in the rewriting of their text productions, and for writing to be effectively improved through rewriting, first a pedagogical interlocution had to be established, then deepened, and finally consolidated through qualified peer exchanges. Likewise, a series of didactic procedures had to also be established and consolidated in classroom actions. The investment in a systematic work (a) of reading (not only) the genres to be produced, (b) of joint elaboration of assessment grids informed by discursive criteria, (c) of presentation of rewriting proposals informed by these criteria, by means of mobilizing diverse tools, are some of the didactic procedures that enhanced working with (re)writing and more effectively enabled text improvement to be successful. All of this made possible for students to engage in the proposed pedagogical interlocution and take ownership of ways to appropriately and significantly establish it also with their peers, consolidating learnings. The work developed with the participants of this study thus demonstrates that teaching and learning of writing through rewriting necessarily undergoes a joint construction of a pedagogical interlocution which demands time and engagement from the participants throughout all of the stages of the pedagogical work. It is in these terms that students shall be able to learn that writing is also rewriting, and only so shall they also establish a qualified pedagogical interlocution with their peers.

**Key-words:** teaching and learning of writing; rewriting guidelines; pedagogical interlocution.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Ciclo básico da investigação-ação .....	65
<b>Figura 2.</b> Linha do tempo do 1º trimestre letivo.....	91
<b>Figura 3.</b> Linha do tempo do 2º trimestre letivo.....	91
<b>Figura 4.</b> Linha do tempo do 3º trimestre letivo.....	92
<b>Figura 5.</b> Proposta de produção textual de entrevista – 1º trimestre / 2022 .....	101
<b>Figura 6.</b> Roteiro para realização de entrevista .....	102
<b>Figura 7.</b> Grade de avaliação das entrevistas.....	104
<b>Figura 8.</b> Proposta de produção textual de artigo de opinião – 2º trimestre / 2022.....	133
<b>Figura 9.</b> Grade de avaliação dos artigos de opinião.....	134
<b>Figura 10.</b> Proposta de produção textual de resenha – 3º trimestre / 2022 .....	180
<b>Figura 11.</b> Grade de avaliação das resenhas .....	181
<b>Figura 12.</b> Imagem captada a partir do vídeo produzido por Júlia Tolezano sobre o livro A parte que falta, de Shel Silverstein. ....	183
<b>Figura 13.</b> Roteiro de reescrita das resenhas produzidas em dupla.....	186

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1.</b> Jogo dos articuladores textuais – 2º trimestre.....	129
<b>Fotografia 2.</b> Jogo Questões Polêmicas Brasil – 2º trimestre.....	129
<b>Fotografia 3.</b> Participantes realizando atividade de leitura e análise de resenha – 3º trimestre .....	185
<b>Fotografia 4.</b> Participantes realizando atividade de leitura e análise de resenha – 3º trimestre .....	186
<b>Fotografia 5.</b> Participantes realizando reescrita da 1ª versão da resenha produzida individualmente – 3º trimestre. Em destaque, Renan e Daniel sentados lado a lado. ....	220

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Tópico de estudo em Língua Portuguesa mais importante a ser trabalho no Ensino Médio de acordo com os participantes da pesquisa.....	89
<b>Gráfico 2.</b> Produção de textos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores.....	97
<b>Gráfico 3.</b> Conhecimento sobre os critérios utilizados para avaliar os textos produzidos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores.....	97
<b>Gráfico 4.</b> A reescrita de textos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores ...	97
<b>Gráfico 5.</b> Gêneros discursivos que os participantes mais gostaram de produzir ao longo do ano letivo .....	177
<b>Gráfico 6.</b> Validade da atividade de escrita colaborativa do gênero resenha para o aprendizado da escrita, na perspectiva dos participantes .....	191
<b>Gráfico 7.</b> Aprendizado sobre a escrita do gênero resenha por meio da atividade de escrita colaborativa, na perspectiva dos participantes .....	191
<b>Gráfico 8.</b> Tipos de <i>feedback</i> eleitos pelos estudantes como mais importantes na reescrita de seus textos.....	249

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Quadro-síntese do conjunto de dados gerados .....	73
<b>Quadro 2.</b> <i>Continuum</i> de engajamento dos participantes nas atividades de produção textual	79
<b>Quadro 3.</b> Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão – <i>engajado</i> .....	106
<b>Quadro 4.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Dênis.....	107
<b>Quadro 5.</b> Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	108
<b>Quadro 6.</b> Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2 .....	109
<b>Quadro 7.</b> Reescrita da entrevista produzida por Dênis – 2ª versão .....	110
<b>Quadro 8.</b> Orientações de reescrita inseridas na introdução da entrevista – 1ª versão .....	112
<b>Quadro 9.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão .....	113
<b>Quadro 10.</b> Autoavaliação realizada pelo participante Dênis Santos .....	114
<b>Quadro 11.</b> E-mail enviado pela participante Amanda Vargas para sua entrevistada .....	117
<b>Quadro 12.</b> Boletim de desempenho – Entrevista.....	119
<b>Quadro 13.</b> Boletim de desempenho preenchido por Amanda Vargas – Frente .....	120
<b>Quadro 14.</b> Boletim de desempenho preenchido por Amanda Vargas – Verso.....	121
<b>Quadro 15.</b> Proposta de artigo de opinião: projeto de texto.....	131
<b>Quadro 16.</b> Temáticas eleitas pelos participantes para formulação de questões polêmicas .	132
<b>Quadro 17.</b> Proposta de artigo de opinião: projeto de texto da participante Ivy.....	138
<b>Quadro 18.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão – (+) <i>engajada</i> .....	139
<b>Quadro 19.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy .....	140
<b>Quadro 20.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	141
<b>Quadro 21.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2 .....	141
<b>Quadro 22.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy (p. 1).....	142
<b>Quadro 23.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy (p. 2).....	142
<b>Quadro 24.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão – (+) <i>engajada</i> .....	144

<b>Quadro 25.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Ivy .....	145
<b>Quadro 26.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	146
<b>Quadro 27.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão, acrescida de comentários – Parte 2 .....	146
<b>Quadro 28.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 3ª versão – (+) engajada .....	148
<b>Quadro 29.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 2ª e 3ª versão .....	149
<b>Quadro 30.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 2ª e 3ª versão .....	149
<b>Quadro 31.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 4ª versão – (+) engajada .....	150
<b>Quadro 32.</b> Troca de e-mails para submissão do artigo de opinião de Ivy .....	151
<b>Quadro 33.</b> Proposta de artigo de opinião: projeto de texto do participante Dênis.....	153
<b>Quadro 34.</b> Artigo de opinião produzido por Dênis em 1ª versão – engajado.....	154
<b>Quadro 35.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis .....	155
<b>Quadro 36.</b> Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	157
<b>Quadro 37.</b> Artigo de opinião produzido por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2.....	157
<b>Quadro 38.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis (p. 1).....	158
<b>Quadro 39.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis (p. 2).....	158
<b>Quadro 40.</b> Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão – engajado.....	160
<b>Quadro 41.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Dênis .....	162
<b>Quadro 42.</b> Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 1 .....	162
<b>Quadro 43.</b> Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 2.....	163
<b>Quadro 44.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão – (-) engajado.....	165
<b>Quadro 45.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales .....	166

<b>Quadro 46.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão, acrescido de comentários – Parte 1 .....	167
<b>Quadro 47.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão, acrescido de comentários – Parte 2 .....	168
<b>Quadro 48.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales (p. 1) .....	169
<b>Quadro 49.</b> Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales (p. 2) .....	169
<b>Quadro 50.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão – (-) engajado.....	171
<b>Quadro 51.</b> Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Thales .....	172
<b>Quadro 52.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 1 .....	172
<b>Quadro 53.</b> Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 2 .....	173
<b>Quadro 54.</b> Proposta de resenha: projeto de texto.....	179
<b>Quadro 55.</b> Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão .....	184
<b>Quadro 56.</b> Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários e destaques.....	185
<b>Quadro 57.</b> Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 2ª versão .....	187
<b>Quadro 58.</b> Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 2ª versão, com modificações destacadas .....	188
<b>Quadro 59.</b> Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, com acréscimos destacados na cor vermelha .....	193
<b>Quadro 60.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Heitor, elaborado pela colega Grazielle .....	195
<b>Quadro 61.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Heitor, elaborado pela professora Andréia .....	198
<b>Quadro 62.</b> Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	199
<b>Quadro 63.</b> Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2 .....	199
<b>Quadro 64.</b> Resenha produzida por Heitor em 2ª versão, com modificações destacadas na cor vermelha .....	200

<b>Quadro 65.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Heitor .....	201
<b>Quadro 66.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Heitor .....	202
<b>Quadro 67.</b> Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha .....	204
<b>Quadro 68.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Grazielle, elaborado pelo colega Heitor .....	205
<b>Quadro 69.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Grazielle, elaborado pela professora Andréia .....	206
<b>Quadro 70.</b> Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1 .....	208
<b>Quadro 71.</b> Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2 .....	208
<b>Quadro 72.</b> Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 3 .....	209
<b>Quadro 73.</b> Resenha produzida por Grazielle em 2ª versão, com modificações destacadas na cor vermelha .....	209
<b>Quadro 74.</b> Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Grazielle.....	210
<b>Quadro 75.</b> Resenha produzida por Renan em 1ª versão .....	213
<b>Quadro 76.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Renan, elaborado por Ivy .....	214
<b>Quadro 77.</b> Critérios de avaliação destacados por Ivy a partir da leitura da 1ª versão da resenha de Renan. ....	215
<b>Quadro 78.</b> Resenha produzida por Renan em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Ivy .....	216
<b>Quadro 79.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Renan, elaborado pela professora Andréia .....	218
<b>Quadro 80.</b> Resenha produzida por Renan em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Ivy e pela professora Andréia.....	219
<b>Quadro 81.</b> Resenha produzida por Renan em 2ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha. ....	220
<b>Quadro 82.</b> Quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Renan .....	221
<b>Quadro 83.</b> Resenha produzida por Ivy em 1ª versão .....	223

<b>Quadro 84.</b> Bilhete orientador de reescrita dirigido a Ivy, elaborado por Renan .....	224
<b>Quadro 85.</b> Resenha produzida por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Renan – Parte 2.....	225
<b>Quadro 86.</b> Parágrafos finais da resenha produzida por Ivy em 2ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha .....	226
<b>Quadro 87.</b> Projetos de trabalho desenvolvidos e gêneros discursivos trabalhados por trimestre letivo .....	232
<b>Quadro 88.</b> Configuração geral das tarefas de produção textual.....	233
<b>Quadro 89.</b> Conjunto de critérios considerados para a elaboração de descritores de avaliação. ....	237
<b>Quadro 90.</b> Bilhete orientador de reescrita informado por critérios de avaliação.....	243
<b>Quadro 91.</b> Bilhete orientador de reescrita com critérios de avaliação subjacentes .....	244
<b>Quadro 92.</b> Destaques feitos no boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo de opinião elaborado por Ivy.....	245
<b>Quadro 93.</b> Critérios e descritores de avaliação endereçados em comentários à 1ª versão do artigo de opinião produzido por Ivy .....	246
<b>Quadro 94.</b> Critérios e descritores de avaliação endereçados em comentários à 1ª versão do artigo de opinião produzido por Thales .....	247
<b>Quadro 95.</b> Quadro analítico do bilhete orientador de reescrita produzido por Heitor em resposta à 1ª versão da resenha produzida por Grazielle.....	253

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de textos produzidos pelos estudantes ao longo do ano letivo .....	69
--	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET-BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior (ES)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IC	Iniciação Científica
IF	Instituto Federal
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFSUL	Instituto Federal Sul-riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IL	Instituto de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OLPEF	Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ( <i>Pisa</i> ), tradução de <i>Programme for International Student Assessment</i>
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	<i>Sistema de Avaliação da Educação Básica</i>
SD	Sequências Didáticas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Uma professora-pesquisadora em formação.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita em foco .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3 A construção da tese: organização do relatório de pesquisa .....</b>	<b>34</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA COM VISTAS AO ESTABELECIMENTO DE INTERLOCUÇÕES EFETIVAS PELA PRODUÇÃO DE TEXTOS PÚBLICOS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Uso da linguagem (escrita) enquanto ação social conjunta .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Gêneros do discurso: a materialização textual do uso da linguagem para ação social .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Projetos de trabalho no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4 O trabalho com a (re)escrita e a centralidade da interlocução no trabalho de aprimoramento textual .....</b>	<b>42</b>
<b>2.5 A avaliação enquanto processo contínuo e integrado ao ensino e à aprendizagem da escrita.....</b>	<b>56</b>
<b>2.5.1 Grade analítica de avaliação enquanto ferramenta diagnóstica para produção de feedback .....</b>	<b>59</b>
<b>3 A GERAÇÃO DE DADOS: DA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA AO CONTEXTO E PERCURSO DE PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Orientação metodológica do estudo: pesquisa-ação qualitativa interpretativa.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Geração de dados: a constituição do <i>corpus</i> de análise.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.1 Análise documental.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2.2 Registros de campo .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.3 Grupos focais.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2.4 Quadro-síntese do conjunto de dados gerados.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3 Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>75</b>
<b>3.4 O contexto de pesquisa: um <i>campus</i>, um curso, uma turma e um percurso de fôlego .....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.1 O curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.....</b>	<b>84</b>
<b>3.2.2 Inicialmente, eram 22. Por fim, restaram 15.....</b>	<b>86</b>
<b>3.2.3 Uma jornada de fôlego: o percurso da geração de dados .....</b>	<b>89</b>
<b>4 APRENDENDO A (RE)ESCREVER: O ESTABELECIMENTO DA INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA. ....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 O primeiro contato com a reescrita: estabelecendo uma interlocução pedagógica....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.1 Experiências com a escrita escolar: memórias de um passado que se fez presente. ....</b>	<b>95</b>
<b>4.1.2 De estudante para estudante: conhecendo melhor a instituição por meio de um Projeto de Trabalho com entrevistas. ....</b>	<b>100</b>
<b>4.1.3 “Um bilhete e ainda uma reescrita?! Deve estar muito ruim!”: a construção de uma interlocução pedagógica por meio da produção textual de entrevistas.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1.4 Estabelecendo uma interlocução pedagógica com os pares: a produção de feedback avaliativo entre os participantes.....</b>	<b>118</b>

4.1.5 Algumas considerações acerca do gênero entrevista: (im)possibilidades na (re)escrita .....	122
<b>4.2 O segundo contato com a reescrita: aprofundando a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita.....</b>	<b>125</b>
4.2.1 Juventude inquieta: a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita de artigos de opinião. ....	126
4.2.2 Aprofundando a interlocução pedagógica: quando a atenção dedicada por um leitor solidário engaja os participantes na reescrita. ....	136
4.2.3 Quando a produção de um participante inspira: a definição de uma polêmica a partir da polêmica apresentada pelo outro. ....	152
<b>4.3 O terceiro contato com a reescrita: consolidando a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita na avaliação por pares .....</b>	<b>174</b>
4.3.1 Se liga na dica: a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita de resenhas. ....	175
4.3.2 A produção de resenhas em duplas como etapa preparatória para a produção individual e o uso de roteiro enquanto instrumento orientador da reescrita.....	182
4.3.3 A consolidação da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita: quando os pares se engajam enquanto interlocutores .....	192
4.3.4 Todos podem ensinar e todos podem aprender: do (+) engajado ao (-) engajado..	212
<b>5 A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA: ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (NÃO SÓ) NO ENSINO MÉDIO. ....</b>	<b>229</b>
5.1 Estabelecendo condições para a produção textual escrita: a complementaridade entre os trabalhos de leitura e de (re)escrita.....	230
5.2 Estabelecendo critérios de avaliação conjuntamente: o uso de grades de avaliação na promoção do trabalho de (re)escrita.....	235
5.3 A produção de <i>feedback</i> avaliativo para a qualificação dos textos: as dimensões discursivas como foco de intervenção no trabalho de reescrita. ....	241
5.4 Promovendo uma avaliação por pares qualificada: a consolidação de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita no curso do tempo .....	251
<b>6 “AGORA EU ACHO QUE NÃO REESCREVER É ATÉ ESTRANHO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>257</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>265</b>
ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	273
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	275
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA GERAÇÃO DE DADOS .....	277
NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....	277
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS (TCUD).....	278
ANEXO E – ROTEIRO DE DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS .....	279
ANEXO F – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS DE DISCUSSÃO.....	281
ANEXO G – LINHA DO TEMPO DA GERAÇÃO DE DADOS .....	282
ANEXO H – BOLETIM DE DESEMPENHO .....	283
ANEXO I – BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA .....	285

## 1 INTRODUÇÃO

### Uma cena comum:

- *Você é professora de quê?*
- *De Língua Portuguesa.*
- *Boa sorte! Estão precisando muito aprender a escrever!*

### Outra cena com docente de outro componente curricular:

- *Você dá aula de que mesmo?*
- *Eu dou aula de Português!*
- *Olha, os alunos não sabem escrever mais nada. O que escrevem não dá nem para entender!*

### Ou ainda com docente de componente curricular do núcleo técnico:

- *Você é a professora nova de Português?*
- *Sim, sou!*
- *Olha, tem que fazer alguma coisa com esses alunos. Colocar eles para copiarem texto do quadro! Sei lá! Eles precisam aprender a escrever.*

Os episódios acima, absolutamente corriqueiros para quem atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, indicam, por um lado, a expectativa que recai sobre essa docente de que compete a ela (quase que exclusivamente) o ensino da escrita. Por outro lado, esses mesmos diálogos colocam em evidência o fato de que não há dúvidas de que, ainda hoje, o ensino e a aprendizagem da escrita constituem um desafio que está “no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas do conhecimento” (Britto, 2007, p. 30).

A presente pesquisa foi concebida justamente a partir (a) da inquietação de que o ensino e a aprendizagem da escrita constituem, ainda hoje, um desafio a ser enfrentado no cenário escolar, especialmente no Ensino Médio, manifesto não só nas falas de colegas docentes, mas também na de muitos estudantes, e (b) da convicção de que a escrita, além de constituir o cerne da atividade escolar, constitui uma tecnologia cujo domínio é imprescindível para a constituição do cidadão enquanto agente social e político.

Nesses termos, a presente pesquisa dedicou-se à investigação do ensino e da aprendizagem da escrita por meio do trabalho com a reescrita. Mais especificamente, a pesquisa partiu de inquietações minhas, enquanto docente, acerca de como operacionalizar de maneira efetiva o trabalho de reescrita, partindo da convicção, aqui assumida, de que a mediação do professor nesse trabalho é um dos fatores determinantes no sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aprendizagem da escrita. *Como operacionalizar o trabalho de reescrita de modo a oferecer aos estudantes encaminhamentos produtivos que ultrapassem os limites do ensino da forma, indo ao encontro da função social da escrita?* Essa foi a pergunta que moveu centralmente a presente investigação.

Nesta tese, as identidades de professora e de pesquisadora se interpenetram. Ao mesmo tempo em que são as minhas inquietações enquanto docente que movem esta investigação, são também as minhas perguntas enquanto pesquisadora que (re)orientam a minha atuação enquanto professora na geração dos dados desta pesquisa. O relato de pesquisa que apresento aqui constitui, portanto, uma pesquisa-ação. Além de pesquisadora, sou também participante da pesquisa, uma vez que o que relato aqui é uma pesquisa-ação sobre minha própria prática pedagógica como docente de Língua Portuguesa e Literatura em um Instituto Federal. Trata-se de um contexto complexo em que eu, enquanto professora-pesquisadora, busco, por meio de intervenções sistemáticas e planejadas, (re)formular e implementar práticas pedagógicas coerentes com uma proposta de trabalho com a escrita na qual atuo como verdadeira interlocutora dos estudantes, disposta a colaborar efetivamente com o aprimoramento de suas práticas de escrita.

Dado que nesta pesquisa as identidades de professora e de pesquisadora constituem realidades que, na prática, são inseparáveis, inicio este relato apresentando um pouco da minha trajetória enquanto pesquisadora e professora. Busco por meio dessa narrativa mostrar o que fez com que eu me interessasse por investigar, ao longo do doutorado, o ensino e a aprendizagem da escrita na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio (EM). Em seguida, apresento o foco da presente investigação, bem como seus objetivos e as perguntas de pesquisa que orientaram tanto a geração quanto a análise dos dados. Por fim, apresento a organização geral deste relatório de pesquisa.

### **1.1 Uma professora-pesquisadora em formação**

A formação de um professor se inicia bem antes de ele ingressar ou mesmo concluir um curso de licenciatura. Repetidas vezes, ouvi isso de docentes que marcaram a minha formação enquanto professora e pesquisadora. Diziam eles, e concordo, que a profissão de professor é umas das poucas cuja formação inicia muito antes de ingressarmos em algum curso superior de licenciatura. Nossa formação se inicia já, em alguma medida, quando ingressamos na escola regular como estudantes dos primeiros anos da Educação Básica. Inicia-se aí, quem sabe, nosso primeiro, e talvez mais significativo, estágio de observação. Eu arrisco dizer que meu estágio se iniciou um pouco antes, ainda em casa, antes de passar a frequentar a escola. Em minha memória, guardo imagens fotográficas de momentos em que eu acompanhava minha mãe, professora, enquanto ela trabalhava e estudava, preparando suas aulas. Avalio ter sido assim

que eu, Andréia Kanitz, fui me constituindo professora, tendo minha mãe como referência de dedicação, empenho e satisfação profissional.

Foi assim também que, de modo muito natural, fui encorajada a cursar, no EM o extinto curso Normal/Magistério. A minha decisão de seguir por esse caminho me conduziu a uma escola muito especial, onde vivi os anos mais intensos e especiais da minha vida até hoje como estudante de um internato: o Instituto de Educação Ivoti, agora Instituto Ivoti. Lá, pude desenvolver muitas habilidades pessoais. Pude ser quem eu nem imaginava que fosse. Estudei muito. Vivi muito. Participei de inúmeras atividades extraescolares: teatro, dança, música, coral, orquestra, aulas de línguas (muitas aulas de Alemão). E foi lá que, ainda muito nova, com apenas 14 anos de idade, me vi ocupada com tarefas relacionadas ao planejamento de atividades para estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Com 15 anos, já atuava pontualmente em sala de aula, substituindo professores. Com 17 anos, em 2002, realizei meu estágio curricular obrigatório em uma 2ª série do Ensino Fundamental em uma escola estadual, na cidade de Ivoti. Nascia ali uma profissional. Foi ao longo desse período de estágio que pude, verdadeiramente, dimensionar a importância político-social da profissão de professor, a única profissão, a meu ver, capaz de impulsionar a transformação da realidade e tocar profundamente as pessoas.

Minha passagem pelo Instituto Ivoti me abriu portas desde o princípio. Em 2003, trabalhei como estagiária em três escolas da rede municipal de Ivoti, ministrando oficinas de musicalização para todas as séries do Ensino Fundamental. Em 2004, fui contratada para assumir as atividades na brinquedoteca de uma escola da rede privada de São Leopoldo. Foi ao longo desse ano que me decidi pelo curso de Licenciatura em Letras. E não abria mão de que fosse em uma instituição federal. Cheguei, assim, em 2005, ao Instituto de Letras (IL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao ingressar na universidade, acreditei, inicialmente, que estivesse bem encaminhada na minha formação enquanto professora. Essa minha crença, no entanto, foi aos poucos se enfraquecendo quando me deparei com um curso de licenciatura bastante distante da proposta de formar professores. As disciplinas iniciais logo provocaram estranhamento. Pouco ou nada se falava sobre ser professor. De um lado, estava a defesa da ciência linguística; de outro, a discussão do cânone literário. As explanações eram absolutamente teóricas. Em muitas disciplinas, o fato de estarmos em um curso de formação de professores nunca foi sequer mencionado. Isso me enchia de aflição. Posso dizer que tive ótimos professores, mas pouquíssimos formadores de professores.

Todavia, um alento me foi proporcionado quando, no 5º semestre do curso, matriculei-me na disciplina de Linguística e Ensino. Um mar de possibilidades de se pensar a educação linguística se abriu. Pela primeira vez, no curso de Licenciatura em Letras, eu e meus colegas fomos provocados a pensar sobre nossa escolha profissional: ser professor. Foi ao longo dessa disciplina que o sentido de um curso que está aí para formar, acima de tudo, professores de línguas foi resgatado. A minha passagem pela disciplina de Linguística e Ensino foi um divisor de águas na minha trajetória acadêmica ao longo da graduação em Letras e me fez tomar a firme decisão de buscar me integrar a algum grupo de pesquisa que tivesse a formação de professores e a prática de sala de aula como foco principal de estudo.

A abertura de seleção de bolsistas para o PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de Letras da UFRGS, no primeiro semestre de 2007, foi a primeira oportunidade que surgiu. O programa, à época liderado pela professora Luciene Juliano Simões, grande mentora desta pesquisa, tinha justamente por objetivo aprofundar a identificação do curso de Letras com o propósito de formação de professores. Havia uma proposta de aproximar os estudantes do foco principal do trabalho do professor de Português: mediar o letramento ao longo da Educação Básica. Pensava, eu, que minha participação nesse programa contribuiria muito para preencher as lacunas na minha formação docente que vinham me angustiando. No entanto, em função de um critério de seleção ligado à exigência de determinada semestralidade dos candidatos, minha candidatura não prosperou. A professora Luciene, depois de receber minha inscrição, me encorajou a seguir buscando outras oportunidades. Disse ela: “Logo deve surgir outra oportunidade pra ti!” E foi como um presságio.

Eis que, em agosto de 2007, o professor Pedro Garcez lança edital de seleção de bolsista de Iniciação Científica (IC) para integrar o projeto “Reparo, intersubjetividade e controle social: conversa cotidiana e fala-em-interação em sala de aula”. A oportunidade anunciada surgiu e se consolidou ao longo de três intensos anos de construção conjunta de conhecimento e de trabalho formativo enquanto bolsista de IC. Foi a minha primeira experiência como pesquisadora e meu primeiro contato efetivo com a Linguística Aplicada. Ao longo desse período, tive a oportunidade de acompanhar e integrar um grupo de pesquisadores genuinamente interessados em compreender como “os seres humanos se desenvolvem por meio da sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades” (Rogoff, 2003, p. 38).

A experiência na iniciação científica ao longo da graduação (2007-2010) me conduziu, naturalmente, ao mestrado (2011-2013). Nessa etapa da minha formação enquanto pesquisadora, novamente sob a orientação do professor Pedro Garcez, meu trabalho se somou a um conjunto de outras pesquisas interessadas em compreender e descrever como os

participantes de uma interação constroem conhecimento conjuntamente. Tais pesquisas alcançaram consistente entendimento de que a aprendizagem constitui uma realização social essencialmente conjunta, ou seja, consequência de um engajamento mútuo dos atores sociais envolvidos.

Meu trabalho de mestrado descreveu como a atividade de resolução de problemas entre participantes de uma interação pode constituir uma instância de construção conjunta de conhecimento. Essa descrição, produzida a partir de dados gerados em um centro de desenvolvimento tecnológico, apontou para a centralidade da organização de atividades em torno de projetos norteadores, cujas atividades coloquem os participantes em situações práticas de resolução de problemas que demandem a construção conjunta de conhecimento. Busquei, por meio da minha pesquisa, oferecer subsídios para se pensar e se refletir acerca de modos de organização e de fomento da construção de conhecimento, no cenário de sala de aula, também por meio de projetos que orientem e mobilizem os participantes em torno de um empreendimento comum (Kanitz, 2013).

Tendo concluído o mestrado, decidi que era chegada a hora de me dedicar exclusivamente à docência e experimentar de perto, no chão das salas de aula, o trabalho de construção conjunta de conhecimento. Depois de aproximadamente 5 anos buscando compreender como esse fenômeno ocorre na fala-em-interação, em cenários diversos, mas especialmente no cenário escolar, sentia que era hora de viver na prática o que se passa entre os muros da escola. Carregava comigo a, talvez um pouco ingênua, pretensão de promover em minhas práticas de sala de aula instâncias genuínas de produção conjunta de conhecimento, como as descritas por mim enquanto pesquisadora.

Como qualquer outro profissional ingressante no mercado de trabalho, fui agarrando todas as oportunidades que surgiam. Trabalhei em escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental e Médio, em cursos livres e regulares, sempre atendendo a, pelo menos, duas escolas, localizadas sempre em municípios distintos. Em menos de um ano, por opção pessoal e profissional, deixei a rede privada de ensino para trás e me assumi professora de escola pública. Passei a atuar na rede municipal de Santa Cruz do Sul e em uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizada em Sinimbu, município vizinho. Foi assim que fui experimentando o trabalho, muitas vezes estafante, de professora da escola básica. Mas foi assim também que encontrei, nos jovens atendidos pelo Ensino Médio, meu público preferido, minha maior motivação para exercer a minha identidade de professora de Língua Portuguesa.

De pronto, o desafio de promover a construção de conhecimento sobre a escrita se colocou diante de mim. Não havia dúvidas de que meus alunos precisavam de ajuda para

construir esse conhecimento, cuja consolidação, apesar de toda a trajetória escolar do Ensino Fundamental, estava longe de alcançar o patamar desejado. Encontrei alunos com poucas habilidades de escrita em um Ensino Médio ainda bastante fragmentado, marcado pelo isolamento da disciplina de Língua Portuguesa em relação às demais, pela sua compartimentação em aulas de gramática, redação e literatura, pela ausência de um trabalho interdisciplinar ou pela falta de um trabalho coletivo que se construiria por meio de projetos compartilhados. Nas narrativas dos estudantes, ficavam evidentes as escassas oportunidades de produção escrita por eles experimentadas até então; oportunidades que, de fato, levassem em conta situações de produção e circulação dos textos. Produções textuais constituíam meros instrumentos de avaliação para dar conta da exigência da aplicação de ao menos dois instrumentos por trimestre.

Minha curta trajetória docente me permitiu produzir, em pouco tempo (2013-2016), um diagnóstico pouco animador em torno do trabalho com a escrita em curso no Ensino Médio. Cabe ressaltar que a prática por mim diagnosticada era a mesma tanto na rede pública quanto na rede privada, onde atuei como professora de redação, por um semestre, ministrando um período semanal por turma. O que pude verificar é que o trabalho com a escrita no Ensino Médio, quando existente – cumpre destacar – restringia-se, basicamente, à produção de redações escolares com “dicas preciosas” que supostamente garantiriam um desempenho satisfatório em provas de redação como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O trabalho de reescrita praticamente inexistia e a correção do texto pelo professor ainda era meramente avaliativa para fins de atribuição de alguma nota. Muito embora os documentos legais destinados a regular e melhorar o Ensino Fundamental e Médio no país já destacassem, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, a necessidade de propor práticas pedagógicas que promovessem a Língua Portuguesa como instrumento de ação social, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, o que pude constatar, no contexto do Ensino Médio recente, foi uma prática pedagógica de ensino da escrita, de modo geral, restrita ao gênero redação escolar (dissertativa-argumentativa), ainda bastante desvinculada dos usos que fazemos da escrita em nosso cotidiano<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cabe aqui a ressalva de que o ENEM e, portanto, a produção de redações do ENEM – prática de escrita amplamente consolidada no Ensino Médio – sem dúvida alguma, faz parte da vida cotidiana dos estudantes. Ao longo do todo o Ensino Médio, muita energia é despendida pelos estudantes na preparação para esse exame e para a produção dessas redações.

Com o desejo de produzir alguma mudança nessa prática pela promoção de instâncias genuínas de uso da linguagem, passei a promover, em minhas aulas, práticas pedagógicas em que a escrita fosse mobilizada para agir socialmente. Imbuída de convicções teóricas acerca do fazer pedagógico que construí ao longo da minha graduação e pós-graduação, resolvi que era chegada a hora de partir da teoria para a (inter)ação. Tomando como norte temas de interesse dos estudantes, passei a trabalhar com gêneros discursivos escritos por meio dos quais os estudantes puderam aos poucos experimentar a autoria, discutindo temas de seu interesse e publicando efetivamente suas produções (em jornais locais, por exemplo).

Pequenos avanços foram sendo alcançados, principalmente pela prática de reescrita dos textos, algo que inicialmente causou muito estranhamento nos alunos, que não compreendiam que aprimorar seus textos fazia parte do trabalho de produzi-los. Todo trabalho, diga-se de passagem, bastante árduo, passou a fazer ainda mais sentido quando, em 2016, tive a oportunidade de participar com meus alunos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Por meio dessa experiência, alcancei a convicção de que uma prática pedagógica de fato comprometida com o ensino e com a aprendizagem da escrita passa necessariamente por um trabalho intenso e comprometido de reescrita, sem jamais perder de vista as condições de produção do texto foco da escrita e as práticas sociais que mobilizam a sua produção.

Esse trabalho se fortaleceu ainda mais a partir do meu ingresso, no ano de 2016, em um Instituto Federal (IF) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), onde atuo atualmente como docente não só em turmas do Ensino Médio Técnico, mas também no curso de Licenciatura em Letras, desenvolvendo, em parceria com alguns docentes dispostos ao trabalho conjunto, projetos interdisciplinares que resultam em produções escritas de gêneros diversos. O trabalho desenvolvido no âmbito de um desses projetos foi registrado por Kanitz e Lopes (2019) em um relato de experiência com o gênero carta aberta com estudantes do 2º ano do Ensino Médio do curso Técnico em Agropecuária.

Desde então, o desafio que tem se colocado, e que me fez retornar à pós-graduação, é a operacionalização eficaz e efetiva do trabalho com a escrita pela reescrita, partindo da minha convicção de que a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aprendizagem da escrita. Foi com o propósito de contribuir com discussões acerca do ensino e da aprendizagem da escrita que se efetiva em uma prática pedagógica na qual o professor atua como verdadeiro interlocutor dos textos produzidos por seus estudantes que desenvolvi o presente estudo.

Ademais, esta tese pretende somar-se às pesquisadas voltadas especificamente para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, etapa da Educação Básica em que “as competências relativas ao campo da linguagem estão longe do patamar desejado” (Bunzen; Mendonça, 2006, p. 13). Existem ainda poucos estudos orientados para o ensino e para a aprendizagem da escrita no Ensino Médio. Se muitas pesquisas já focalizaram o Ensino Fundamental I e II, isso não se repete na etapa posterior de escolarização. Fato é que o Ensino Médio, ainda hoje, parece, muitas vezes, ser “terra de ninguém”<sup>2</sup>, sem um propósito definido, sendo visto, por vezes, apenas como um “trampolim” para a universidade ou para a formação profissional (Krawczyk, 2011). Conforme argumenta Pereira (2021, p. 31), parece não haver, no Ensino Médio, um olhar para o ensino de escrita como prática social, com vistas a uma interlocução efetiva que transponha os limites da escola e dos exames oficiais, como o ENEM.

Apesar de todas as discussões, de todos os debates e de todas as orientações presentes nos documentos oficiais, o sistema escolar parece continuar, ainda hoje, sem uma pedagogia do letramento e, especialmente, sem uma pedagogia da produção de texto escrito. Conforme atesta Suassuna (2014), a produção escrita ainda é pouco praticada e ocorre sob condições insatisfatórias. Além disso, conforme ressalta a autora, o foco segue sendo o plano gramatical e o plano gráfico, como se estes bastassem para a produção de um bom texto. Os planos interacional e textual continuam, de modo geral, ausentes das concepções e das práticas pedagógicas correntes na disciplina de Língua Portuguesa.

Soma-se a isso o fato de nossa sociedade possuir ainda hoje, de modo geral, relações muito limitadas com a linguagem escrita e com a cultura letrada. Disso decorrem, segundo Faraco (2014), em grande medida, além de dificuldades com a leitura e compreensão de textos, grandes dificuldades com a produção de textos que costumam saltar aos olhos quando muitos estudantes chegam ao ensino superior: “suas dificuldades são indicadores relevantes porque são estudantes que concluíram a Educação Média” (Faraco, 2014, p. 2). Vivemos, assim, ainda sob o desafio de ampliar a escolaridade e o letramento da população brasileira em um contexto bastante adverso, a começar pelo fato de que muitos educadores que têm a tarefa de ensinar a escrever não dominam suficientemente a escrita ou não escrevem regularmente.

É nesse cenário, bastante desafiador, que se insere a presente pesquisa.

---

<sup>2</sup> Comunicação pessoal proferida pelo Prof.<sup>o</sup> Dr. Valdir do Nascimento Flores durante arguição pública da tese de doutorado de Michele Mafessoni de Almeida, intitulada “O ensino de Espanhol em contexto tecnológico: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF”, desenvolvida sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Rottava, no Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, em 12 de fevereiro de 2021.

## 1.2 O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita em foco

O presente estudo teve por propósito investigar o ensino e a aprendizagem da escrita pelo trabalho com a reescrita de textos por estudantes do Ensino Médio, a fim de verificar os efeitos dos encaminhamentos propostos pelo professor e pelos colegas de classe no aprimoramento da expressão verbal dos estudantes para, a partir disso, refletir a respeito de modos de viabilizar um trabalho pedagógico de reescrita efetiva em sala de aula que se proponha a ir além da forma para explorar as funções sociais da escrita. A presente proposta buscou encontrar respostas para uma questão elementar para qualquer professor de Língua Portuguesa de fato comprometido com o ensino e com a aprendizagem da escrita: como orientar e intervir nas produções textuais dos estudantes de modo a aprimorar sua escrita?

Nesses termos, parto aqui do entendimento de que escrever é reescrever (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66; Simões *et al.*, 2012; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 122). A reescrita é entendida, assim, como uma atividade constitutiva da escrita, visto que reelaborar textos até que estejamos satisfeitos é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem com propósito e interlocutor definidos. Dado que reescrever é atividade inerente a escrever, por que, então, em sala de aula, o trabalho da reescrita ainda é encarado com estranhamento pelos alunos e com pouca simpatia por docentes de Língua Portuguesa? Não cumpre aqui arrolar possíveis respostas que certamente viriam acompanhadas de uma série de desculpas. Urge, sim, que a atividade da reescrita seja incorporada à rotina da sala de aula. Para isso, faz-se necessário encontrar meios de viabilizá-la de modo efetivo e em condições de exequibilidade no cenário escolar. É no âmbito dessa necessidade que se insere o presente estudo.

Cabe destacar que a reescrita aqui não se confunde com mera edição final de um texto que costuma se centrar na forma, em pequenos detalhes, lapsos e pequenos erros (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66). A reescrita constitui, nos termos do presente projeto, resultado de uma leitura conceitual do texto enquanto representativo de um gênero do discurso que cumpre uma função social, com propósitos e interlocutores definidos. Além disso, a reescrita também incide sobre questões linguísticas que podem estar relacionadas a normas e convenções, já que as escolhas linguísticas têm relações com os sentidos pretendidos (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66). Por meio da reescrita, o autor pode, assim, “modificar modos de apresentar o dito, de forma que seja mais bem dito” (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66).

Não basta tampouco apenas solicitar ao aluno que reescreva, exigindo que ele descubra sozinho em que pontos alterar o texto. É preciso que haja um leitor solidário (Simões; Farias, 2013) que aponte percursos a serem refeitos. No cenário escolar, esse leitor solidário, muitas das vezes, será, ou pelo menos deveria ser, o próprio professor. Caberá a ele, enquanto professor de língua, ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita. Entretanto, o leitor solidário poderá ser também um colega de classe.

A troca de sugestões entre os alunos é importante para a reescrita. Uma maneira de aprender a refletir sobre a própria escrita é defrontar-se com a tarefa de fazer uma leitura crítica dos textos de colegas. Para isso, o professor pode oferecer apoio, construindo ele mesmo, ou em conjunto com a classe, perguntas que o aluno fará ao ler o texto do colega. Uma leitura feita com base em critérios preestabelecidos poderá gerar uma rica avaliação entre pares e subsidiar a reescrita do texto. (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 67)

Nesses termos, a presente pesquisa, ao propor uma investigação sobre aprendizagem da escrita pelo trabalho de reescrita de textos, buscou investigar o impacto das orientações de reescrita propostas pelo professor (e, também, com orientação deste, pelos próprios colegas de classe) no aprimoramento da escrita dos estudantes e, nessa esteira, refletir sobre modos de operacionalizar, de modo efetivo, o trabalho pedagógico de reescrita em sala de aula.

O objetivo central desta pesquisa é, portanto, *examinar os efeitos da atividade de reescrita no aprimoramento da expressão escrita dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula*. Nesses termos, busca-se:

- a) examinar, pela análise dos textos e de suas versões, *se e de que modo* os estudantes se orientam para os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora;
- b) verificar se os encaminhamentos de reescrita propostos são capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos ao longo do período letivo;
- c) refletir sobre a promoção da interlocução entre os estudantes no aprimoramento de seus textos;
- d) ensejar uma discussão pedagógica sobre a atividade de reescrita no âmbito do Ensino Médio regular.

A fim de dar conta desses objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, as quais o presente estudo se propõe a responder:

1. Os estudantes se orientam para os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora? Se sim, como essa orientação é demonstrada quando os estudantes reescrevem seus textos?

2. Os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora são capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos ao longo do período letivo? Se sim, como isso se verifica em termos de adequação dos textos aos critérios de qualidade estabelecidos?

3. O trabalho com a (re)escrita desenvolvido ao longo do período letivo pode promover a interlocução entre os estudantes acerca de seu desempenho na produção de seus textos?

3.1 Se sim, os estudantes são capazes de propor aos seus pares encaminhamentos de reescrita orientados para o aprimoramento de suas produções textuais? Como esses encaminhamentos se caracterizam em termos de tipos de *feedback* por eles produzidos?

Na próxima e última subseção deste capítulo introdutório, apresento a organização deste relatório de pesquisa.

### **1.3 A construção da tese: organização do relatório de pesquisa**

Para dar conta de responder às perguntas de pesquisa que orientaram tanto a realização desta investigação quanto a análise dos dados gerados, a presente tese foi organizada em seis capítulos, além desta introdução. No capítulo a seguir, apresento os pressupostos teóricos que subjazem a este estudo. No terceiro capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos que orientaram a geração e a análise de dados. Além disso, faço uma breve contextualização do cenário de pesquisa. No quarto capítulo, apresento a análise de dados, buscando evidenciar e demonstrar o trabalho de construção da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita pelo engajamento progressivo dos participantes na interlocução proposta. No quinto capítulo, apresento algumas orientações pedagógicas para a promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita no Ensino Médio, produzindo uma análise reiterada dos dados examinados no quarto capítulo. Por fim, no sexto capítulo, trago as considerações finais decorrentes da pesquisa-ação desenvolvida.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA COM VISTAS AO ESTABELECIMENTO DE INTERLOCUÇÕES EFETIVAS PELA PRODUÇÃO DE TEXTOS PÚBLICOS**

O presente estudo insere-se no campo de investigações da Linguística Aplicada (LA), uma vez que se propõe a investigar e a buscar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem na vida real. Nos termos de Rojo (2006, p. 258), não se trata de um problema qualquer, definido teoricamente, “mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”. Conforme já destacado anteriormente, o ensino e a aprendizagem da escrita constituem ainda hoje um desafio no cenário educacional brasileiro, especialmente quando, na etapa final da Educação Básica, no Ensino Médio, muitos estudantes ainda possuem um desempenho aquém do esperado para essa etapa do ensino (Bunzen; Mendonça, 2006, p. 13; Faraco, 2014, p. 7). Nesses termos, para dar conta do objetivo de examinar trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita, considerando as orientações de reescrita propostas, a presente investigação ancorou-se em uma série de pressupostos teóricos que embasaram tanto a geração quanto a própria análise de dados. Assim, neste capítulo, apresento as noções teóricas que orientaram o presente estudo.

Inicialmente, na seção 2.1, introduzo a concepção de uso da linguagem enquanto ação social (Clark, 2000), como um caminho para se explorar o ensino e a aprendizagem da escrita, pondo em foco as práticas sociais que a mobilizam (Kleiman, 1995). Nessa esteira, na seção 2.2, apresento a noção de gêneros do discurso enquanto materialização textual do uso da linguagem para ação social (Bakhtin, 2003; Dilli; Morelo; Schlatter, 2019). Em seguida, na seção 2.3, trago a noção de projetos de trabalho (Simões *et al.*, 2012) enquanto proposta didática capaz de operacionalizar uma prática pedagógica que se sustenta no entendimento de uso da linguagem enquanto ação social, ao oportunizar um conjunto integrado de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos, voltados à produção de interlocuções efetivas pela produção de textos públicos. Na sequência, seção 2.4, discuto a centralidade da reescrita no trabalho de aprimoramento textual, trazendo a importância da existência de um interlocutor, leitor solidário, tão engajado no processo de produção do texto quanto o próprio autor (Simões; Farias, 2013). Por fim, mas não menos importante, na seção 2.5, apresento a noção de avaliação enquanto processo contínuo e crucial na promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita.

## 2.1 Uso da linguagem (escrita) enquanto ação social conjunta

O presente projeto assenta-se no entendimento de linguagem enquanto “uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual **os sujeitos agem no mundo social**, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida cotidiana” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 42, *grifo meu*). Trata-se de uma perspectiva de uso da linguagem enquanto ação social (Clark, 2000). De acordo com essa perspectiva, é por meio de uso da linguagem que os atores sociais se engajam nas mais diversas práticas sociais cotidianas, coordenando ações conjuntas em situações de comunicação, com propósitos negociados por eles no aqui-e-agora de cada interação (Clark, 2000; Simões *et al.*, 2012, p. 42; Dilli; Morelo; Schlatter, 2019, p. 670). Para isso, mobilizam recursos e códigos – organizados em um sistema linguístico – relativamente estruturados que não são fechados, nem estáticos. Assim, ao fazerem uso da linguagem, “os sujeitos lançam mão de um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, juntos, construírem ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 42).

Ao agirem por meio do uso da linguagem, os atores sociais engajam-se em uma série de práticas em que a escrita pode vir a ser mobilizada. Em decorrência desse entendimento, o presente estudo pauta-se na definição de letramento difundida por Kleiman (1995, p. 19), segundo a qual o letramento refere-se ao “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outras palavras, o letramento refere-se, assim, “ao conjunto das incontáveis práticas sociais em que as pessoas de algum modo usam a escrita para fazer seja lá o que for que estiverem fazendo juntas” (Garcez, 2019, p. 13).

A compreensão dos fenômenos do letramento – enquanto “estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (Kleiman, 2008, p. 489) – está alinhado, portanto, ao entendimento, aqui assumido, de uso da língua e da linguagem enquanto ação social conjunta. Nesses termos, a presente investigação orienta-se por uma proposta pedagógica de ensino e de aprendizagem da escrita baseada em seus usos nas práticas sociais cotidianas que a mobilizam, ou seja, no uso da linguagem escrita para ação social (Barton, 2007).

Em consonância com os entendimentos de língua, linguagem e letramento que pautam o presente estudo, o texto (escrito, falado, pintado, cantado, etc.) é entendido como produto e materialização de uma atividade de linguagem. Sendo resultado de alguma atividade humana

interacional-discursiva, assume-se aqui que o texto é a manifestação das ideias de um autor e destina-se à interpretação de um outro (Geraldi, 1996; Rio Grande do Sul, 2009, p. 42).

A produção de um texto escrito constitui, assim, um exercício da faculdade da linguagem. Dessa forma, a escrita existe para servir à ação social, à comunicação entre os sujeitos. Aquele que escreve sempre escreve para alguém e se coloca em interação com outra pessoa (Antunes, 2003, p. 46). Trata-se de uma visão sociointeracionista de escrita que pressupõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para levar a cabo diferentes ações: informar, avisar, advertir, explicar, comentar, argumentar, documentar, opinar, resumir, registrar (Antunes, 2003, p. 45-48).

A presente investigação soma-se, portanto, a estudos que, ao se orientarem para práticas sociais de uso da escrita, têm buscado discutir e propor diretrizes pedagógicas para o ensino de línguas também orientadas por uma concepção de linguagem como ação (Simões; Marchi; Filipouski, 2009; Simões *et al.*, 2012; Schlatter; Garcez, 2009; Schlatter; Garcez, 2012). Tais estudos partem de um entendimento de que (a) as práticas sociais são construídas pelos atores sociais ao se engajarem em situações de comunicação, com propósitos e interlocutores negociados no aqui-e-agora de cada interação e de que (b) o uso da linguagem se dá através de enunciados que configuram gêneros do discurso. Desde essa perspectiva, são as práticas sociais de uso da linguagem que vão construir as funções sociais dos textos e, por consequência, da escrita.

## **2.2 Gêneros do discurso: a materialização textual do uso da linguagem para ação social**

Nos termos da presente pesquisa, o trabalho com a (re)escrita, com foco no texto escrito, pressupõe uma prática pedagógica alinhada com o entendimento de que o uso da linguagem se dá através de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). Desde essa perspectiva, as ações de linguagem vêm, continuamente, organizando-se em torno de gêneros que constituem modos de dizer próprios de determinadas situações comunicativas e de determinados grupos, produzidos com propósitos e interlocutores definidos. Esses modos de dizer, próprios de cada ambiente e dos papéis sociais desempenhados pelos participantes, são chamados de gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de discurso, que foram se cristalizando ao longo do tempo. Por esse viés, são as atividades em que os atores sociais se engajam por meio do uso da linguagem que vão constituir as funções sociais dos textos (Simões *et al.*, 2012, p. 70-78; Dilli; Morelo; Schlatter, 2019, p. 670).

Parte-se aqui, portanto, de uma concepção de fazer pedagógico em que produzir um texto constitui uma prática social com vistas à interação efetiva com alguém (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 63). A presente investigação propõe, assim, a superação de uma prática pedagógica em Língua Portuguesa ainda vigente no Ensino Médio atual, amplamente difundida no meio escolar sob o rótulo de redação escolar (Simões; Cosson, 2020, p. 49), de produção de texto como atividade que se restringe a um determinado número máximo e mínimo de linhas, que deve ser produzido em um momento exclusivo, dentro de um determinado tempo, com base em um tema genérico que, na melhor das hipóteses, enuncia alguma pergunta. Tal prática, conforme Antunes (2003, p. 50), rouba da escrita sua função social:

Uma escrita uniforme, sem variações, de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes da escola.

Neste estudo, a produção de textos deixa de ser um exercício sobre como dispor corretamente as partes de uma estrutura a ser montada e passa a ser produzir um texto para “dizer algo a alguém” (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 62). Por isso, adotam-se, neste estudo, dois princípios, expressos por Simões, Marchi e Filipouski (2009, p. 62), considerados fundamentais para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola:

1. É preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
2. O trabalho sobre a forma dos textos deve estar submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica para o ensino e para a aprendizagem de língua em que “a produção textual será resultado de múltiplas tarefas interligadas que culminam no estabelecimento, pelos alunos e por meio de seus textos escritos e falados, de alguma forma de diálogo” (Simões *et al.*, 2012, p. 53). Embora não se refira explicitamente à teoria bakhtiniana dos gêneros do discursivo, Geraldi (1996) apresenta também uma proposta para o ensino de produção textual com foco em gêneros. Igualmente para Geraldi (1996, p. 137), para produzir um texto, é preciso que uma situação efetiva de interlocução se configure, sendo necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nesses termos, Geraldi, em alinhamento ao que aqui se propõe, preconiza um ensino que concebe também a uso da linguagem como ação social que se materializa em textos, orais e escritos, sendo sua produção “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1996, p. 135).

### **2.3 Projetos de trabalho no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa**

Neste estudo, entende-se que uma proposta pedagógica organizada no formato de Projetos de Trabalho<sup>3</sup> (Simões *et al.*, 2012) seja um modo de operacionalizar na prática os pressupostos teóricos até aqui assumidos. Trata-se de uma organização didático-pedagógica em que se busca, nos termos de Simões *et al.* (2012), oportunizar aos estudantes um conjunto integrado de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos, voltados à produção de interlocuções efetivas pela produção de textos públicos. De acordo com as autoras, os Projetos de Trabalho consistem em uma empreitada coletiva de tratamento problematizador e interdisciplinar de questões vivas que dirige a aprendizagem à participação efetiva em práticas de linguagem.

Ao propor um fazer pedagógico que assume uma concepção social da escrita e que coloca as práticas sociais em que seu uso é mobilizado como estruturante do currículo, os Projetos de Trabalho sugeridos por Simões *et al.* (2012) aproximam-se, em alguma medida, dos Projetos de Letramento, propostos por Kleiman (2000), e dos Projetos Didáticos de Gênero (PDGs), descritos por Guimarães e Kersch (2012). Ao articularem elementos dos estudos de letramentos e da pedagogia de projetos, tais propostas têm por objetivo ressignificar o ensino de línguas, vinculando-o a práticas em que a leitura e a escrita são mobilizadas para agir socialmente. Assim, ler e escrever deixam de ser práticas circunscritas exclusivamente à esfera escolar e passam a ser entendidas como possibilidade de ação no (e sobre o) mundo (Kleiman; Cenicerós; Tinoco, 2013, p. 72)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ao longo da obra, as autoras, ao proporem um planejamento de leitura e autoria em Língua Portuguesa e Literatura, oscilam entre os termos *projetos de trabalho*, *projetos de ensino*, *projetos escolares* ou mesmo *projetos* apenas.

<sup>4</sup> Recentemente, Colognesi (2015), em sua tese de doutorado defendida em contexto belga, propôs os Itinerários Didáticos enquanto novo caminho para sequenciar atividades com foco no ensino da produção escrita a partir de um gênero predeterminado. Como ressaltam Dolz, Lima e Zani (2020), os Itinerários Didáticos constituem uma forma particular de desenvolvimento das Sequências Didáticas de Gêneros (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). As atividades que compõem os itinerários didáticos visam ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos estudantes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais. Assim como na organização do fazer pedagógico no formato de Projetos, os Itinerários Didáticos também estão pautados por uma concepção sociointeracional de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, por meio das atividades propostas, os estudantes são levados a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição

No âmbito dos Projetos de Trabalho propostos por Simões *et al.* (2012), temas transversais e gêneros do discurso estruturam o planejamento das aulas. Os temas geradores são eleitos em função de questões relevantes para a comunidade, considerando também aspectos do conhecimento humano historicamente conquistado que contribuam para a sua exploração (Simões *et al.*, 2012, p. 61). Já o gênero do discurso, estruturante do trabalho disciplinar sobre a língua, é eleito considerando o seu potencial de mobilizar e materializar em forma de textos respostas às problematizações decorrentes do tema gerador (Simões *et al.*, 2012, p. 78). Portanto, os temas transversais e geradores articulam-se aos gêneros do discurso no âmbito de cada projeto para estruturar o planejamento didático (Simões *et al.*, 2012, p. 57). Diante disso, cabe ao docente a tarefa complexa de identificar temas relevantes e eleger um gênero discurso significativo por meio do qual os estudantes possam produzir respostas às questões que se colocam no âmbito da problematização dessa temática.

A organização do fazer pedagógico no formato de Projetos de Trabalho não constitui um modelo específico e rígido de organização didática. No entanto, há um conjunto de conteúdos procedimentais a serem incorporados à rotina das aulas e, assim, aprendidos pelos estudantes (Simões *et al.*, 2012, p. 49). Nos termos de Simões *et al.* (2012), tais conteúdos constituem procedimentos didáticos a ser implementados em uma sucessão de aulas e atividades, arranjadas como uma teia de tarefas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos necessárias à execução do projeto:

Consideramos a sucessão de aulas e outras atividades de que participarão os alunos como um conjunto de módulos, organizados como uma espécie de teia de tarefas preparatórias dirigidas à realização do projeto escolar. As tarefas devem a sua organicidade ao fato de que contribuem para o desenvolvimento pelos alunos das competências de leitura e de produção de textos necessárias à realização do projeto proposto desde o início daquele conjunto de aulas (Simões *et al.*, 2012, p. 115).

Algumas dinâmicas são necessárias para dar início ao Projeto de Trabalho, de modo a estabelecer um compromisso de todos em torno de um objetivo comum. Para tanto, constituem etapas iniciais necessárias (1) a organização de uma situação inicial de aproximação ao gênero; (2) a produção inicial de um primeiro texto a partir de uma provocação que leve os estudantes

---

a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020). Embora reconheça a relevância didática da proposta dos Itinerários Didáticos para fins de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita, nesta tese de doutorado, o dispositivo proposto por Colognesi não é adotado, dado o entendimento de que os Projetos de Trabalho (Simões *et al.*, 2012) já constituam, por si só, uma organização didático-pedagógica bastante produtiva que, além de oportunizar aos participantes um conjunto integrado de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos, é também capaz de mobilizar os estudantes em torno de uma empreitada coletiva de problematização de questões sensíveis ao grupo, empreitada essa que dirige a aprendizagem à participação efetiva em práticas de linguagem pela produção de textos públicos (Simões *et al.*, 2012).

a ter em mente o gênero do discurso que será trabalhado ao longo projeto; e (3) o estabelecimento de um contrato pedagógico. A respeito da produção inicial, Simões *et al.* (2012, p. 143) destacam sua importância para ajustar o planejamento das próximas etapas do projeto:

A produção inicial precisa acontecer bem no início do projeto, pois ela permitirá examinar o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido. É a leitura e a avaliação dessa primeira produção que responde às perguntas 4 e 5 acima, de que partimos nesse ponto da discussão. Não custa repeti-las:  
 - O que meus alunos já sabem sobre carta aberta?  
 - Que ajustes preciso fazer no meu planejamento a partir do diagnóstico feito ao responder a essa pergunta?

A essas três etapas iniciais de estabelecimento do projeto, seguem-se as tarefas preparatórias: propostas de ensino (materiais e dinâmicas) que o professor planeja para proporcionar aprendizagem aula a aula. A culminância de um projeto de participação social pela linguagem demanda preparação, por isso tarefas preparatórias de leitura, produção de texto e reflexão linguística são constitutivas da teia de tarefas dirigidas à realização do projeto.

Nas práticas sociais de leitura, ao ler, lançamos mão de uma série de procedimentos, antes mesmo de adentrar o sentido verbal mais estrito de um texto. Em um Projeto de Trabalho, tais procedimentos são didatizados em tarefas de (a) preparação para a leitura, por meio das quais se busca fazer com o aluno tenha condições de relacionar-se interativamente com o texto, trabalhando com conhecimentos prévios necessários à leitura; (b) leitura e compreensão global do texto, direcionada por meio de tarefas específicas, oferecidas aos estudantes antes de começarem a ler, que estabelecem uma finalidade para a leitura que será realizada, de modo que seja compatível com a circulação social do gênero do texto; (c) estudo do texto, por meio de tarefas mais ligadas à didatização do trabalho (funções do texto, interpretação de trechos, implícitos importantes, vocabulário; aspectos sobre o gênero do discurso que vão produzir); (d) resposta ao texto, com tarefas que encerram o ciclo de leitura, por meio das quais os alunos serão chamados a responder ao texto lido com base na finalidade de leitura estabelecida (Simões *et al.*, 2012, p. 147-159).

No planejamento de tarefas de produção de texto, também é preciso transformar procedimentos cotidianos de quem produz textos em tarefas concretas. Nos termos de Simões *et al.* (2012, p. 159), “não basta, para a aprender a escrever, aprender conteúdos gramaticais e palavras, é preciso aprender como aproximar-se da escrita, é preciso aprender a agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas a uma efetiva interlocução com alguém”. Nesses termos, é preciso construir propostas nas quais a produção de textos (1) seja realizada

por seu autor com vistas a interlocutores e (2) seja também desdobrada em um conjunto de tarefas (Simões *et al.*, 2012, p. 159). Tais tarefas envolvem (a) a busca de conteúdos para a produção, sobre o tema acerca do qual o texto será produzido; (b) a leitura de textos de referência, mediante atividades recorrentes de leitura de textos do gênero estruturante que permitam a apreensão de suas funções e suas características; (c) a escrita coletiva, por meio da qual seja possível tornar os problemas de composição da escrita matéria de ensino, discussão e questionamento; (d) a escrita individual, a produção textual em si, mediante planejamento e execução de um projeto individual de escrita; e, por fim, (e) a reescrita, enquanto rotina a ser incorporada na sala de aula, uma vez que reescrever até que se esteja satisfeito é um procedimento corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem (Simões *et al.*, 2012, p. 159-176).

Às atividades de leitura e de produção de texto, somam-se as atividades de reflexão linguística que, de modo mais amplo, estão a serviço da construção de competências de leitura e escrita pelos estudantes. No entanto, nos termos de Simões *et al.* (2012, p. 176), as atividades de reflexão linguística estão dedicadas, acima de tudo, à reescrita dos textos pelos alunos. Ou seja, a reflexão sobre a língua ocorre a partir dos textos lidos, mas deve se concentrar prioritariamente sobre os textos produzidos no âmbito do projeto, garantindo que “a consolidação do manejo estrutural da língua seja feita dentro de um campo discursivo, de tal modo que as relações de sentido sejam compreendidas pela turma e constantemente retomadas (Simões *et al.*, 2012, p. 191).

Todas essas tarefas de leitura, produção de texto e reflexão linguística, articuladas e pensadas dentro da perspectiva do tema gerador e do gênero do discurso estruturante, têm por objetivo conduzir os estudantes no desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos necessárias à realização do Projeto de Trabalho organizado para dirigir a aprendizagem à participação efetiva em alguma prática de linguagem, escolar ou não (Simões *et al.*, 2012, p. 115-116).

#### **2.4 O trabalho com a (re)escrita e a centralidade da interlocução no trabalho de aprimoramento textual**

No âmbito da realização de um Projeto de Trabalho, conforme já exposto na seção anterior, está prevista a etapa de reescrita para aprimoramento do texto final, dado o entendimento de que, na atividade de escrita, o autor pode e deve considerar sua produção como

objeto a ser retrabalhado. A esse respeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112, *grifo meu*) salientam que:

O texto permanece como provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. **O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.** A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

O texto é um todo complexo cuja construção envolve muitas decisões. Conforme pontua Guedes (2009), ao assumir a tarefa de ensinar a escrever, não basta apenas dizer ao estudante que escrever é reescrever e solicitar a ele simplesmente que reescreva. É preciso que o professor oriente essa reescrita e acompanhe os resultados alcançados por meio desse trabalho “que se configura em um processo, e não apenas em um ato isolado de prescrição de reescrita” (Pasin, 2016, p. 40). O professor é, portanto, agente fundamental nesse processo, pois será o responsável por guiar seu aluno na tomada de consciência acerca dos pontos a serem alterados para aprimoramento da produção, oferecendo-lhe um *feedback*.

A respeito do termo *feedback*, Fuzer (2012) destaca o seu uso por autores do campo da Psicologia americana e britânica para se referir a um dos modos pelos quais o aprendiz pode sair de um estágio em que ainda é regulado por outro, em que ele depende de alguém que lhe mostre como fazer a revisão, e adquirir a capacidade de se autorregular, desempenhando determinada tarefa de maneira cada vez mais autônoma. Com relação a produção de *feedback* no trabalho com a (re)escrita, a autora destaca que:

Para que o *feedback* seja útil no processo de crescimento cognitivo do estudante, é preciso que professores e alunos tenham claros: os procedimentos que norteiam essa etapa do trabalho de escrita; o que se espera de produção no contexto de determinada tarefa; o estabelecimento de critérios e da forma pela qual o *feedback* será dado; e o que significa cada resposta ao texto do aluno (Fuzer, 2012, p. 216).

A etapa de reescrita, fomentada por um *feedback* que seja útil, pode configurar uma nova oportunidade de aprendizagem para o estudante. Conforme afirmam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), todo o texto pode ser melhorado e não podemos pensar em avaliá-lo sem oportunizar a reescrita ao aluno, já que é no trabalho de lapidação textual que a proficiência escrita é construída:

Não faz sentido corrigir ou avaliar sem encaminhar para novas oportunidades de prática. A devolução ao aluno de uma produção escrita com uma mera classificação do texto e/ou com marcações das inadequações não é suficiente para promover a aprendizagem. (Dilli; Schoffen; Schlatter, 2012, p. 21)

De novo, cabe ao professor tomar a frente na promoção dessa aprendizagem. Seu papel é fundamental na produção de *feedback* que promova a construção de conhecimento sobre a escrita e sua intervenção deverá ser maior ou menor, a depender da autonomia que seus estudantes já têm para perceber as necessidades de reformulação de seu texto. A respeito do papel do professor na etapa de reescrita, Simões, Marchi e Filipouski (2009) destacam que:

No procedimento de reescrita, ao longo da escolaridade, cabe ao professor de língua **ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita**: ao devolver as primeiras versões de um texto aos alunos, é preciso propor desafios específicos, que podem, inclusive, diferenciar a tarefa a ser realizada de um aluno para outro (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66, *grifo meu*).

Cabe, no entanto, aqui salientar desde já que, na presente investigação, o trabalho de reescrita não se confunde com o trabalho de revisão final de um texto (Menegassi, 1998). O trabalho de revisão, assim como o trabalho de reescrita, constitui etapa importante em uma proposta pedagógica que objetive o aprendizado efetivo da escrita. Trata-se de uma etapa que se segue ao trabalho de reescrita em que o ajuste de detalhes na superfície textual é focalizado. Conforme Simões *et al.* (2012, p. 174), a revisão final constitui uma preparação do texto para apresentá-lo ao leitor e diz respeito a “detalhes miúdos” a serem ajustados no texto.

De acordo com Simões *et al.* (2012, p. 174), essa etapa de revisão não pode ser confundida com o trabalho de reescrita, que se refere “ao resultado de uma leitura conceitual do texto”, em que se percebe se o texto cumpriu os objetivos de interlocução, se nele falta ou sobra algo e se há algo a ser melhor realizado. Nesse sentido, os encaminhamentos de reescrita a serem apresentados não serão exaustivos, dado que deverão se concentrar em aspectos que estão sob foco do ensino. Já na revisão final, muito mais pontos, não focalizados ao longo das aulas, poderão merecer alterações. Também na revisão final de seu texto o estudante pode aprender:

Esse procedimento ensina ao aluno que todo autor pode contar com o auxílio de revisores que veem algo que ele mesmo não foi capaz de ver. Assim, a revisão entra como apoio e auxílio, e pode ser realizada pelo professor, por colegas, pelo autor, mas não se confunde com os outros procedimentos de escrita (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 67).

Mas, então, como intervir de modo efetivo na escrita do aluno de modo a promover uma reescrita de qualidade? Imbuída desse interesse, Ruiz (2010) dedicou-se ao estudo da correção de redações na escola, ou seja, das diferentes formas de intervenção que professor faz por escrito no texto dos alunos e seus efeitos no aprendizado da escrita, para então delinear possíveis caminhos de ação pedagógica. A autora produziu uma análise entre textos escritos e textos reescritos com o objetivo de identificar o papel da interferência do professor-corretor no

processo de produção escrita do aluno. Para isso, a autora constituiu um *corpus* formado por 161 redações escolares de estudantes dos ensinos fundamental e médio, às quais teve acesso por meio de seis professores parceiros que aceitaram contribuir com a pesquisa. A análise comparativa desses textos (escrita e reescrita) demonstrou que dependendo da maneira como se realiza a correção, a reescrita pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno.

Em seu trabalho, Ruiz (2010) constatou a existência de um tipo de intervenção produzida pelos docentes que chamou de correções monológicas, que, ao instaurarem uma relação assimétrica entre professor e aluno, condicionam um determinado tipo de revisão por parte do aluno: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor. As correções denominadas resolutivas (Serafini, 1989)<sup>5</sup> constituem esse tipo de correção monológica, uma vez que o próprio professor corrige os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. No caso das correções resolutivas, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. O próprio professor assume, no lugar do aluno, a reformulação do seu texto, e o aluno obtém uma solução pronta para seus problemas.

Por outro lado, a autora também identificou intervenções que solicitam dos estudantes uma postura mais ativa no trabalho de reescrita. Essas intervenções, Ruiz chamou de correções dialógicas. A análise dos resultados obtidos por meio desse tipo de intervenção revelou que, embora as reescritas possam ser bem ou mal sucedidas, ao se orientarem a essas intervenções, os estudantes podem, de fato, rever seu discurso, assumindo-se como autores. A autora identificou três tipos de correções: as correções indicativas (em que os problemas são indicados por meio de sublinhas e círculos), classificatórias (em que os problemas são indicados por meio de códigos), voltadas de modo geral a problemas de ordem microestrutural (circunscritas ao domínio da frase), e a textual-interativa (comentários mais longos dirigidos ao aluno incentivando a reescrita do texto).

Ruiz (2010) chamou as correções textuais-interativas de “bilhetes”,<sup>6</sup> em que o professor interage por escrito com o aluno a respeito de aspectos textuais a serem retomados na reescrita. Conforme a autora, é esse o tipo de intervenção que é capaz de potencializar o trabalho de

---

<sup>5</sup> O estudo de Serafini (1989) constitui um trabalho seminal na área de avaliação de textos, amplamente citado em virtude dos três tipos de correção que a autora categorizou em seu trabalho: *a correção indicativa*, em que o avaliador marca os erros (ortográficos, gramaticais) no texto; *a correção resolutiva*, em que o professor modifica o texto e resolve o erro, reformulando-o; e *a correção classificatória*, em que problemas do texto são sinalizados por símbolos ou classificações.

<sup>6</sup> Em seu trabalho, a autora manteve o termo *bilhete* entre aspas por reconhecer o caráter específico desse gênero e pelo fato de que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, o bilhete mais parece uma carta (Ruiz, 2010, p. 47).

reescrita, indo do nível frasal para o nível textual, com atenção para aspectos da globalidade do texto. De acordo com Ruiz, à época da publicação do seu estudo, o trabalho com bilhetes estaria ainda aquém do desejado; no entanto, as considerações feitas pela autora já indicavam que essa estratégia possuía um grande potencial, pois possibilitava uma postura interventiva que se volta para o texto do aluno como um todo. São essas “correções-bilhetes”, apresentadas no “pós-texto”, que se prestariam, segundo a autora, a uma focalização mais adequada dos problemas tipicamente globais, de macroestrutura, isto é, de natureza eminentemente textual.

A partir da análise de seus dados, Ruiz (2010) aponta, assim, para a necessidade urgente (ainda hoje) de “mudança de concepção de linguagem pelo professor que traga em seu bojo uma mudança de concepção de escrita” (Ruiz, 2010, p. 167). Recorrendo a uma metáfora, Ruiz defende que “é preciso, antes de mais nada, atravessar a **ponte** que vai da frase para o texto no ensino da língua” (p. 167, *grifo meu*). Ao final de seu trabalho, a autora apresenta alguns encaminhamentos de ação pedagógica para o ensino da escrita que convergem com a presente pesquisa e com pressupostos teóricos aqui assumidos. Também de acordo com a autora, é necessário que a prática pedagógica em Língua Portuguesa se sustente em um entendimento de *linguagem como ação*. Trata-se, nos termos de Ruiz, de uma perspectiva sociointeracional de linguagem que coloca o texto no centro das atividades de ensino, partindo sempre de atividades de leitura que engendrarão atividades de escrita, propostas com base em contextos reais de interação comunicativa (a respeito de temas e gêneros que estejam sendo trabalhados no universo da sala de aula).

Desde essa perspectiva defendida pela autora nos encaminhamentos finais de seu estudo, o estudante deve assumir a posição de autor, e o professor, de mero observador, deve assumir a posição de interlocutor, leitor interessado, que participa dialogicamente do espaço de linguagem em que o aluno se constitui sujeito-autor. Somente assim, nos termos de Ruiz e também nos termos do presente estudo, será possível produzir mudança no ensino da escrita.

Em consonância com o potencial pedagógico dos bilhetes textuais-interativos apontado por Ruiz (2010), Nascimento (2009) apresenta o bilhete orientador de reescrita como um “andaime” para aprendizagem da escrita pela reescrita. Tomando o texto como enunciado provisório, “um ponto em uma teia de relações e um momento em um processo” (Nascimento, 2009, p. 102), a autora destaca o potencial do bilhete orientador na promoção da reescrita:

**O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos**, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutiva, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema (Serafini *apud*

Ruiz, 2003). Através do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos (Nascimento, 2009, p. 102, *grifo meu*).

Os bilhetes promovem, assim, um espaço pedagógico de diálogo que pode ser bastante eficaz no ensino e na aprendizagem da escrita, pois, conforme Carraro e Angelo (2011), permite que o professor coopere com seu aluno na negociação e na construção de sentidos texto, colocando-se, acima de tudo, no papel de leitor interessado pelo que o texto traz em relação aos sentidos, e não simplesmente no papel de avaliador, preocupado tão somente com a forma. Afinal, conforme nos provoca Geraldí (1996), é preciso que nós, docentes, nos indaguemos se pedimos um texto para dar uma nota ou se o solicitamos interessados no que o aluno irá escrever.

Nesses mesmos termos, Conceição (2004) argumenta que o professor, dedicado ao ensino e à aprendizagem da escrita, necessita sair da posição de avaliador para tornar-se um verdadeiro interlocutor, pois o “professor é um interlocutor privilegiado” e, assim, deve mostrar interesse no que diz o aluno, “concordando, discordando, questionando, dialogando, enfim, com o texto e seu autor”:

Uma atitude interativa por parte do professor provavelmente levará o aluno a assumir-se como sujeito do seu dizer, já que terá um interlocutor – que mostrará isso através das suas observações no/ao texto – interessado no que o aluno tem a dizer, incentivando-o a refletir sobre o que dizer e a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao seu leitor, em vez de ter uma função-professor cobrando apenas o cumprimento de uma tarefa (Conceição, 2004, p. 329).

Moterani e Menegassi (2013) destacam também a importância do papel do professor enquanto leitor efetivo do texto do aluno. Segundo os autores, é colocando-se nessa posição de coprodutor que o professor-leitor constrói com o aluno o(s) sentido(s) para o texto. Ao interagir com os estudantes, por meio de bilhetes que se proponham a orientar a reescrita, o professor deve ser, portanto, antes de tudo, um leitor do texto do aluno.

Em consonância com esse entendimento, o bilhete orientador de reescrita é concebido como um gênero discursivo catalisador (Signorini, 2006) capaz de criar um espaço social discursivo de interlocução que potencializa a aprendizagem, no caso específico do presente estudo, da escrita. Essa compreensão está sistematizada na obra *Gêneros Catalisadores*, organizada por Signorini (2006), que reúne, em nove capítulos, resultados de pesquisas que focalizam práticas de letramento relevantes tanto na escola como na formação continuada de professores. Dois desses capítulos, de autoria de Penteadó e Mesko (2006) e Buin (2006),

tematizam o papel do bilhete enquanto instrumento de interlocução no trabalho de aprimoramento da escrita.

Penteado e Mesko (2006) partem de um *corpus* de relatos reflexivos produzidos, não por estudantes da Educação Básica, mas por professores da rede estadual paulista em curso de formação continuada. Em seu trabalho, os autores analisaram o impacto da intervenção do leitor/formador universitário, através de bilhetes escritos, no processo de escrita e reescrita dos relatos produzidos por esses professores a respeito de sua trajetória profissional. O objetivo foi verificar de que maneira os alunos (professores em formação) interagem com esses bilhetes, “entendendo-se tal interação como ‘resposta’ que se concretiza na produção de outra versão do texto, num processo de interlocução com o leitor” (Penteado; Mesko, 2006, p. 71).

Em seu trabalho, Penteado e Mesko (2006) buscaram, então, caracterizar os movimentos de reescrita decorrentes das intervenções desses interlocutores. Com esse interesse, identificaram e agruparam as respostas aos bilhetes em torno de três movimentos: (1) reelaboração: resposta ao bilhete incorporada à reescrita por meio de estratégias textuais de reconstrução da progressão textual da nova versão do relato; (2) réplica: resposta ao bilhete inserida na reescrita com quebra da cadeia coesiva do texto, sem reelaboração do relato de modo a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual da nova versão do texto; (3) escamoteamento: não consideração das questões e/ou sugestões propostas no bilhete.

Além de trazerem reflexões relevantes sobre a importância dos bilhetes na própria formação dos professores, o trabalho de Penteado e Mesko (2006) aponta para a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os processos de escrita e reescrita orientados e instigados por bilhetes escritos também na Educação Básica. Nessa direção, Buin (2006) investigou a reescrita de textos produzidos por alunos na aula de História, também orientada por bilhetes produzidos por professores em curso de formação continuada. Foram objeto de análise escritas e reescritas produzidas por cinco alunos de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental II, de uma escola de Jaguariúna (SP). Coube a esses alunos produzir um texto sobre evolução humana, a partir do artigo *Rabos e Pelos*, de Darcy Ribeiro e Ziraldo. Em seus textos, esses estudantes deveriam sintetizar as ideias dos autores e tomar uma posição, emitindo uma opinião a respeito do artigo.

A análise das reescritas demonstrou que os bilhetes ora atingem os objetivos pensados por quem os redigiu, ora não. No caso da amostra de textos em questão, isso parece, de acordo com a autora, estar relacionado, por um lado, ao fato de que os bilhetes orientadores das segundas e das terceiras versões terem sido escritos por pessoas diferentes. Com base nisso, Buin argumenta que “os bilhetes não devem ser independentes, mas um deve ser um avanço

em relação ao outro, que será respaldado no progresso do aluno” (Buin, 2006, p. 122). Houve casos, por exemplo, em que o segundo bilhete orientador apontava aspectos que já estavam presentes na primeira versão do texto e deveriam/poderiam ter sido apontados no primeiro bilhete. Além disso, o segundo bilhete orientador não retomava o primeiro bilhete e, por isso, não se orientava para os problemas de escrita que o aluno-autor já havia procurado superar.

Por outro lado, o insucesso na reescrita parece também estar relacionado, de acordo com a autora, à dificuldade em entender o texto foco de síntese. Embora os problemas das produções apresentadas tenham sido apontados pela professora de história como sendo de escrita, a análise produzida por Buin (2006) revela que muitos deles relacionam-se à incompreensão do texto-base, ou seja, devem-se a problemas de leitura. Muitos dos equívocos na construção de cadeias anafóricas presentes nos textos dos alunos são indícios de incompreensão textual. Por mais que os bilhetes tematizem aspectos textuais problemáticos, materializados em estruturas coesivas equivocadas, os alunos, em suas reescritas, não conseguem superá-los e, às vezes, incorrem em novos equívocos, principalmente porque não compreenderam aquilo que foram solicitados a sintetizar.

Além disso, acrescento a hipótese de que os problemas de escrita e a dificuldade em produzir uma reescrita bem-sucedida possam estar também relacionados ao desconhecimento do gênero a ser produzido pelos alunos, uma resenha, no meu entendimento. A tarefa encaminhada pela professora de História exigia duas elaborações: sintetizar (resumir) e tomar posição. O que uma leitura e análise rápida do *corpus* indica é que os alunos tinham dificuldade em selecionar as informações centrais do texto-base e não sabiam de que modo tomar posição em relação ao que estava dito no artigo, motivo pelo qual não emitiam uma opinião própria em seus textos. Isso, aliado ao fato de notadamente não terem compreendido o texto-base, tornou o aprimoramento da escrita pela reescrita e a interlocução por meio de bilhetes orientadores menos eficaz e produtiva.

O estudo produzido por Buin (2006) aponta que o aluno, pela interlocução propiciada pelo bilhete orientador, pode caminhar para o aprimoramento da sua escrita, embora, muitas vezes, esse caminho não seja linearmente progressivo. Além disso, a autora destaca a necessidade de incorporação desse gênero catalisador da aprendizagem da escrita como objeto de ensino na formação de docentes.

Mangabeira, Costa e Simões (2012, p. 306) argumentam que o bilhete utilizado com o objetivo de orientar a reescrita emerge no contexto de sala de aula como um “gênero escolar do discurso” que tem especificidades discursivas, ou seja, ele apresenta certas características que fazem dele um gênero específico:

Portanto, entende-se aqui que o bilhete, ao incorporar, no ambiente escolar, enunciados de tarefas e seus estilos, deixa de ser um bilhete ou um enunciado de tarefa pedagógica, emergindo como um novo gênero: o bilhete orientador da reescrita, concebido como um gênero escolar do discurso (Mangabeira; Costa; Simões, 2012, p. 306).

Ao mobilizar o bilhete enquanto um gênero escolar do discurso para orientar a reescrita de produções textuais, o professor tem a possibilidade de colocar em pauta aspectos relativos às características do contexto comunicativo de produção de determinado texto. Isso possibilita que a produção textual dos estudantes seja avaliada pela perspectiva de língua em uso, assumida na presente investigação. Nesses termos, Mangabeira, Costa e Simões (2012) argumentam que a mobilização de bilhetes orientadores pode promover um trabalho de reescrita que vai além da correção de erros pontuais indicados no texto do aluno:

A reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde. (Mangabeira; Costa; Simões, 2012, p. 296)

Desse modo, segundo os autores, o bilhete orientador de reescrita, além de ser um interessante instrumento de avaliação, constitui também uma importante ferramenta de ensino de escrita, na medida em que engaja o estudante na reescrita do seu texto a partir das sugestões de aprimoramento textual apresentadas, tendo em vista a situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde.

Também interessadas em refletir a respeito de modos de potencializar a interação professor-aluno no processo de reescrita, Simões e Farias (2013) apresentam o bilhete orientador de reescrita como um gênero catalisador a serviço da aprendizagem, a partir do entendimento, assumido também neste estudo, de que “a fase de aprimoramento em uma atividade escolar de escrita é crucial” (p. 32). Segundo as autoras, o recurso ao bilhete seria um modo de catalisar a aprendizagem da escrita de um gênero discursivo, dispensando a cada estudante a atenção de acordo com suas demandas. Além disso, a prática pedagógica de mandar bilhetes seria outra forma de proporcionar um momento de efetivo diálogo ao par aluno-professor tomando a língua escrita como recurso de interação.

De acordo com Simões e Farias (2013), para que um bilhete orientador tenha eficácia na atividade de fazer o aluno refletir sobre seu texto e aprimorá-lo, é preciso que o professor se coloque, antes de mais nada, diante do texto do aluno como um “leitor solidário” (Simões; Farias, 2013, p. 31), disposto genuinamente a dialogar com esse aluno-autor. Trata-se de suspender a identidade do professor-detetive à caça de pistas dos erros de produção que procura, identificada como predominante por Ruiz (2010) em seu diagnóstico do trabalho de correção na escola, permitindo que os textos produzidos pelos estudantes nos intriguem de verdade. Afinal, uma vez que muitas vezes o óbvio precisa ser dito, textos são escritos para serem lidos:

Se o professor se manifesta como um leitor, ao reescrever, o aluno se constituirá em autor. Assim, a reescrita dele vai começar respondendo às dúvidas do leitor e reagir aos destaques que esse leitor dá a aspectos do texto. Só na continuidade do projeto é que começa o trabalho sobre as escolhas linguísticas e a forma. (Simões; Farias, 2013, p. 34)

Os bilhetes seriam, assim, um mecanismo de diálogo com o texto e com o aluno-autor. Para materializar isso, as autoras apresentam alguns bilhetes orientadores de reescrita dirigidos a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, engajados em uma experiência de escrita de poemas para publicação em um *blog* da escola. A partir de alguns exemplares desses bilhetes e da apresentação de um comparativo entre a primeira versão de um poema e sua reescrita em resposta a um bilhete orientador, Simões e Farias (2013, p. 32) destacam algumas características desse gênero catalisador (Signorini, 2006, p. 8) que estão mais ligadas ao sentido do que à forma:

- Elogiar ou destacar os pontos fortes do texto, pois são eles que nos tocam como leitores.
- Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto, quando este pode ser mais informativo ou eloquente.
- Mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero. (Simões; Farias, 2013, p. 32).

De acordo com Simões e Farias (2013), o bilhete deve deixar claro o trabalho de reescrita que pode aprimorar o texto, ou seja, nos termos de Fuzer (2012, p. 218), deve-se, por meio do bilhete, “elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer”. Simões e Farias (2013) advertem, no entanto, que a elaboração de um bilhete orientador de reescrita por si só não garante uma reescrita eficaz. Para isso, segundo as autoras, é necessário que o estudante conheça o gênero que está escrevendo, tenha repertório para produzi-lo e, dessa forma, seja capaz de fazer escolhas linguísticas adequadas.

Aqui entra a função de professor: se os alunos ainda não têm esse repertório, é nosso papel auxiliá-los em sua aprendizagem. O bilhete pode ser um bom espaço de diálogo para que o professor ofereça a cada aluno a tarefa mais importante para que ele se lance na descoberta linguística que mais vai qualificar o texto naquele momento. (Simões; Farias, 2013, p. 34)

Nesse sentido, de acordo com as autoras, algumas ações pedagógicas docentes são fundamentais e se estendem para além do momento de elaboração do bilhete em si: (a) planejar um Projeto de Trabalho: qual gênero será produzido? quem escreve para quem? com que propósito? em que situação de interlocução?; (b) tornar esse projeto claro aos alunos; (c) realizar uma avaliação do texto que será motivo de intervenção por meio de bilhete: como está este texto em relação aos critérios de qualidade? (d) escrever o bilhete de modo a formular com clareza uma tarefa de reescrita que aproxime o texto dos critérios de qualidade estabelecidos anteriormente; (e) explicitar os critérios de avaliação dos textos a serem aprimorados: como se caracteriza um bom texto neste gênero? De acordo com Simões e Farias, a eficácia de um bilhete orientador dependerá diretamente do seu funcionamento como elo numa corrente de tarefas que unem a escrita inicial, os critérios de avaliação ligados a ela, a avaliação de cada passo e a elaboração de uma nova tarefa (Simões; Farias, 2013, p. 35).

De maneira geral, o conjunto de pesquisas já realizadas acerca do uso de bilhetes orientadores de reescrita aponta que sua mobilização, enquanto recurso pedagógico de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita, alcança resultados positivos. Guimarães e Dornelles (2013) sinalizam que, embora o caminho do aprimoramento da escrita não seja sempre linearmente progressivo, o uso de bilhetes na avaliação de textos promove o aprimoramento da escrita. D'Andrea e Ribeiro (2010 p. 70) argumentam que a correção interativa por meio de bilhetes “subsidiava muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita do que os outros tipos de correção”. Nesses termos, Gontijo et al (2016) apontam que os bilhetes têm o potencial de levar o estudante a refletir e a repensar de maneira autônoma o seu texto:

Portanto, pelas pesquisas bibliográficas, comprova-se que o tipo de correção textual-interativa produz mais efeitos no texto do aluno, pois a professora deixa bilhetes no texto do aluno, que poderão servir para este pensar mais no seu texto não só apenas nos aspectos gramaticais, mas também nos aspectos da coerência, da clareza e da progressão de ideias do seu texto. O uso da correção textual-interativa incentiva o aluno a melhorar seu texto e possibilita a reflexão sobre o mesmo, porque a professora apontou os problemas no texto sem resolver o problema pelo aluno. (Gontijo *et al.*, 2016, p. 64)

Outros trabalhos, no entanto, apresentam considerações importantes sobre o uso de bilhetes orientadores de reescrita. Guimarães e Oliveira (2015, p. 142) chamam atenção para

alguns cuidados na hora de compor os bilhetes. Segundo os autores, é importante que o docente se atente para alguns aspectos:

(...) não escrever bilhetes muito longos, que possam intimidar a escrita do aluno; utilizar uma linguagem mais acessível, considerando a linguagem do aluno e tentando aproximar-se dele através do uso de uma linguagem mais próxima a dele; tomar cuidado com o discurso presente no bilhete para não correr o risco de apagar a autoria do aluno” (Guimarães; Oliveira, 2015, p. 142).

Nessa esteira, Conceição (2004) também ressalta a importância de, ao sugerir mudanças em textos de alunos, não haver um apagamento da autoria do estudante. De acordo com a autora, “ao assumir a perspectiva de um interlocutor, espera-se que o professor interaja com o texto (e com seu autor) e cuide para que, ao sugerir as alterações, com seu discurso, não anule a presença do outro (do aluno), silenciando-o” (Conceição, 2004, p. 328). Guimarães e Dornelles (2013) afirmam que bilhetes extensos, formalidade na escrita e a interferência na autoria podem agir negativamente no processo de construção da reescrita.

Em investigações mais recentes, Zhang (2017; 2019) e Pasin (2018) tematizaram também em seus estudos a centralidade do fornecimento de *feedback* por meio de bilhetes orientadores de reescrita na aprendizagem da escrita em Português. Os dois trabalhos, no entanto, diferentemente do que aqui se propõe, foram desenvolvidos no contexto de Ensino Superior (ES), não na Educação Básica.

Zhang (2017) analisou em sua tese de doutorado os progressos alcançados por estudantes chineses, aprendizes de português como língua adicional, na reescrita de seus textos a partir do *feedback* dado por colegas e pela professora. Os dados foram gerados em uma disciplina do curso de graduação em Língua Portuguesa na China, com duração de 36 horas (16 encontros), em que foram propostas aos estudantes três tarefas do exame Celpe-Bras<sup>7</sup> (tarefas que integram leitura e produção textual). Em seu estudo, a autora argumenta que o trabalho com a reescrita pode promover a aprendizagem da escrita quando combinada a uma série de práticas pedagógicas encadeadas, como a “adoção de parâmetros de avaliação conhecidos por todos, discussões sobre a qualidade de textos, orientações claras para a reescrita, leitura e avaliação de textos de outros, e reescrita” (Zhang, 2017, p. 185).

Já Pasin (2018) buscou, em sua dissertação de mestrado, verificar as relações entre o uso do bilhete orientador de reescrita e o desenvolvimento da proficiência escrita nos textos de

---

<sup>7</sup> Certificado Brasileiro de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Maiores informações podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>

estudantes da disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de licenciatura em Letras em uma universidade do sul do Brasil. Com esse objetivo, a autora estabeleceu, de modo aproximado ao que aqui se propõe, a seguinte pergunta: “Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?” (Pasin, 2018, p. 13). Para isso, a autora buscou identificar como se apresentaram as sugestões de reescrita para aprimoramento dos textos dos alunos no contexto apresentado, de forma a compreender o uso do bilhete orientador de reescrita como instrumento no processo de ensino, avaliação e desenvolvimento da proficiência escrita. O foco durante a pesquisa se manteve no uso dos bilhetes orientadores de reescrita, mais precisamente em sua constituição e características, nas sugestões de reescrita existentes neles e no reflexo das sugestões propostas na reescrita dos textos pelos alunos.

Cabe aqui uma ressalva com relação ao trabalho produzido por Pasin (2016). Em seu estudo, a autora produz uma descrição geral dos bilhetes orientadores de reescrita presentes em seu conjunto de dados e, nesses termos, propõe uma classificação dos bilhetes de acordo com o lugar em que se apresentam no texto: no corpo do texto ou no espaço pós-texto. Ao propor essa classificação, a autora tomou, portanto, comentários pontuais inseridos pelo leitor-avaliador, ao longo do texto do estudante, também como bilhetes orientadores de reescrita. Nesse aspecto em específico, a presente investigação não faz adesão à classificação proposta por Pasin (2016). Diferentemente do que propõe a autora, na presente tese, comentários pontuais, encaixados no corpo do texto, não são considerados bilhetes orientadores de reescrita. Embora possam constituir um recurso para orientar o trabalho de reescrita dos estudantes e possam também operar em complementaridade aos bilhetes orientadores de reescrita<sup>8</sup>, na presente investigação comentários não são considerados bilhetes orientadores de reescrita e são referidos apenas como comentários. Nesta tese, assim como descrito por Ruiz (2010) e Simões e Farias (2013), o bilhete orientador de reescrita é tomado como um gênero autônomo que se anexa ao texto produzido pelo estudante com a finalidade de orientar de maneira global a reescrita textual, instaurando um espaço de diálogo para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita.

Guardada a ressalva, cumpre enfatizar que a pesquisa desenvolvida por Pasin (2018), e também por Zhang (2017), reforça a centralidade da interlocução que o professor, leitor interessado e solidário, estabelece com os estudantes no aprendizado da escrita por meio de encaminhamentos de reescrita que resultem efetivamente em aprimoramento na expressão verbal dos estudantes. Além disso, os dois trabalhos destacam igualmente a importância do

---

<sup>8</sup> No capítulo 5, a diferença e complementaridade entre os bilhetes orientadores de reescrita e os comentários inseridos ao longo do texto é discutida.

estabelecimento de parâmetros claros e coerentes de avaliação, pautados na escrita como prática social, que balizem o trabalho de reescrita. O presente estudo, no entanto, propõe uma nova mirada acerca do ensino e da aprendizagem da escrita pelo trabalho com a reescrita ao eleger como contexto de investigação a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Além disso, o presente estudo possui um viés pedagógico, uma vez que tem em seu horizonte preocupações relativas aos desafios e, portanto, às possibilidades da operacionalização efetiva do trabalho com a reescrita em uma etapa do ensino em que os docentes são responsáveis por alta carga horária de trabalho em sala de aula e trabalham com turmas numerosas, sem auxílio de monitores, por exemplo, como é o caso do contexto investigado por Pasin (2018).

Ademais, vale destacar que os participantes das pesquisas desenvolvidas por Zhang e Pasin são estudantes de cursos superiores em Letras, público do qual se pode esperar, de modo geral, um interesse natural por debater questões de linguagem e que, sendo assim, preocupa-se com seu desempenho e aprimoramento na escrita. Essa nem sempre é a condição que encontramos no trabalho com estudantes do Ensino Médio, em que o aprendizado da escrita figura como apenas mais um possível foco de atenção dentre centenas de outros interesses acadêmicos, e não acadêmicos também, diga-se de passagem.

Outro aspecto que vale ser destacado é que os *corpora* analisados por Zhang (2017) e Pasin (2018) foram gerados em disciplinas cujas ementas estavam centralmente organizadas em torno do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita. Essa não é situação que se verifica na organização curricular de disciplinas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em que o trabalho com produção textual constitui apenas uma dentre muitas outras frentes de trabalho em sala de aula. De acordo com as orientações normativas legais vigentes, espera-se que um docente de Língua Portuguesa da Educação Básica, ao longo dos anos letivos, dê conta de ao menos quatro práticas de linguagem que constituem eixos organizadores dos currículos da disciplina de Língua Portuguesa: (1) oralidade, (2) leitura/escuta, (3) produção (escrita e multissemiótica) e (4) análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p. 71).

É nesse contexto bastante complexo que se insere o presente estudo que, conforme será detalhado no capítulo metodológico, contou com uma geração de dados na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura ao longo de todo um ano letivo em uma turma regular de Ensino Médio. Trata-se, portanto, de um contexto de geração de dados diferenciado que compreendeu 80 encontros regulares e uma carga-horária de 120 horas-aula, um total de encontros e carga horária bem maior quando comparado aos estudos desenvolvidos por Zhang (2017) e Pasin

(2018), que geraram seus dados em disciplinas dedicadas especificamente à produção textual com carga horária e número total de encontros inferiores.

Nesta tese, as diferentes versões dos textos produzidas pelos estudantes a partir de orientações de reescrita recebidas serão foco de análise. Tal recorte se sustenta na convicção de que indicações apresentadas por interlocutores (a professora ou os próprios colegas) a respeito das qualidades do texto e das características do gênero já presentes, acompanhadas de sugestões do que ainda pode ou precisa ser melhorado, colaboram significativamente para o aprimoramento da escrita do aluno. Essa experiência de troca com um interlocutor solidário, que se coloca como leitor efetivo do texto produzido, ajuda o autor a tomar consciência dos problemas do texto que escreve, ganhando gradativamente mais autonomia, fazendo para si as perguntas que poderiam ser feitas pelo leitor real.

## **2.5 A avaliação enquanto processo contínuo e integrado ao ensino e à aprendizagem da escrita**

O trabalho com a reescrita pode, sim, promover a aprendizagem da escrita; no entanto, precisa estar ancorado em um trabalho de avaliação que promova essa aprendizagem. Nesses termos, parte-se aqui de uma concepção de avaliação enquanto oportunidade para aprender e não um fim em si mesma. Trata-se de uma perspectiva de avaliação enquanto “atividade processual, contínua e sinalizadora” (Simões *et al.*, 2012, p. 127) que (re)orienta as ações pedagógicas. Ela é concebida numa perspectiva de tomada de consciência do aluno acerca do que está aprendendo, sobre o que ainda precisa aprender e sobre seu papel nisso. Desse modo, não apenas o professor avalia; também o aluno é chamado a assumir a aprendizagem como uma responsabilidade que também é sua (Simões *et al.* 2012, p. 127). Nesse processo, a avaliação é entendida também como modo de oferecer ao professor um retorno acerca das atividades que realizou com estudantes e da mediação que pôde estabelecer nos encontros com eles (Simões *et al.* 2012, p. 129). Conforme sintetiza Pasin (2016, p. 37), a avaliação constitui, nesses termos, um trabalho diagnóstico para que se possa dar sequência ao trabalho de ensino e de aprendizagem:

Conforme o que citamos anteriormente sobre Schlatter e Garcez (2012) e Simões *et al.* (2012), a avaliação deve servir como um diagnóstico sobre o que foi aprendido para que daí se continue a aprendizagem. A avaliação, portanto, deve ser parte da aprendizagem, pois ela traz as respostas que precisamos para saber como seguir no trabalho de ensino (...). (Pasin, 2016, p. 37)

O trabalho de ensino e aprendizagem da escrita pela reescrita passa, assim, necessariamente por um trabalho consistente e coerente de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, a partir do qual seja possível formular com clareza orientações de reescrita. Ou seja, para que o trabalho de reescrita possa ter êxito, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem da escrita, é crucial que se estabeleça uma interlocução com vistas ao aprimoramento textual pautada em uma prática avaliativa que reflita os pressupostos teóricos que subjazem a prática pedagógica. A adesão a uma perspectiva de uso da linguagem para a ação social, do mesmo modo que deve impactar necessariamente as tarefas pedagógicas propostas aos estudantes em sala de aula, deverá pautar também o trabalho de avaliação. Conforme salientam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), não basta que essa perspectiva de linguagem oriente as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes; ela precisa estar refletida também na avaliação, especialmente nos critérios que a orientam.

Uma vez que se concebe a linguagem enquanto ação social e se adota o entendimento de que o seu uso se dá através de gêneros do discurso, é fundamental construir uma avaliação que seja coerente com tais pressupostos, assumindo uma visão de escrita como prática social mobilizada para agir no mundo. Isso significa aproximar a avaliação das práticas cotidianas que mobilizam a escrita, sinalizando ao estudante que o importante é alcançar os efeitos de sentido desejados, adequando o texto à interlocução que se tem em vista (Dilli; Schoffen; Schlatter, 2012, p. 183; Pasin, 2016; Zhang, 2017, p. 43; Kanitz; Vial, 2022).

Desse modo, desde o ponto de vista aqui assumido, que entende a língua e uso da linguagem como indicial, contingente ao aqui-e-agora de cada interação, é preciso que a avaliação da produção textual (oral ou escrita) seja pensada dentro das características e particularidades de cada texto a ser avaliado. Conforme salientam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), é somente na singularidade de cada texto que as relações dialógicas estabelecidas poderão ser avaliadas, e é somente dentro dessas relações que o conteúdo informativo trazido pelo texto e os recursos linguísticos utilizados poderão ter sua adequação reconhecida, já que o enunciado só pode ser avaliado dentro das relações estabelecidas por ele com os participantes e o contexto do qual faz parte.

Assim, para que seja possível promover uma avaliação da aprendizagem da escrita consistente e coerente com práticas pedagógicas alinhadas a uma visão bakhtiniana no trabalho com gêneros do discurso, é necessário também que os critérios a serem utilizados na avaliação das produções textuais estejam alinhados a essa mesma perspectiva. Tais critérios precisam contemplar os elementos sociointeracionais centrais na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, como os propósitos interacionais, a interlocução projetada, a publicação efetiva, a

colaboração entre os sujeitos, o estabelecimento do diálogo, a seleção de recursos linguísticos motivada pelos efeitos de sentido pretendidos, para citar alguns.

Schoffen (2009) defende que o mais adequado seja utilizar parâmetros de avaliação que possam ser atualizados a cada momento da avaliação, ou seja, “que sejam genéricos o suficiente para poderem tornar-se singulares o suficiente para a avaliação das relações estabelecidas por cada texto singular em cada momento de avaliação” (p. 132). Nessa direção, Simões *et al.* (2012, p. 130-131) indicam sete dimensões que podem guiar a avaliação desde a primeira produção textual dos alunos: (1) propósito do texto, (2) interlocução, (3) organização do texto, (4) busca de conteúdos, (5) uso de recursos linguísticos, (6) revisão e finalização e (7) resposta aos textos lidos. Essas dimensões dialogam com uma visão de avaliação orientada pelo uso da linguagem enquanto ação social que se materializa por meio de gêneros do discurso, ao levar em conta os propósitos interacionais do texto, os interlocutores almejados, a estruturação do texto conforme as características relativamente estáveis desse tipo de enunciado, a seleção de conteúdo e de recursos linguísticos considerados apropriados aos objetivos da situação de comunicação, o trabalho com a revisão dos textos para sua divulgação em contextos autênticos de interação e a mobilização expressa dos textos lidos e estudados para a produção do próprio texto.

Nesses termos, cabe ressaltar que no âmbito de uma prática pedagógica de avaliação pautada pelos gêneros do discurso, é fundamental que se explicita, desde o princípio, no encaminhamento da tarefa de produção textual, para quem o texto está sendo produzido, com que propósitos e em que situação. Conforme Pasin (2016, p. 37), a avaliação do texto deve, portanto, ser feita levando em consideração a sua adequação à interlocução proposta por meio da tarefa pedagógica, e as marcações pontuais ao longo da produção textual devem se pautar pelo que está adequado ou não tendo em vista o propósito de dizer daquele texto. Como afirmam Schlatter e Garcez (2012, p. 168), “isso quer dizer que qualquer inadequação de informação, de formato, de uso de vocabulário, de estrutura linguística ou de ortografia será avaliada conforme a situação proposta”. A noção de correção (certo/errado) dá lugar, assim, à noção de adequação ao contexto de interlocução (mais adequado/menos adequado).

Para Simões *et al.* (2012, p. 132), pensar a avaliação é etapa preliminar no planejamento de um Projeto de Trabalho que objetiva a produção de interlocuções públicas efetivas pela produção de textos. Ter, desde o princípio, em mente as dimensões que serão avaliadas e elaborar descritores de avaliação com base nessas dimensões permitirá que o professor tenha um panorama do trabalho a ser desenvolvido ao longo do projeto. Uma grade de avaliação,

resultante desse esforço de produzir descritores com base em critérios claros, servirá de instrumento de trabalho ao professor:

Ela poderá ser usada como panorama do trabalho pelo próprio professor, que, ao longo das aulas converterá seu conteúdo em perguntas, em bilhetes para o aluno nas qual faz observações sobre um ou outro item, dicas de reescrita, em oficinas de escrita coletiva, nas quais um dos aspectos recortados merece atenção, em aula de leitura nas quais uma ou outra característica do gênero do discurso será destacada e assim por diante (Simões *et al.*, 2012, p. 132).

De acordo com Simões *et al.* (2012), ao assumir no fazer pedagógico uma perspectiva processual, contínua e sinalizadora de avaliação, é importante construir a avaliação por meio de instrumentos variados. No que diz respeito à avaliação das produções textuais propriamente, Simões *et al.* (2012, p. 128) propõem alguns instrumentos: (a) bilhetes elaborados pelo professor ao aluno, nos quais, por meio de perguntas, seja oferecida ao aluno a oportunidade de reformular sua produção na direção desejada; (b) avaliação entre pares, autoavaliação e avaliação da produção do aluno pelo professor, guiadas por perguntas formuladas conjuntamente na classe ou pelo próprio professor; (c) comparação entre diferentes versões de um texto; (d) uso pelo professor de grades descritivas que estabeleçam balizas de qualidade esperada na escrita.

No que diz respeito ao trabalho com a reescrita propriamente, é importante, acima de tudo, que a produção de novas versões para os textos seja conduzida de modo a aproximá-los dos critérios de qualidade estabelecidos e que tais critérios sejam explicitados aos estudantes de modo que saibam como se caracteriza um bom texto do gênero em foco. Uma vez que se assume que por meio da função diagnóstica da avaliação é possível fazer o estudante progredir (Zhang, 2017, p. 38), é fundamental que, no ensino da escrita, a avaliação seja acompanhada por intervenções que indiquem modos de melhorar o desempenho de quem está sendo avaliado. Ou seja, no âmbito de um Projeto de Trabalho cuja culminância consiste na publicação dos textos produzidos pelos alunos, é preciso, desde o início, ter clareza das dimensões que pautarão a avaliação dessas produções, pois serão elas que deverão orientar o trabalho de reescrita.

### *2.5.1 Grade analítica de avaliação enquanto ferramenta diagnóstica para produção de feedback*

Para que o trabalho de avaliação possa promover a aprendizagem da escrita pela reescrita, é primordial a construção de um instrumento de avaliação que possa orientar os estudantes em suas produções, desde o princípio. Grades de avaliação do tipo analíticas podem constituir

importante ferramenta para orientar tanto a produção textual em si, em suas diferentes versões, quanto a avaliação diagnóstica dessas produções, pelo fornecimento de um *feedback* avaliativo mais preciso (Kanitz; Vial, 2022).

De acordo com Weigle (2002), a adoção de um determinado tipo de escala é uma das primeiras decisões a serem tomadas ao se pensar em avaliação da escrita. Na literatura sobre avaliação, dois tipos principais de grades de avaliação costumam ser discutidos: grades holísticas e grades analíticas (Weigle, 2002; Dilli; Schoffen; Schlatter, 2012; Schlatter; Garcez, 2012). De acordo com Weigle (2002), os dois tipos de grade podem ser definidos a partir de duas características distintas: (1) se a grade se destina a ser específica para uma única tarefa ou generalizada para uma classe de tarefas (definida de forma ampla ou restrita) e (2) se uma única pontuação ou múltiplas pontuações são atribuídas a cada item.

Segundo Weigle (2002), a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota para um texto, baseada na impressão geral desse texto. Na prática, isso significa dizer que os critérios utilizados para avaliar são considerados de maneira integrada para um resultado único, ao invés de pontuar individualmente cada um dos aspectos avaliados. Conforme salientam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), o procedimento holístico de avaliação se aproxima muito mais de reações autênticas e pessoais de leitores, direcionando a leitura e, portanto, a avaliação do texto para o que o autor foi capaz de fazer e não para os pontos fracos do seu texto. Desse modo, na avaliação holística, o olhar do avaliador se aproximaria de uma relação que um leitor em geral tem com o texto na vida cotidiana (Dilli; Schoffen; Schlatter, 2012).

Já na avaliação analítica, cada critério é analisado e avaliado separadamente, ou seja, as produções textuais são avaliadas em vários aspectos da escrita ou critérios, em vez de receber uma única pontuação (Weigle, 2002). De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 166), “a avaliação analítica dirige o olhar para cada critério em separado e, por isso, tende a ser mais precisa ao apontar o que pode ser melhorado”. Os esquemas de avaliação analítica, ao considerarem cada critério separadamente, fornecem, portanto, informações mais detalhadas sobre o desempenho do candidato em diferentes aspectos da avaliação e, por esse motivo, são preferidos aos esquemas holísticos por muitos especialistas em redação. A principal vantagem de uma grade de avaliação analítica sobre uma grade holística é a de que ela fornece informações diagnósticas mais precisas e, portanto, mais úteis sobre as habilidades de escrita dos estudantes (Knoch, 2011).

Conforme ponderam Schlatter e Garcez (2012), ambas as perspectivas são úteis na avaliação. A escolha de uma, de outra ou de ambas deve ser pautada pelos objetivos da avaliação e do que vai se propor a partir dela. Neste estudo, faço adesão à perspectiva analítica

de avaliação, por dois motivos: em primeiro lugar, porque considero primordial que os estudantes, e também os professores, tenham, desde o princípio, uma visão ampla e detalhada dos aspectos que deverão pautar tanto a produção quanto a avaliação do texto; em segundo lugar, porque, para o estudante que irá reescrever seu texto, é importante receber indicações mais específicas sobre aspectos no texto que ainda podem ser aprimorados a fim de alcançar os efeitos de sentido pretendidos. Uma grade de avaliação analítica, argumento aqui, pode proporcionar isso.

Nessa esteira, Kanitz e Vial (2022) apresentam uma proposta de grade analítica de avaliação, propondo parâmetros para a avaliação da produção textual de entrevistas, orientados por aspectos discursivos desse gênero. A partir dessa proposta, as autoras discutem as implicações pedagógicas do uso de grade de avaliação do tipo analíticas na promoção da aprendizagem da escrita. Segundo elas, grades de avaliação analítica, além de constituírem importante instrumento pedagógico de avaliação, podem guiar estudantes na produção das diferentes versões de seus textos e também servir de instrumento de *feedback*, facilitando a elaboração de encaminhamentos de reescrita, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

A grade de avaliação, proposta por Kanitz e Vial (2022), leva em conta aspectos discursivos do gênero entrevista e a situação de interlocução projetada pela tarefa de produção textual proposta. Para compor a grade, as autoras recorrem aos parâmetros de avaliação sugeridos por Simões *et al.* (2012), já mencionados anteriormente (*ver* seção 2.5). De acordo com Kanitz e Vial (2022, p. 662, *grifo meu*),

Essas dimensões dialogam com uma visão de avaliação orientada pelo uso da linguagem enquanto ação social por meio de gêneros do discurso que assumimos neste trabalho, como **os propósitos interacionais do texto, os interlocutores almejados, a estruturação do texto conforme as características estáveis desse tipo de enunciado, a seleção de conteúdo e de recursos linguísticos considerados apropriados aos objetivos da situação de comunicação e o trabalho com a revisão dos textos para sua divulgação em contextos autênticos de interação.**

Na grade proposta por Kanitz e Vial (2022), o foco da avaliação não está unicamente centrado no plano gramatical e no plano gráfico, como se estes bastassem para a produção de um bom texto. Os planos interacional e textual constituem eixos importantes tanto na produção quanto na avaliação das produções. Desse modo, as autoras buscam enfatizar:

(...) a necessidade de dar importância ao motivo por que se escreve, ao que se escreve, a quem se destina o texto, ao suporte e gênero mais apropriados para atingir os objetivos pretendidos, aos modos de dizer que sejam adequados e mais apropriados aos propósitos comunicativos (Kanitz; Vial, 2022, p. 671).

Em seu trabalho, Kanitz e Vial (2022) argumentam que, por meio de uma grade analítica, seja possível identificar pontos fortes e fracos na escrita dos estudantes e fornecer *feedback* útil a eles para o aprimoramento do seu texto. Segundo as autoras, ao considerar cada critério separadamente, seria possível oferecer ao estudante, por meio do tipo de grade proposta, um *feedback* detalhado dos critérios atingidos e, especialmente, dos critérios que ainda merecem ser reconsiderados em uma reescrita. Isso viabilizaria a produção de recomendações de reescrita para cada critério avaliado, tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno/colega (Kanitz; Vial, 2022, p. 672).

Como um modo de viabilizar a produção de recomendações de reescrita a partir da grade analítica de avaliação proposta, Kanitz e Vial (2022, p. 673-674) sugerem a elaboração de um boletim de desempenho<sup>9</sup> a partir da grade. Esse boletim de desempenho seria elaborado a partir da própria grade analítica de avaliação, acrescida de colunas para sinalizar se determinado critério foi atingido ou não e também para registrar recomendações de reescrita, quando necessário. O uso de tal boletim, conforme as autoras, seria também um modo de promover uma avaliação por pares, informada por critérios de avaliação previamente estabelecidos.

Mais recentemente, Hensel (2023), ao realizar um estudo teórico acerca da temática da avaliação de textos escritos no contexto escolar, apontou também o uso de grades de avaliação como interessante recurso para a produção de *feedback* com vistas à reescrita de produções textuais. Ao recomendar o uso da grade de avaliação elaborada por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) – que conta com campo específico para o registro de orientações para a reescrita, Hensel (2023, p. 38) argumenta que “a utilização da grade de avaliação torna muito mais ágil e prolífico o trabalho do professor, além de cumprir com o propósito de dar *feedback* com vistas a novas oportunidades de prática, atividade fundamental no ensino da escrita”.

Na presente investigação, parte-se também do entendimento de que grades de avaliação podem potencializar o trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita, seja orientando, desde o princípio, a elaboração das primeiras versões das produções textuais, ao estabelecer os critérios de qualidade a serem considerados, seja fornecendo *feedback* detalhado, pela indicação dos critérios de avaliação já atingidos e, especialmente, dos critérios que ainda merecem ser reconsiderados em uma reescrita.

Neste capítulo, apresentei uma revisão dos pressupostos teóricos que subjazem a este estudo. No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que orientaram a geração e a análise de dados.

---

<sup>9</sup> Outros modelos de boletins de desempenho para outros propósitos de escrita podem ser encontrados em Schlatter e Garcez (2012) e Vial, Baumvol e Sarmiento (2016).

### **3 A GERAÇÃO DE DADOS: DA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA AO CONTEXTO E PERCURSO DE PESQUISA**

Neste capítulo, apresento a geração de dados levada a cabo para o presente estudo. Na primeira seção (3.1), apresento a orientação metodológica da investigação enquanto pesquisa-ação de cunho qualitativo interpretativo. Em seguida (seção 3.2), detalho os procedimentos de geração de dados e apresento uma sistematização da totalidade de dados gerados para os fins desta pesquisa. Na terceira seção (3.3), exponho os procedimentos adotados para levar a cabo a análise e triangulação dos dados. Na última seção (3.4), trago informações relativas ao contexto de pesquisa, apresento a turma de estudantes que aceitou participar comigo dessa pesquisa-ação e ofereço um breve detalhamento da intensa jornada de geração de dados ao longo de um ano letivo inteiro.

#### **3.1 Orientação metodológica do estudo: pesquisa-ação qualitativa interpretativa**

O presente estudo vincula-se à tradição de pesquisa qualitativa interpretativa (Mason, 2002; Erikson, 1990) e de pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Tripp, 2005; Esteban, 2010). Nesta seção, explico os aspectos que o caracterizam enquanto uma investigação de cunho qualitativo interpretativo. Além disso, apresento a presente investigação enquanto pesquisa-ação, definida sucintamente por Tripp (2005) como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (p. 443). Esta pesquisa envolveu minha participação ativa como professora no processo de planejamento e desenvolvimento do estudo, o que a coloca num paradigma de pesquisa-ação.

De acordo com Mason (2002), por meio da pesquisa qualitativa podemos explorar variadas dimensões do mundo social: os entendimentos e as experiências dos nossos participantes de pesquisa; o modo como os processos sociais, discursos ou relações funcionam; e os sentidos e significados que tudo isso pode gerar. A autora argumenta que a pesquisa qualitativa tem o potencial de retratar como as coisas funcionam em determinados contextos (Mason, 2002, p. 3).

Outro aspecto relevante na pesquisa qualitativa, de acordo com Mason (2002), é a constituição do *corpus* que subsidia a análise, que, segundo ela, se caracteriza pelo trabalho de geração de dados, e não de simples coleta. Conforme a autora, o pesquisador não é um sujeito completamente neutro que se põe a coletar dados prontos; o pesquisador é, sim, participante do

contexto de pesquisa e constrói conhecimento de modo ativo conforme suas posições epistemológicas (Mason, 2002).

Já Erickson (1990) argumenta que o melhor modo de definir a pesquisa desse cunho é como pesquisa interpretativa. Além de considerar mais inclusivo, o autor afirma que o termo evita que se oponha pesquisa quantitativa e qualitativa, o que não seria adequado já que, segundo ele, uma pesquisa qualitativa pode apresentar métodos quantitativos de análise.

Nesses termos, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de caráter qualitativo interpretativo dado o propósito do presente estudo de buscar compreender como os encaminhamentos de reescrita dirigidos aos estudantes funcionam no contexto de sala de aula de Ensino Médio regular. O que se buscou foi interpretar os efeitos das estratégias de orientação da reescrita a partir dos pressupostos teóricos assumidos nesta tese, com vistas a subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção desse trabalho em sala de aula.

Ainda segundo Erickson (1990), em uma pesquisa interpretativa o que se busca é perceber o que está acontecendo em determinado contexto e o que os acontecimentos desse contexto significam para as pessoas que dele participam. Dessa maneira, a interpretação dos dados gerados buscou captar os sentidos e os significados que os participantes dão aos encaminhamentos de reescrita propostos às suas produções textuais, e não apenas os entendimentos e o olhar do pesquisador sobre o objeto foco da pesquisa. Nesses termos, a presente pesquisa buscou não somente fazer análise dos documentos gerados ao longo das aulas de Língua Portuguesa (tarefas de produção textual, produções textuais, orientações de reescrita, versões reescritas, grades de avaliação das produções textuais) para retratar o resultado do trabalho com reescrita dos textos; mas também buscou fazer uma análise interpretativa desses documentos relacionando-os às situações vividas pelos participantes, que foram registradas em cadernos de campo e discutidas em grupos focais.

Além do seu caráter qualitativo interpretativo, a presente pesquisa orientou-se pela adoção de pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Tripp, 2005; Esteban, 2010). Entende-se, aqui, que a pesquisa-ação é

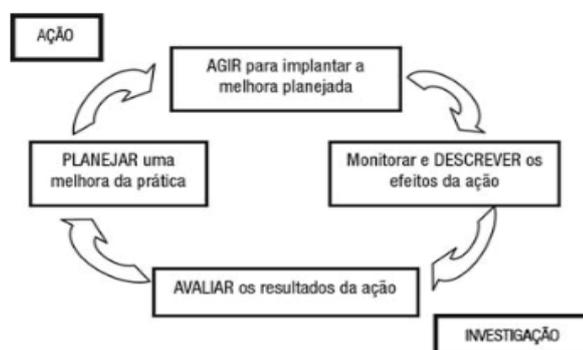
[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 16).

Para compreender a definição de pesquisa-ação, é relevante considerar que essa metodologia de pesquisa está sendo utilizada em diferentes contextos e com diferentes objetivos, de modo que o próprio termo tem se mostrado bastante maleável. De fato, de acordo

com Tripp (2005), existe um ciclo de investigação-ação em qualquer contexto no qual as pessoas identificam um problema em sua prática rotineira, planejam uma mudança na prática, agem para implementá-la e monitoram os resultados dessa ação. Esse ciclo básico é representado pelo autor por meio do seguinte diagrama (Figura 1):

**Figura 1.** Ciclo básico da investigação-ação

**Diagrama 1:** Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



**Fonte:** Tripp (2005, p. 446).

Cumprir observar que o ciclo apresentado por Tripp (2005) em seu diagrama não possui um início ou um fim especificado. Isso ocorre porque realizar uma pesquisa-ação significa estabelecer um ciclo no qual uma mudança cuidadosamente planejada é implementada, registrada e avaliada. Esses registros são, então, interpretados como dados em uma pesquisa, que visa ao aprimoramento de uma prática e que, portanto, não se encerra depois de implementada, mas alimenta o planejamento de novas mudanças. Estas, por sua vez, serão implementadas, registradas e analisadas para, uma vez mais, servirem ao planejamento de novas mudanças. Um ciclo sem começo e fim rigidamente determinados.

Conforme Esteban (2010, p. 167), a pesquisa-ação constitui uma metodologia de pesquisa apropriada à prática educacional, não para simples acúmulo de conhecimento sobre a realidade do ensino, mas para contribuição com informações que possam indicar caminhos para sua melhoria. Essa opção teórico-metodológica assenta-se sobre o entendimento de que a pesquisa-ação oferece um instrumental importante para investigar a prática pedagógica que se pretende reflexiva, uma vez que permite, conforme Tinoco (2008, p. 42, *grifos meus*):

**focalizar um problema do grupo** (ensino da escrita, no caso); **compartilhar instrumentos e técnicas** para tentar compreendê-lo em sua complexidade; **privilegiar a ação e a reflexão sobre (e na) ação dos participantes** nas diferentes etapas da pesquisa e, como decorrência disso, **flexibilizar o planejamento das ações**,

operando ajustes, alterações, conciliações ou descartes no decorrer do processo; por fim, **categorizar os achados** que, no decorrer da pesquisa, foram sendo evidenciados com vistas a **oferecer um retorno aos participantes** (e a outros interessados na temática) e **subsidiar alternativas de ressignificação da prática pedagógica**, neste caso no tocante ao ensino-aprendizagem de língua escrita.

Para dar conta da ação e da reflexão sobre a (e na) ação dos participantes nas diferentes etapas da pesquisa, foram adotados, na presente investigação, procedimentos etnográficos (Erickson, 1990) de geração de dados. A seguir, explicito cada um desses métodos.

### 3.2 Geração de dados: a constituição do *corpus* de análise

Os dados da pesquisa foram gerados, ao longo de todo o ano letivo de 2022, durante as aulas do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II, ministradas por mim, proponente da presente investigação, a uma turma de 15 estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves (*ver* seção 3.3)<sup>10</sup>.

Já na segunda semana de aula, os alunos foram convidados a participar da pesquisa. A proposta de investigação foi apresentada à turma e meu compromisso ético em relação à realização do estudo foi reiterado. A partir disso, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>11</sup> (TALE) foi entregue e discutido com os alunos. Todos os estudantes se manifestaram dispostos a participar da pesquisa e assinaram o termo. Além disso, a realização da pesquisa foi consentida pelos responsáveis legais dos estudantes menores de idade, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>12</sup> (TCLE). Esses procedimentos objetivaram garantir a tomada de decisão consciente, autônoma, livre e esclarecida de estudantes e de seus responsáveis acerca de sua participação na pesquisa<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> O presente estudo, por envolver a participação de seres humanos para a geração de seus dados, precisou ser submetido à apreciação ética. Em virtude disso, em etapa anterior à geração de dados, o projeto de pesquisa “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em língua portuguesa no ensino médio” foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 79565517.8.0000.5347).

<sup>11</sup> O TALE encontra-se no Anexo A.

<sup>12</sup> O TCLE encontra-se no Anexo B.

<sup>13</sup> Tanto no TALE quanto no TCLE foram explicitados aspectos relativos à natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, potenciais riscos e benefícios previstos. Pelos termos, os participantes e seus responsáveis legais foram informados de que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento ou assentimento em qualquer momento que achassem conveniente, sem que isso lhes causasse algum tipo de prejuízo na disciplina. Através dos termos, também, os alunos se certificaram de que teriam as suas identidades e informações pessoais preservadas. Somente após preenchimento e assinatura dos termos é que a pesquisa foi iniciada.

Cumpra aqui esclarecer que a geração de dados envolveu a turma toda, ao longo de todo o ano letivo, por uma questão de integridade da atividade pedagógica, que precisava ser garantida a todos os participantes que compõem a turma, de modo que os efeitos pedagógicos desejados pudessem alcançar a totalidade dos estudantes, mesmo que algum participante se recusasse a participar da investigação<sup>14</sup>. Evidentemente os dados gerados para os fins desta pesquisa não dão conta de todo o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na turma ao longo de todo o ano letivo. Tendo em vista os limites de elaboração de uma tese de doutorado e o interesse desta pesquisa, a geração de dados para este estudo concentrou-se em torno das atividades pedagógicas relativas ao trabalho com a (re)escrita.

Ao longo do percurso da pesquisa-ação, a utilização de métodos de geração de dados de cunho etnográfico orientou a constituição do *corpus* que subsidiou a análise do trabalho pedagógico em torno do ensino e da aprendizagem da escrita pelos encaminhamentos de reescrita dirigidos aos estudantes. Foram adotados os seguintes procedimentos, cujos dados gerados em decorrência foram triangulados para fins de análise: (a) análise documental, (b) registros em caderno de campo e (c) grupos focais.

### 3.2.1 Análise documental

Ao longo da execução desta pesquisa-ação, uma série de documentos foram gerados. Inicialmente, pensava-se que os textos produzidos pelos estudantes e os bilhetes orientadores de reescrita fossem bastar. De fato, eles continuaram sendo o foco central de interesse. No entanto, ao longo do percurso, outros materiais foram se mostrando relevantes e passaram a integrar o *corpus* de análise.

Todos os documentos que constituem o *corpus* foram gerados no âmbito dos Projetos de Trabalho desenvolvidos com a turma. Ao longo do ano letivo de realização da pesquisa-ação, foram implementados três Projetos de Trabalho, um a cada trimestre letivo, organizados em torno (a) de temas geradores de interesse do grupo de estudantes e (b) de um gênero discursivo estruturante. Tal organização sustentou-se na própria noção de Projetos de Trabalho adotada nesta pesquisa e também no argumento, apresentado por Garcez (2019, p. 10), de que uma proposta pedagógica pautada pelo conceito de letramento, ao colocar os gêneros como

---

<sup>14</sup> Além disso, a geração de dados ao longo de todo um ano letivo com toda a turma está vinculada ao interesse de pesquisa de contabilizar o número de horas de trabalho que o docente dedica dentro e fora de sala de aula para levar a cabo uma proposta de trabalho com reescrita em uma turma de Ensino Médio. Considera-se que essa informação seja relevante para interlocuções futuras sobre condições de trabalho na carreira docente, conforme será detalhado a seguir (*ver* seção 3.2.2).

eixos funcionais e estruturantes, deve também atentar para as temáticas que mobilizam práticas sociais que exigem a escrita e que estão relacionadas a esses gêneros:

Uma proposta efetiva e coerentemente pautada pelo conceito de letramento deve ter gêneros como eixos funcionais e estruturantes, tanto de unidades didáticas quanto da progressão curricular. Para isso, no entanto, deve-se atentar para temáticas, aspecto sintomaticamente ausente na síntese do interlocutor reproduzida acima. Considerando que as pessoas fazem coisas que exigem a escrita para tratar dos temas que lhes importam, **as temáticas devem ser elemento constitutivo da arquitetura de projetos pedagógicos pautados pela perspectiva do letramento.** (2019, p. 10, *grifo meu*)

No âmbito de cada Projeto de Trabalho, foi enfocada a produção de um gênero discursivo, o que significa que os estudantes produziram, ao longo do ano letivo, textos pertencentes a três gêneros discursivos distintos, um a cada trimestre. No 1º trimestre, foi desenvolvido o projeto *Conhecendo oportunidades de participação: a #redefederal é 10!*, no âmbito do qual foram produzidas entrevistas que documentassem as experiências e aprendizados de estudantes do *Campus* engajados em atividades extracurriculares (de ensino, pesquisa e extensão) na instituição. No 2º trimestre, o projeto desenvolvido recebeu o título de *Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam* e engajou os estudantes no levantamento e na discussão de questões que lhes eram polêmicas, o que culminou na produção de artigos de opinião. Por fim, no 3º trimestre, de modo a também contemplar os estudos de Literatura desenvolvidos paralelamente ao longo do ano letivo, o projeto *Se liga na dica: compartilhando leituras pela produção de resenhas* mobilizou os estudantes a produzirem resenhas de produtos culturais diversos com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar dicas de livros, séries, filmes e álbuns musicais para o período das férias escolares.

O produto final da implementação desses três Projetos de Trabalho foram, portanto, as produções textuais dos estudantes, documentos que constituem foco central de análise nesta tese<sup>15</sup>. Cada estudante produziu, necessariamente, no âmbito de cada projeto, uma primeira escrita e uma reescrita. Houve, no entanto, a possibilidade de produção de uma segunda, terceira ou até quarta reescrita, caso o estudante não atingisse a média 7,0 na avaliação da sua primeira reescrita ou quisesse simplesmente realizar mais uma tentativa de reelaboração de seu texto. Além disso, antes da produção individual das resenhas, no 3º trimestre, foi proposta a produção de resenhas em duplas/trios como atividade preparatória para a produção individual. Também

---

<sup>15</sup> As entrevistas e as resenhas produzidas pelos estudantes foram publicadas em duas séries especiais no site oficial do *Campus* e nos perfis oficiais em redes sociais, com auxílio da Setor de Comunicação da instituição, que conta com um jornalista. As entrevistas e as resenhas publicadas podem ser acessadas na página oficial do *Campus*.

essas resenhas foram reescritas. A tabela abaixo sintetiza a quantidade de textos produzidos pelos estudantes ao longo do ano letivo em cada trimestre letivo (Tabela 1).

**Tabela 1.** Número de textos produzidos pelos estudantes ao longo do ano letivo

Ano letivo	Etapas	Textos na turma
<b>1º trimestre</b> Projeto de Trabalho 1 <i>Entrevista</i>	Entrevista – 1ª versão	15
	Entrevista – 2ª versão (reescrita)	15
	Entrevista – 3ª versão (reescrita)	4
	Entrevista – Versão final revisada	12
<b>2º trimestre</b> Projeto de Trabalho 2 <i>Artigo de Opinião</i>	Artigo de opinião – 1ª versão	15
	Artigo de opinião – 2ª versão (reescrita)	15
	Artigo de opinião – 3ª versão (reescrita)	12
	Artigo de opinião – 4ª versão (reescrita)	1
<b>3º trimestre</b> Projeto de Trabalho 3 <i>Resenha</i>	Resenha em dupla/trio – 1ª versão	6
	Resenha em dupla/trio – 2ª versão (reescrita)	6
	Resenha individual – 1ª versão	15
	Resenha individual – 2ª versão (reescrita)	15
	Resenha individual – 3ª versão (reescrita)	1
	Resenha – Versão final revisada	12
<b>TOTAL:</b>		<b>144</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Como se pode observar na Tabela 1, todos os estudantes produziram necessariamente uma primeira e uma segunda versão de seus textos, ou seja, uma primeira escrita e uma reescrita. Desse modo, temos sempre 15 textos em 1ª versão e 15 textos em 2ª versão. As resenhas produzidas em duplas/trios também foram (re)escritas por todos. A elaboração de outras versões (3ª ou 4ª versão) foi facultada aos estudantes e recomendada àqueles cuja avaliação do texto não tivesse atingido a nota 7, que é a média na instituição para aprovação no ano letivo. A revisão dos textos para publicação final também foi facultada aos alunos. Apenas aqueles que, de fato, se sentiram à vontade e tinham interesse em publicar seus textos (entrevistas e resenhas) fizeram a revisão final dos textos, que, por sinal, foi realizada individualmente com cada estudante em horário alternativo, quando os estudantes tinham algum turno ou momento livre disponível<sup>16</sup>.

Para operacionalizar o trabalho de reescrita das produções, alguns instrumentos foram mobilizados e constituem também documentos que compõem o *corpus* de análise. O bilhete orientador de reescrita foi o principal recurso didático utilizado para encaminhar a produção de

<sup>16</sup> Os artigos de opinião, embora tenham sido publicizados na turma, não foram publicados em outro suporte externo à sala de aula. Cada estudante ficou responsável por buscar um veículo jornalístico e tomar a frente para realizar a publicação. Apenas uma estudante manifestou interesse em publicar seu texto e efetivamente o submeteu à Folha de São Paulo para publicação, com meu auxílio. A editoria do jornal respondeu à submissão, agradecendo, mas disse não haver interesse na publicação do artigo.

novas versões dos textos. Aos bilhetes, produzidos inicialmente por mim e, por fim, também pelos próprios estudantes para os seus colegas, somaram-se ainda três outros recursos que se tornaram relevantes ao longo do percurso: os comentários inseridos ao longo dos textos<sup>17</sup>, os boletins de desempenho preenchidos por mim e pelos pares e o roteiro de reescrita.

Além dos textos produzidos pelos estudantes e dos recursos utilizados para orientar as reescritas, somaram-se ainda outros documentos que tiveram relevância na implementação dos Projetos de Trabalho, em suas diferentes etapas: as propostas de produção de textual em si, formuladas para cada projeto; os roteiros e os projetos de elaboração das produções, por meio dos quais os alunos puderam projetar seus textos; as grades de avaliação das produções textuais construídas conjuntamente com a turma; as planilhas de avaliação dos textos; as autoavaliações trimestrais; os formulários eletrônicos de avaliação dos Projetos de Trabalho; os *e-mails* produzidos, enviados e trocados ao longo da realização da pesquisa-ação; e alguns registros fotográficos de raros momentos em que a professora-pesquisadora pôde ser também observadora. É evidente que para organizar e viabilizar a produção de todos esses documentos, houve um intenso trabalho de planejamento didático, que está materializado em planos de aula, em materiais didáticos e na construção do ambiente virtual de aprendizagem do componente curricular na plataforma Moodle da instituição. Todos esses outros documentos foram mobilizados para enriquecer e sustentar a análise, complementando a triangulação de dados.

### 3.2.2 Registros de campo

Um documento eletrônico foi criado para registro de notas de campo ao longo da implementação dos Projetos de Trabalho durante o ano letivo. Após cada encontro com a turma, dentro de no máximo 24 horas, foram registrados por meio dessas notas os comentários dos estudantes a respeito da condução das aulas, da execução das tarefas de produção textual, dos encaminhamentos de reescrita, da elaboração conjunta das grades de avaliação das produções textuais. Também foram registradas as impressões gerais da professora-pesquisadora acerca da realização da pesquisa-ação em sala de aula. As notas de campo totalizaram 78 páginas de registros.

De modo geral, os registros reunidos no caderno de campo ajudaram a (re)compor a narrativa daquilo que aconteceu efetivamente durante a implantação dos Projetos de Trabalho

---

<sup>17</sup> Reitero que nesta pesquisa, os comentários inseridos ao longo das produções textuais dos estudantes não são considerados bilhetes. Neste estudo, bilhetes orientadores de reescrita constituem um gênero escolar do discurso (Mangabeira; Costa; Simões, 2011) que se anexa ao texto do aluno ou no espaço pós-texto.

ao longo do ano letivo. A leitura das notas de campo por mim, professora-pesquisadora, contribuiu para a identificação de temas e de questões que mereciam análise e discussão mais aprofundada neste relatório final de pesquisa. Além disso, as anotações de campo também subsidiaram a identificação de categorias relevantes para a formulação dos critérios de seleção final dos participantes focais.

De modo a também produzir um registro sistemático das horas de trabalho docente, foi produzida uma planilha para contabilizar os encargos didáticos na realização de todo o trabalho pedagógico, dentro e fora de sala de aula: planejamento das aulas, elaboração das tarefas pedagógicas, produção de materiais didáticos, seleção de textos, leitura das produções textuais, elaboração de encaminhamentos de reescrita, atendimento aos estudantes, participação em conselhos de classe e em reuniões de professores. Esse registro foi realizado de modo a complementar os registros no caderno de campo por acreditar-se que a contabilização do tempo alocado pelo professor para dar conta das tarefas de trabalho que se estendem para além das horas-aula ministradas em sala de aula constitua informação relevante para se discutir a formação de professores e políticas públicas relativas à carreira docente, especialmente de professores de línguas.

### *3.2.3 Grupos focais*

Grupos focais são grupos de discussão nos quais o moderador está atento e encoraja a interação entre os componentes do grupo (Barbour, 2009; Gonzalez, 2018, p. 83). A presente pesquisa fez uso desse método com o objetivo de levantar as percepções dos estudantes acerca das estratégias de intervenção em sua escrita mobilizadas durante as aulas. Foi um momento em que os estudantes puderam avaliar o trabalho com a (re)escrita implementado ao longo do ano letivo.

Em etapa final de implementação da pesquisa-ação, ao final do ano letivo, os estudantes foram convidados a compor espontaneamente grupos focais para levantamento de suas percepções retrospectivas sobre o trabalho com (re)escrita desenvolvido ao longo das aulas de Língua Portuguesa. Três temáticas foram focalizadas no âmbito dos grupos: (1) o trabalho com a reescrita desenvolvido ao longo das aulas de Língua Portuguesa; (2) os encaminhamentos de reescrita das produções textuais; (3) suas aprendizagens de escrita ao longo do ano letivo. Para orientar a condução dos grupos focais, foi produzido um roteiro de discussão<sup>18</sup> que foi

---

<sup>18</sup> No Anexo E, é apresentado o roteiro de discussão utilizado nos grupos focais.

disponibilizado no formato impresso aos estudantes<sup>19</sup>. Além disso, para fomentar a discussão especificamente sobre o trabalho com a (re)escrita, foram entregues, aos estudantes, cópias impressas de versões produzidas por eles de um dos gêneros trabalhados ao longo do ano, o artigo de opinião, acompanhados dos instrumentos que orientaram a reescrita (bilhete orientador de reescrita, boletim de desempenho, texto comentado).

Os estudantes participantes da pesquisa-ação foram convidados a participar dos grupos focais e foram organizados quatro grupos. Todos os estudantes da turma quiseram participar também desta etapa da pesquisa. Cada grupo foi composto por 3 a 5 alunos e foi reunido uma única vez. Os grupos foram moderados por mim, professora-pesquisadora. Todos os encontros foram registrados em áudio e tiveram duração de aproximadamente 60 minutos cada. As discussões realizadas no âmbito dos grupos foram transcritas, totalizando 102 páginas de transcrição<sup>20</sup>.

### 3.2.4 *Quadro-síntese do conjunto de dados gerados*

Uma geração de dados que se estende por todo um ano letivo resulta em uma grande quantidade de dados. Mesmo que o foco tenha sido, desde o princípio, as produções textuais dos estudantes e os encaminhamentos de reescrita dirigidos a eles por meio do bilhete orientador de reescrita, como dito anteriormente, muitos outros documentos se revelaram importantes na condução do trabalho de promoção da escrita em sala de aula. De modo a não perder de vista o todo do *corpus*, um quadro de sistematização dos dados gerados foi criado e organizado por trimestre letivo (Quadro 1). Por meio dele, é possível ter acesso a um panorama geral, não só dos dados gerados, mas também das diferentes etapas do trabalho didático-pedagógico para se chegar às produções textuais em suas últimas versões.

---

<sup>19</sup> O roteiro de discussão dos grupos focais foi disponibilizado aos estudantes antes de iniciarmos a conversa. Foi concedido aos estudantes tempo para ler o roteiro e dirimir eventuais dúvidas.

<sup>20</sup> As transcrições foram realizadas procurando atender ao sistema ortográfico de escrita. Ao mesmo tempo, buscou-se preservar ao máximo a fala dos participantes (por exemplo, manteve-se a concordância nominal e verbal utilizada pelos participantes). Convenções de transcrição foram criadas para dar conta de alguns fenômenos presentes na fala e encontram-se disponíveis no Anexo F. Cabe também destacar que, em um primeiro momento, os áudios dos grupos focais foram convertidos em texto com auxílio do software *Transkriptor*, o que otimizou o trabalho inicial de transcrição. Em seguida, as transcrições geradas passaram por um processo de revisão e refinamento.

**Quadro 1.** Quadro-síntese do conjunto de dados gerados

<b>1º trimestre</b>	
<b>Projeto:</b> <i>Conhecendo oportunidades de participação: a #rededefederal é 10!</i> <b>Gênero:</b> <i>Entrevista</i>	
<b>1 Análise documental</b>	
<i>1.1 Produções textuais e encaminhamentos de reescrita</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas - 1ª versão: <b>15</b></li> <li>• Entrevistas - 2ª versão: <b>15</b></li> <li>• Entrevistas - 3ª versão: <b>4</b></li> <li>• Entrevista - versão final revisada: <b>12</b></li> <li>• Entrevistas publicadas: <b>12</b></li> <li>• Bilhetes orientadores de reescrita da 1ª versão: <b>15</b></li> <li>• Boletim de desempenho da 2ª/3ª versão preenchido pelos pares: <b>14</b></li> </ul>	
<i>1.2 Outros documentos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos de aula: <b>25 aulas</b> (12 semanas)</li> <li>• Ambiente virtual de aprendizagem: <b>16 tópicos</b> (12 semanas de aula + 4 sábados letivos remotos)</li> <li>• Proposta de produção textual de entrevistas: <b>1</b></li> <li>• Roteiro de realização da entrevista oral: <b>1</b></li> <li>• E-mail de convite aos entrevistados: <b>6</b></li> <li>• Grade de avaliação: <b>1</b></li> <li>• Planilha de avaliação das produções textuais: <b>1</b></li> <li>• Autoavaliação da produção das entrevistas: <b>15</b></li> <li>• Formulário eletrônico 1: A turma do 2º ano ADM: informações preliminares: <b>15</b></li> <li>• Formulário eletrônico 2: O lugar da escrita e da reescrita na vida escolar dos estudantes e avaliação do Projeto de Trabalho 1: <b>14</b></li> </ul>	
<b>2 Notas de campo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas de campo: <b>24 páginas</b></li> <li>• Planilha de controle da carga-horária dedicada à prática docente - 1º trimestre (planejamento, avaliação, aulas, registros escolares, reuniões pedagógicas): <b>177,5 horas</b></li> </ul>	
<b>2º trimestre</b>	
<b>Projeto:</b> <i>Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam.</i> <b>Gênero:</b> <i>Artigo de opinião</i>	
<b>1 Análise documental</b>	
<i>1.1 Produções textuais e encaminhamentos de reescrita</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo de opinião 1ª versão: <b>15</b></li> <li>• Artigo de opinião 2ª versão: <b>15</b></li> <li>• Artigo de opinião 3ª versão: <b>12</b></li> <li>• Artigo de opinião 4ª versão: <b>1</b></li> <li>• Bilhetes orientadores de reescrita da 1ª versão: <b>15</b></li> <li>• Boletim de desempenho da 1ª versão (preenchidos pela professora-pesquisadora): <b>15</b></li> <li>• Bilhetes orientadores de reescrita da 2ª versão: <b>15</b></li> </ul>	
<i>1.2 Outros documentos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento das aulas: <b>23 aulas</b> (12 semanas)</li> <li>• Ambiente virtual de aprendizagem 1º trimestre: <b>18 tópicos</b> (12 semanas de aula + 6 sábados letivos remotos)</li> <li>• Parágrafo-padrão 1ª versão: <b>14</b></li> <li>• Parágrafo-padrão 2ª versão: <b>15</b></li> <li>• Parágrafo-padrão 3ª versão: <b>14</b></li> <li>• <i>Feedback</i> da 3ª versão produzida: <b>14</b></li> <li>• Grade de avaliação do parágrafo: <b>1</b></li> <li>• Proposta de produção textual de artigo de opinião: <b>1</b></li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de artigo de opinião: <b>14</b></li> <li>• Grade de avaliação: <b>1</b></li> <li>• Planilha de avaliação das produções textuais: <b>1</b></li> <li>• Formulário eletrônico 3: a produção textual de parágrafo-padrão: <b>13 respostas</b></li> <li>• Formulário eletrônico 4: a produção textual de artigos de opinião: <b>15 respostas</b></li> <li>• Registros fotográficos: <b>22 fotos</b></li> </ul>
<p><b>2 Notas de campo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas de campo: <b>27 páginas</b></li> <li>• Planilha de controle da carga-horária dedicada à prática docente - 1º trimestre (planejamento, avaliação, aulas, registros escolares, reuniões pedagógicas): <b>134 horas</b></li> </ul>
<p><b>3º trimestre</b></p> <p><b>Projeto:</b> Se liga na dica: <i>compartilhando leituras pela produção de resenhas.</i></p> <p><b>Gênero:</b> <i>Resenhas</i></p>
<p><b>1 Análise documental</b></p> <p>1.1 <i>Produções textuais e encaminhamentos de reescrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resenha em dupla/trio – 1ª versão: <b>6</b></li> <li>• Resenha em dupla/trio – 2ª versão: <b>6</b></li> <li>• Resenha individual - 1ª versão: <b>15</b></li> <li>• Resenha individual - 2ª versão: <b>15</b></li> <li>• Resenha individual - 3ª versão: <b>1</b></li> <li>• Resenhas publicadas: <b>12</b></li> <li>• Bilhetes orientadores de reescrita da 1ª versão – elaborado pela professora: <b>15</b></li> <li>• Boletim de desempenho da 1ª versão (preenchidos pela professora-pesquisadora): <b>15</b></li> <li>• Bilhetes orientadores de reescrita da 1ª versão – elaborado por pares: <b>14</b></li> <li>• Bilhete orientador de reescrita da 2ª versão – elaborado pela professora: <b>1</b></li> </ul> <p>1.2 <i>Outros documentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos de aula: <b>26 aulas</b> (Aula 55 a 80 - 12 semanas de aula)</li> <li>• Ambiente virtual de aprendizagem 3º trimestre: <b>16 tópicos</b> (12 semanas de aula + 4 sábados letivos remotos)</li> <li>• Roteiro para reescrita da resenha em dupla/trio: <b>1</b></li> <li>• Proposta de produção de resenha: <b>1</b></li> <li>• Projeto de resenha: <b>15</b></li> <li>• Grade de avaliação: <b>1</b></li> <li>• Planilha de avaliação das produções textuais: <b>1</b></li> <li>• Formulário eletrônico 5: produção textual de resenhas: <b>15</b></li> <li>• Formulário eletrônico 6: avaliação do ano letivo: <b>15</b></li> <li>• Registros fotográficos: <b>63 fotos</b></li> </ul>
<p><b>2 Notas de campo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas de campo: <b>27 páginas</b></li> <li>• Planilha de controle da carga-horária dedicada à prática docente - 1º trimestre (planejamento, avaliação, aulas, registros escolares, reuniões pedagógicas): <b>80,5 horas</b></li> </ul>
<p><b>3 Grupos focais de discussão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudios – Grupos focais 1, 2, 3 e 4: <b>54, 57, 63 e 55 minutos, respectivamente</b></li> <li>• Transcrição – Grupos Focal 1, 2, 3, 4: <b>20, 30, 22 e 30 páginas, respectivamente</b></li> <li>• Roteiro de discussão dos grupos focais: <b>1</b></li> <li>• Nuvem de palavras dos grupos focais: <b>1</b></li> <li>• Registros fotográficos: <b>22 fotos</b></li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3 Análise e interpretação dos dados

De acordo com Battisti (2016, p. 104), “analisar os dados é observar, comparar, contrastar, traçar uma reflexão, organizar sistemática e deliberadamente”. Para a autora, a formulação da análise acontece conectando os dados às perguntas de pesquisa, sendo o relatório de pesquisa o responsável por mostrar essa análise na chamada prosa analítica. No entanto, para que a análise de dados pudesse se materializar em prosa neste relatório de pesquisa, uma série de idas e vindas aos dados gerados e às perguntas de pesquisa foram necessárias.

De posse do conjunto de dados, realizei uma primeira incursão de cunho exploratório, iniciando por uma análise preliminar geral do conjunto de textos produzidos pelos estudantes da turma. Como todos preenchiam os critérios preliminares para participação na pesquisa estabelecidos no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e como eram apenas 15 estudantes no total, realizei essa primeira leitura de todos os 144 textos reunidos, entre escritas e reescritas (*ver* Tabela 1)<sup>21</sup>. Examinei as diferentes versões dos textos na ordem em que foram produzidas ao longo do ano letivo. O conjunto de produções textuais foi organizado em três blocos: no bloco 1, reuni as entrevistas produzidas no 1º trimestre; no bloco 2, organizei os artigos de opinião e, no bloco 3, reuni as resenhas. Nessa análise preliminar do conjunto de textos, comparei as diferentes versões produzidas pelos estudantes. Nessa leitura comparativa, utilizei as orientações de reescrita, propostas por mim e também pelos estudantes, como norte para identificar os movimentos realizados pelos alunos ao reescreverem seus textos.

Minha constatação preliminar com base nessa primeira análise exploratória dos textos foi de que, de modo geral, houve um engajamento crescente dos participantes nas atividades de (re)escrita. As reescritas inicialmente mais superficiais e pontuais realizadas no 1º trimestre, foram se transformando em reelaborações mais aprofundadas dos textos do 2º ao 3º trimestre. Além disso, movimento semelhante pude perceber também ao examinar as orientações reescrita oferecidas pelos estudantes aos seus pares, quando solicitados a produzir algum tipo de *feedback* para o texto produzido pelo colega. O engajamento dos estudantes em oferecer encaminhamentos de reescrita aos seus pares também foi se modificando e se qualificando ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido.

---

<sup>21</sup> Os critérios preliminares para a seleção dos participantes focais eram: (1) frequência escolar, (2) disponibilidade e interesse do/a participante em participar da pesquisa, manifestados em uma primeira conversa em grupo sobre a pesquisa e confirmados em conversas individuais com esses participantes, (3) devolutiva dos termos de consentimento e de assentimento assinados.

Diante disso, decidi retomar minhas notas de campo e as discussões realizadas nos grupos focais para identificar também nesses documentos indícios que pudessem complementar essa minha constatação inicial. Esse retorno às notas de campo e às transcrições dos grupos focais agregou consistência à minha análise exploratória inicial. De fato, tanto as notas quanto as discussões nos grupos focais revelaram esse movimento de engajamento progressivo dos estudantes não só no trabalho de reescrita de suas produções que foi se consolidando e se qualificando ao longo do ano letivo, mas também na elaboração de orientações de reescrita para seus colegas.

Nesse ponto, percebi que as perguntas de pesquisa formuladas por mim no projeto de pesquisa já não davam mais conta dos meus achados preliminares. Havia a necessidade de reformulá-las para dar conta do que a análise inicial dos dados indicava, o que envolvia rever também os objetivos específicos da pesquisa e, por sua vez, redirecionar em parte o foco de análise para a redação deste relatório. Esse movimento de retomada e reformulação das perguntas de pesquisa é comum em investigações de base interpretativa. Ao longo da análise de dados ou mesmo antes dessa etapa, durante o próprio trabalho de campo, é possível que o pesquisador encontre índices ou objetos de pesquisa não previstos inicialmente, fazendo com que suas perguntas de pesquisa mudem, dado que é impossível que os resultados sejam previamente antecipados em uma pesquisa qualitativa interpretativa (Pasin, 2018, p. 62-63).

O objetivo central da pesquisa permaneceu sendo o mesmo: *examinar os efeitos da atividade de reescrita no aprimoramento da expressão escrita dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula*. Os objetivos específicos é que foram redefinidos com foco muito mais no trabalho conjunto de construção e estabelecimento – do que chamo nesta tese – de uma *interlocução pedagógica para promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita*, do que na sua operacionalização em si. Inicialmente, conforme objetivos específicos formulados para a investigação no projeto de pesquisa, buscava-se:

- (a) entender, pela análise dos textos e de suas versões, se e quais encaminhamentos de reescrita tem sucesso em auxiliar o estudante perceber as possibilidades de melhora em seu texto e como isso acontece;
- (b) sistematizar modos de formular encaminhamentos de reescrita conforme as demandas de propostas de produção textual, examinando como se configura o papel de leitor interessado nas sugestões de reescrita;
- (c) examinar, pela análise dos textos e de suas versões, se há diferenças entre os encaminhamentos de reescrita sugeridos pelo docente e/ou pelos colegas de classe no êxito do estudante em produzir novas versões para seus textos;
- (d) ensejar uma discussão sobre encaminhamentos de reescrita enquanto estratégia de ensino e aprendizagem de escrita por meio da produção de textos no âmbito do Ensino Médio regular. (Kanitz, 2021, p. 26-27)

A partir da análise exploratória do conjunto de produções textuais, os objetivos específicos da pesquisa foram então (re)definidos nos seguintes termos:

- (a) examinar, pela análise dos textos e de suas versões, *se e de que modo* os estudantes se orientam para os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora;
- (b) verificar se os encaminhamentos de reescrita propostos são capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos ao longo do período letivo;
- (c) refletir sobre a promoção da interlocução entre os estudantes no aprimoramento de seus textos;
- (d) ensejar uma discussão pedagógica sobre a atividade de reescrita no âmbito do Ensino Médio regular.

A fim de dar conta de tais objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, às quais este trabalho se propõe a responder:

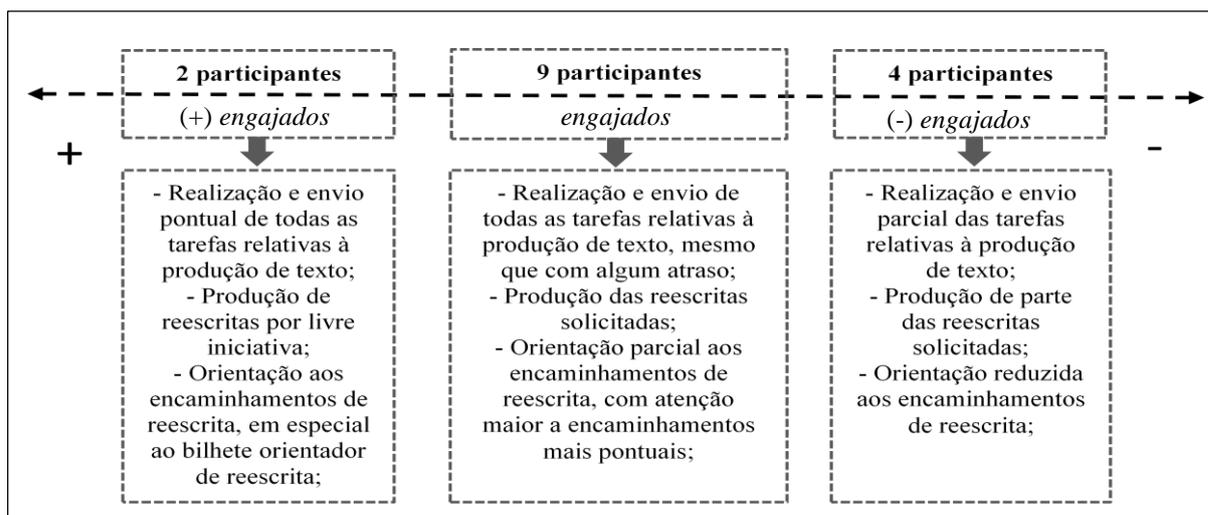
1. Os estudantes se orientam para os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora? Se sim, como essa orientação é demonstrada quando os estudantes reescrevem seus textos?
2. Os encaminhamentos de reescrita propostos são capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos ao longo do período letivo? Se sim, como se apresentam os textos em termos de adequação dos textos aos critérios de qualidade estabelecidos?
3. O trabalho com a (re)escrita desenvolvido ao longo do período letivo pode promover a interlocução entre os estudantes acerca de seu desempenho na produção de seus textos?
  - 3.1 Se sim, os estudantes são capazes de propor aos seus pares encaminhamentos de reescrita orientados para o aprimoramento de suas produções textuais? Como esses encaminhamentos se caracterizam em termos de tipos de *feedback* por eles produzidos?

Uma vez reformuladas as perguntas de pesquisa, era hora de iniciar uma segunda rodada de análise das produções textuais dos estudantes e também dos encaminhamentos de reescrita mobilizados nas diferentes etapas do trabalho pedagógico. Nessa etapa, a necessidade de seleção de participantes focais se fez necessária. Dados os limites que a redação de um relatório de pesquisa impõe, para os fins de elaboração desta tese, era preciso selecionar participantes focais cujas produções textuais fossem examinadas mais detidamente. Sendo assim, para produzir uma análise de dados mais aprofundada que demonstrasse o engajamento progressivo dos estudantes nas atividades de reescrita por meio da interlocução pedagógica que se buscou

estabelecer ao longo do ano letivo, era fundamental focar no percurso de alguns participantes que, de modo geral, ilustrasse o percurso da turma como um todo.

Ao mesmo tempo, havia uma preocupação da minha parte, não só como pesquisadora, mas especialmente como professora, em dar conta dos diferentes modos de engajamento dos estudantes nas atividades de (re)escrita propostas. Em uma sala de aula, sempre há aqueles que se engajam mais ou menos no trabalho pedagógico proposto. Ao longo da própria geração de dados, eu já vinha identificando esse movimento, observando o envolvimento dos estudantes na realização das produções textuais nas suas diferentes etapas (*ver* etapas identificadas nas Figuras 1, 2 e 3, na seção a seguir). Esse engajamento variável, eu também pude constatar na primeira análise exploratória dos textos produzidos. Havia, no meu entendimento, uma necessidade de dar conta de algum modo desse aspecto na seleção dos participantes focais para que a análise fosse representativa do conjunto de dados gerados.

Sistematizei, então, esse movimento de engajamento da turma nas atividades pedagógicas propostas, localizando os participantes em um *continuum* de engajamento. Nesse *continuum*, identifiquei três categorias de engajamento: (+) *engajados*, *engajados* e (-) *engajados*. Para enquadrar o/a participante em cada uma das categorias, levei em consideração os seguintes critérios: (1) realização e envio das tarefas relativas às produções de texto, (2) número de reescritas produzidas, (3) orientação aos encaminhamentos de reescrita, (4) elaboração de encaminhamentos de reescrita para os colegas. Essa categorização dos participantes não foi tarefa fácil, até porque esse movimento de engajamento também variou em alguns casos ao longo do ano. Os quatro critérios estabelecidos para definição das categorias procuraram, no entanto, dar conta do engajamento geral dos participantes ao longo do ano letivo como um todo. Foi nesses termos que o *continuum de engajamento dos participantes* foi produzido e é apresentado a seguir (Quadro 2):

**Quadro 2.** *Continuum* de engajamento dos participantes nas atividades de produção textual

**Fonte:** Elaborado pela autora

À esquerda do *continuum*, localizei duas participantes que identifiquei como (+) *engajadas*: (a) realizaram todas as tarefas relativas às diferentes etapas das produções de texto e enviaram-nas pontualmente, até mesmo antes do prazo final; (b) produziram todas as reescritas solicitadas e produziram também outras reescritas por iniciativa própria; (c) orientaram-se aos encaminhamentos de reescrita oferecidos, em especial às orientações presentes no bilhete orientador de reescrita. No centro do *continuum*, localizei nove participantes *engajados*, a maioria dos participantes da pesquisa: (a) realizaram também todas as tarefas relativas às diferentes etapas das produções de texto; no entanto, enviaram-nas com algum atraso, depois do prazo estabelecido; (b) produziram as reescritas solicitadas; (c) orientaram-se parcialmente aos encaminhamentos de reescritas oferecidos, com maior atenção a encaminhamentos mais pontuais destacados em comentários ao longo dos textos. Por fim, à direita do *continuum*, situei quatro participantes (-) *engajados*: (a) realizaram e enviaram parcialmente as tarefas relativas às produções de texto; (b) produziram parte das reescritas solicitadas; (c) orientaram-se menos aos encaminhamentos de reescrita, em comparação com restante da turma.

Cabe aqui registrar que os critérios eleitos para a construção e para a localização dos participantes no *continuum* de engajamento coincidem, de certo modo<sup>22</sup>, com critérios de

<sup>22</sup> Tais critérios coincidem de certo modo, porém não inteiramente, com critérios de avaliação institucional porque, ao longo de todos os trimestres, as produções textuais realizadas pelos estudantes constituíram apenas um dentre outros instrumentos de avaliação mobilizados ao longo do ano letivo. As atividades de produção textual escrita não foram as únicas atividades foco de avaliação institucional. Atividades de leitura e de reflexão linguística, por exemplo, também compuseram o conjunto de estratégias mobilizadas para dar conta da avaliação institucional.

avaliação institucional e sucesso escolar estabelecidos na turma, se consideradas as metas de avaliação acordadas por mim com os estudantes na condição de docente, e não de pesquisadora.<sup>23</sup> No entanto, ao longo da primeira rodada de análise do conjunto de dados gerados, foram esses os critérios que se revelaram analiticamente relevantes, dada sua relação com a participação efetiva dos estudantes nas diferentes etapas que compunham as atividades pedagógicas de produção textual escrita, foco da presente investigação. Além disso, vale salientar que *todos* os participantes se engajaram nas atividades pedagógicas de produção textual propostas e, por isso, a escolha do termo *engajado*<sup>24</sup> ao longo de todo o *continuum*.

A partir desse *continuum* de engajamento dos 15 participantes da pesquisa nas diferentes etapas de realização das atividades de produção textual escrita propostas, foram selecionados, proporcionalmente, 8 participantes focais: 1 participante da categoria (+) *engajados*, 5 participantes da categoria *engajados* e 2 participantes da categoria (-) *engajados*<sup>25</sup>. Na categoria (+) *engajados*, está a participante Ivy; na categoria *engajados*, estão os participantes Dênis, Heitor, Amanda, Lívia e Grazielle; por fim, na categoria (-) *engajados*, os participantes Thales e Renan<sup>26</sup>.

Constituído o grupo de participantes focais, uma segunda rodada de análise do conjunto de dados foi, então, realizada, a fim de confirmar a constatação preliminar de um engajamento progressivo dos participantes nas atividades de (re)escrita propostas ao longo do ano letivo. Nessa segunda rodada, novamente as produções textuais e os encaminhamentos de reescrita oferecidos e produzidos constituíram foco de análise. Por meio da leitura cuidadosa e contrastiva das diferentes versões dos textos, tendo como norte as perguntas de pesquisa, buscou-se (a) examinar se e de que modo os encaminhamentos de reescrita oferecidos aos estudantes tiveram sucesso em fazê-los perceber as possibilidades de melhora em seus textos na etapa de reescrita; (b) verificar se os encaminhamento de reescrita propostos foram capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos; (c) verificar se

---

<sup>23</sup> Um observador participante, assistindo às cenas e tomando notas, minuto a minuto, poderia por meio de outros critérios, a partir de um ponto de vista distinto, localizar os participantes de outro modo ao longo desse *continuum*. Ou seja, a partir de outros critérios e de outras perspectivas, participantes (-) *engajados* poderiam, por exemplo, ser localizados em outro ponto do *continuum* como *engajados* ou mesmo (+) *engajados*.

<sup>24</sup> O termo *desengajado* ou *não engajado* não é mobilizado nesta tese para qualificar a participação dos sujeitos desta pesquisa, uma vez que todos, sem exceção, produziram, ao menos, uma escrita e uma reescrita de seus textos em cada um dos trimestres, o que se pode verificar na Tabela 1.

<sup>25</sup> Para definição do número de participantes focais, foi aplicado o critério de proporção. Desse modo, buscou-se selecionar um número que conservasse a proporção total de participantes em cada categoria: dos 2 participantes (+) *engajados*, selecionou-se 1; dos 9 participantes *engajados*, selecionou-se 5; dos 4 participantes (-) *engajados*, selecionou-se 2.

<sup>26</sup> Os estudantes, participantes da pesquisa, encontram-se identificados por pseudônimos, atribuídos com a finalidade de preservar suas identidades.

e de que modo o trabalho com a (re)escrita desenvolvido ao longo do período letivo promoveu a interlocução entre os pares pela elaboração de encaminhamentos de reescrita orientados para o aprimoramento de suas produções textuais.

Nessa segunda rodada, a análise comparativa das diferentes versões dos textos produzidos pelos estudantes foi realizada tendo por base também as grades elaboradas para os fins de avaliação dessas produções. Essas grades de avaliação foram construídas em colaboração com os estudantes, a partir de uma sequência de tarefas pedagógicas preparatórias voltadas para a leitura, estudo e análise dos gêneros discursivos a serem por eles produzidos, ao longo da execução de cada um dos Projetos de Trabalho desenvolvidos durante o ano letivo. Foi também com base nos critérios e descritores formulados em conjunto com a turma para fins de avaliação das produções textuais dos estudantes que os encaminhamentos de reescrita foram elaborados. Portanto, a triangulação dos dados encontrados nas diferentes versões das produções textuais com os dados encontrados nos instrumentos utilizados para orientar as reescritas tomou também por base as grades de avaliação dos textos.

A análise das escritas e reescritas produzidas pelos 8 participantes focais conduziu a uma necessária e difícil seleção dos textos que comporiam a prosa analítica deste relatório de pesquisa. Certamente, todos os textos produzidos por esses participantes poderiam configurar interessantes objetos de análise. No entanto, dados os limites de redação de uma tese, uma seleção precisou ser realizada. Desse modo, são apresentadas, no próximo capítulo, apenas as amostras textuais que foram consideradas mais elucidativas, conforme as conclusões às quais a análise conduziu, tomando como horizonte o conjunto de dados gerados com os 8 participantes focais desta pesquisa. Ou seja, as escritas e reescritas selecionadas para compor a prosa analítica deste documento são as mais representativas do caminho percorrido com turma como um todo, ao longo do ano letivo. Portanto, os textos selecionados são os que melhor representam a interpretação geral do trabalho de construção de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita com a turma.

As notas de campo e as discussões realizadas nos grupos focais também subsidiaram a análise e compõem a prosa analítica apresentada no quarto e quinto capítulos. Por meio dos dados obtidos mediante esses dois procedimentos de geração de dados, a participação dos demais estudantes, embora não selecionados como participantes focais, é também apresentada. São eles: Robert, Bianca, Maitê, Isabela, Daniel, Yana, Ana Clara. As notas de campo e as discussões realizadas nos grupos focais, além de ajudarem a (re)compor a narrativa daquilo que aconteceu efetivamente durante a implantação dos Projetos de Trabalho ao longo do ano letivo,

dentro e fora da sala de aula, também contribuíram para identificar aspectos que mereciam ser levados em consideração na análise e, assim, robustecê-la.

Todas as etapas e procedimentos metodológicos de análise descritos até aqui foram realizados com vistas a garantir a confiabilidade e a validade da análise de dados. Antes de iniciar o próximo capítulo, apresentando a análise de dados propriamente, trago ainda, na próxima seção (3.4), informações relativas ao contexto de pesquisa e geração de dados.

### **3.4 O contexto de pesquisa: um *campus*, um curso, uma turma e um percurso de fôlego**

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Bento Gonçalves, onde eu, pesquisadora proponente do estudo, atuo como docente de Língua Portuguesa e Literatura. O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei 11.892, que instituiu, no total, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o território brasileiro. Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório, Restinga, Alvorada, Vacaria, Veranópolis, Viamão e Rolante. Todas essas dezessete unidades compõem hoje o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o IFRS, do qual o *Campus* Bento Gonçalves faz parte.

O *Campus* Bento Gonçalves é, portanto, uma instituição federal de ensino público e gratuito. Está instalado em uma área de 843.639 m<sup>2</sup>, dividida entre a sede (76.219,13 m<sup>2</sup>), localizada em área central no município de Bento Gonçalves, e a estação experimental (fazenda-escola) (767.420 m<sup>2</sup>), localizada no distrito de Tuiuty, distante 12 km da sede do município. A unidade conta atualmente com 1.490 estudantes com matrícula ativa, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, oriundos de diversos municípios, não só da Serra Gaúcha, mas também de outras regiões, como o Vale do Taquari e o Vale do Caí. No início do ano letivo de 2023, o

*Campus* contava com 456 estudantes matriculados nos cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados, o que representa 30% das matrículas ativas na instituição<sup>27</sup>.

Embora a criação dos Institutos Federais seja ainda recente (quinze anos), muitas unidades que hoje compõem essa rede possuíam uma trajetória já bastante consolidada, como é o caso da unidade de Bento Gonçalves, cuja origem remonta ao final da década de 50. A Instituição foi criada em 1959 como Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, vinculada ao Ministério da Agricultura, e passou a funcionar de forma efetiva a partir de março de 1960.

Em 1964, foi publicado um decreto que alterou a denominação de todas as escolas agrícolas para colégios. Conseqüentemente, passou a denominar-se Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 1967, por meio de outro decreto, foram transferidas para a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, todas as instituições relacionadas ao ensino que integravam o Ministério da Agricultura e, em 1979, por meio de outro decreto, todos os estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI passaram a receber a denominação uniforme de Escola Agrotécnica Federal, seguida do nome da cidade em que se localizava. Até hoje, muitos ainda se referem ao *Campus* Bento Gonçalves como Escola Agrotécnica.

Em 1985, uma lei alterou a denominação da Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek. Já em 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG), mediante nova transformação e mudança de denominação da autarquia.

Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.892, a qual reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), com a criação de 38 Institutos Federais, três deles no Rio Grande do Sul: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul). Dessa forma, o CEFET-BG passou a denominar-se *Campus* Bento Gonçalves do IFRS e, atualmente, integra a estrutura *multicampi* desse Instituto Federal com outros 16 *campi*<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Dados de março de 2023.

<sup>28</sup> Mais informações acerca do histórico da instituição podem ser acessadas no livro *Retrospectiva histórica do Campus Bento Gonçalves do IFRS: desde a Escola de Viticultura e Enologia*, escrito pelo jornalista Áureo Vandrê Cardoso, que está disponível de forma gratuita no seguinte endereço: <<https://ifrs.edu.br/bento/institucional/historico/>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Atualmente, o *Campus* Bento Gonçalves oferece um total de vinte cursos: seis cursos técnicos, sendo cinco deles integrados ao ensino médio e um ofertado na modalidade subsequente (Técnico em Agropecuária, Técnico em Viticultura e Enologia, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Hospedagem); dez cursos de nível superior (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Viticultura e Enologia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Bacharelado em Agronomia); e três cursos em nível de pós-graduação (Especialização em Ensino de Matemática para a Educação Básica, Especialização em Viticultura e Mestrado em Viticultura e Enologia).

Em sua sede, o *Campus* conta com uma ampla infraestrutura organizada em espaços pedagógicos de apoio à aprendizagem. Além de três blocos de salas de aula, todas equipadas com quadro branco e projetores multimídia, o *Campus* conta ainda com salas de atendimento aos estudantes, salas de áudio e vídeo, central de laboratórios, laboratórios de informática, área de esportes e convivência, auditório e biblioteca, com espaço para estudo.

O corpo docente do *Campus* divide-se entre docentes do núcleo básico e docentes do núcleo profissionalizante. Todos os professores atuam em todos os níveis de ensino, do nível médio técnico à pós-graduação. Seus encargos docentes dividem-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de atividades de gestão escolar. O corpo docente diferencia-se pela sua qualificação acadêmica, dada a titulação de seus professores, que atualmente são todos mestres ou doutores. Os estudantes que ingressam no *Campus*, especialmente no ensino médio, vêm em busca do ensino público, gratuito e de qualidade ofertado pela instituição, atestado no desempenho de seus estudantes em exames nacionais, como o ENEM.

### *3.2.1 O curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio*

O *Campus* Bento Gonçalves é tradicionalmente conhecido por oferecer cursos técnicos de nível médio. Desde a sua origem, os cursos Técnico em Viticultura e Enologia e Técnico em Agropecuária são os mais tradicionais da instituição. No entanto, desde a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela criação dos Institutos Federais em 2008, um plano de ampliação da oferta de vagas vem sendo executado, especialmente pela criação de novos cursos que buscam atender aos arranjos produtivos locais. Foi na esteira da execução desse plano que surgiram mais recentemente os cursos Técnico em Informática para Internet,

Técnico em Meio Ambiente e, por último, o curso Técnico em Administração, todos eles integrados ao ensino médio.

O curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio é o mais novo curso ofertado pelo *Campus*. A primeira turma, com ingresso em 2020, concluiu o curso no final do ano letivo de 2022. O curso possui duração de três anos, oferta anualmente 30 vagas e ocorre em turno integral (manhã e tarde) na modalidade presencial. Inserido no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, tem como propósito formar “profissionais responsáveis e capazes de planejar, empreender, aplicar técnicas administrativas e atuar em ambientes organizacionais, visando atender às demandas da sociedade contemporânea” (IFRS, 2018, p. 14).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está estruturado de modo a integrar o aluno à realidade do curso desde o primeiro ano, com a crescente e progressiva associação entre teoria e prática ao longo da sua formação, de modo que, ao final, o profissional esteja qualificado para atender aos desafios da área de atuação. A modalidade do curso Integrado ao Ensino Médio procura valorizar a formação humana de forma holística; o trabalho interdisciplinar; a integração de conteúdos entre educação básica e profissional (IFRS, 2018, p. 7)

A matriz curricular constitui-se de dois núcleos: núcleo de base comum e núcleo base profissionalizante. No âmbito do núcleo de base comum, que abriga componentes curriculares das áreas de linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, situam-se os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura I, II e III, ofertados, respectivamente, nos 1º, 2º e 3º anos do curso. Conforme explicitado anteriormente, os dados da presente pesquisa foram gerados ao longo das aulas do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II, ministradas a uma turma de 2º ano.

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura II possui carga horária anual de 120 horas-aula, o que corresponde a 3 horas-aula<sup>29</sup> semanais. Conforme consta no PPC do curso, constitui objetivo geral do componente curricular “ler, compreender e escrever textos opinativos e literários com aplicação de conhecimentos linguísticos e gramaticais” (IFRS, 2018, p. 43). Compõem a ementa da disciplina os seguintes tópicos: “Texto opinativo: análise e produção. Elementos de coesão e coerência textuais. Classes de Palavras. Sintaxe do período simples. Romantismo. Realismo. Parnasianismo. Naturalismo. Simbolismo” (IFRS, 2018, p. 43). Os Projetos de Trabalho implementados na turma procuraram dar conta dessa ementa. Desse modo, no que diz respeito ao foco deste estudo, produções textuais de gêneros discursivos pertencentes à ordem do argumentar/opinar foram priorizadas.

---

<sup>29</sup> A hora-aula corresponde a 50 minutos.

### 3.2.2 Inicialmente, eram 22. Por fim, restaram 15.

Conforme já explicitado anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2022 com a turma de 2º ano de Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. A escolha de uma turma de 2º ano deveu-se ao fato de os estudantes, na metade do curso, já estarem ambientados na instituição e familiarizados com práticas de pesquisa, o que normalmente se constrói ao longo do 1º ano, quando praticamente todos os estudantes são novatos na instituição, à exceção dos estudantes que podem estar repetindo o ano. Além disso, optou-se pelo 2º ano por ser uma etapa intermediária no Ensino Médio, em que os estudantes ainda não estão com todo seu foco voltado para o ENEM, o que é muito recorrente nas turmas de 3º ano, em que os alunos cobram de seus professores foco no exame, especialmente pela produção quase que exclusiva de redações do ENEM ao longo das aulas de Língua Portuguesa. Essa tendência comprometeria a proposta deste estudo de trabalhar com gêneros discursivos diversos ao longo do ano letivo. Já a realização de pesquisa com a turma do curso Técnico em Administração deu-se em virtude de essa ter sido a opção que me foi oferecida depois de reunião dos docentes da área de Linguagens, quando da distribuição das turmas entre os professores do *Campus*.

A turma de estudantes do 2º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, com a qual desenvolvi a presente pesquisa, ingressou na instituição sob condições bastante peculiares. Seu ingresso se deu em meio à pandemia de COVID-19, no ano de 2021, quando as aulas em todos os *campi* IFRS continuavam sendo ofertadas no formato de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs)<sup>30</sup>. O próprio processo de seleção de estudantes para ingresso em todos os *campi* da instituição no ano letivo de 2021 deu-se excepcionalmente mediante sorteio das vagas disponibilizadas, e não mediante processo seletivo pela aplicação de provas presenciais, como costumava ocorrer.

Além disso, o número de vagas ofertadas por curso para ingresso no ano letivo de 2021 foi reduzido, uma vez que havia a previsão de que muitos estudantes precisariam repetir em 2021 o ano letivo de 2020, que se desenrolou sob condições bastante adversas, quando do início da pandemia e suspensão das atividades pedagógicas presenciais<sup>31</sup>. Desse modo, no Edital do

---

<sup>30</sup> A normativa que regulamentou as atividades pedagógicas não presenciais foi aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, [Resolução 038/2020](#) – Regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais do IFRS.

<sup>31</sup> A adesão dos estudantes às APNPs foi optativa. Aqueles que as realizaram e as concluíram com êxito puderam aproveitar a carga-horária cursada, integralizando-a em seus históricos escolares. Aos estudantes que não quiseram aderir ao formato ou não conseguiram concluir as APNPs, assegurou-se o direito de retomar os estudos de forma presencial a partir da etapa em que foram suspensas, em 16 de março de 2020, tanto as atividades presenciais quanto o calendário acadêmico.

processo seletivo de novos estudantes, para ingresso no ano letivo de 2021, foram ofertadas, excepcionalmente, apenas 15 novas vagas para cada turma de curso técnico integrado ao ensino médio no *Campus* Bento Gonçalves (50% do quantitativo total de vagas normalmente ofertadas). No curso Técnico em Administração, ingressaram, assim, inicialmente 15 novos estudantes, conforme previsto no Edital. No entanto, ainda durante o processo de matrícula, a Pró-Reitora de Ensino (PROEN) do IFRS facultou aos campi a matrícula de candidatos suplentes, caso houvesse. Sendo assim, os suplentes sorteados para ingresso no curso Técnico em Administração no *Campus* Bento Gonçalves foram também matriculados e a nova turma iniciou o ano letivo de 2021 com 22 estudantes matriculados.

O ano letivo de 2021, assim como o ano letivo de 2020, se desenrolou com todas as dificuldades decorrentes do ensino remoto emergencial, quando a pandemia de COVID-19 persistia no cenário mundial, especialmente no Brasil. Em virtude desse cenário adverso, os índices de evasão escolar no IFRS se elevaram. Além disso, parte dos estudantes solicitou cancelamento ou transferência de suas matrículas para outras instituições de ensino, visto que não havia no IFRS perspectiva de retorno presencial às aulas ainda no ano letivo de 2021. Isso fez com que parte dos estudantes que desejavam o retorno ensino presencial buscassem outra instituição de ensino que já estivesse retomando as atividades presenciais, mesmo que no formato híbrido<sup>32</sup>. Muitos estudantes também tiveram dificuldades de acompanhar e realizar as atividades durante o período de APNPs. Assim, embora 22 novos estudantes tenham sido matriculados para ingresso no curso Técnico em Administração, restaram na turma, ao final do ano letivo de 2021, apenas 13 alunos: 3 estudantes matriculados evadiram, outros 3 pediram cancelamento da matrícula, outros 2 solicitaram a transferência e 1 estudante reprovou<sup>33</sup>. A esses 13 estudantes, somaram-se ainda dois estudantes ingressantes em 2020 que precisaram repetir o 1º ano em 2021. Desse modo, a turma chegou ao 2º ano do curso Técnico em Administração com um total de 15 estudantes<sup>34</sup>.

Trata-se de uma turma de adolescentes com idades entre 15 e 18 anos. Boa parte deles residia em Bento Gonçalves; no entanto, havia também quem viesse de cidades vizinhas, como Garibaldi, Carlos Barbosa e Barão. Todos queriam muito estar ali, ocupando o seu lugar.

---

<sup>32</sup> O IFRS conta com um Observatório de Permanência e Êxito, um espaço virtual em que é possível encontrar os indicadores de monitoramento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito da instituição, além de análises, acervo de estudos, vídeos e informações sobre a realidade educacional do IFRS. Para mais informações, acesse <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/>.

<sup>33</sup> As evasões são comunicadas pelas Coordenações de Curso à Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA). No caso em pauta, os estudantes simplesmente nunca atenderam às atividades pedagógicas não presenciais. Já os cancelamentos e as transferências ocorrem por solicitação dos estudantes.

<sup>34</sup> Agradeço ao colega Tiago Felipe Ambrosini, Técnico em Assuntos Educacionais do *Campus* Bento Gonçalves, por colaborar no levantamento de todas essas informações junto à CRA.

Aqueles jovens diziam estar e permanecer no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS por acreditar se tratar de uma grande oportunidade na vida de ter acesso não só a um ensino de qualidade, mas também a novas oportunidades e experiências. Muitos deles já conheciam a instituição bem antes de ingressarem nela e nutriam o sonho de um dia estudar no IF. Em resposta a formulário eletrônico, formulado por mim para levantar informações a respeito dos alunos no início do ano letivo, isso ficou evidente:

Desde 2018, o ano que minha professora falou sobre o IFRS, falando das oportunidades e experiências que uma escola como IFRS daria, eu comecei a focar minha vida para tentar entrar no Instituto, com o objetivo de tentar um futuro melhor pra mim, eu quero ser médica, e acho que o estudo do IFRS irá me ajudar para conseguir conquistar o meu sonho e objetivo. *(Isabela, Formulário eletrônico 1)*

Meu sonho sempre foi estudar no IFRS, pois acredito que seja uma escola muito boa, que os aprendizados sejam maiores e que a qualidade do ensino seja superior a outras escolas. Além do mais, minha irmã estudou aqui também, o que abriu muitas portas para ela e espero que pra mim também seja assim. *(Maitê, Formulário eletrônico 1)*

Me lembro que desde o sexto ano do ensino fundamental eu já me imaginava estudando no IFRS, e a partir disso sempre me dediquei para conseguir entrar, de um jeito ou de outro consegui, apesar de não ser exatamente como eu imaginava. O motivo principal dessa minha escolha foi a qualidade do ensino médio, o ensino técnico é um grande diferencial, mas ainda assim para mim o ensino médio sempre esteve em primeiro lugar. *(Ivy, Formulário eletrônico 1)*

A opção pelo curso Técnico em Administração, em parte, esteve relacionada ao fato de não se identificarem com nenhum dos outros cursos ofertados pelo *Campus*. Além disso, os estudantes entendem que a área da Administração é importante para a vida em si, independentemente da profissão que forem exercer no futuro. O fato de se tratar de uma área abrangente que oferece variadas oportunidades de atuação profissional também pesou no momento da escolha do curso. Os depoimentos abaixo revelam isso:

Eu escolhi ADM porque eu não gosto muito de mexer com plantas e animais, e também não me dou bem com computação às vezes. E também administração a gente usa pra tudo tanto profissionalmente quanto pessoalmente. *(Renan, Formulário eletrônico 1)*

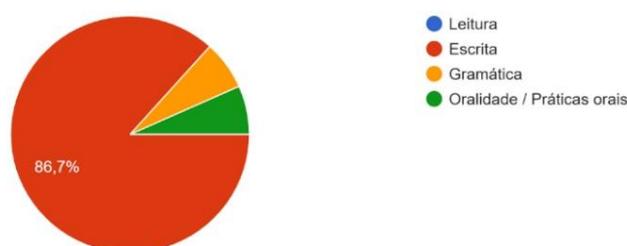
Teve um grande fator, eu não sei ainda o que eu quero fazer quando terminar o ensino médio. Então administração foi o curso que mais se encaixou no meu perfil, e pelo fato de que em qualquer área que eu for, vou poder usar o que estou aprendendo. *(Thales, Formulário eletrônico 1)*

Nesse mesmo formulário de levantamento de informações preliminares sobre a turma, os estudantes também responderam a algumas questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa. Quando questionados sobre qual seria o tópico de estudo em Língua Portuguesa

que julgavam mais importante ser trabalhado no Ensino Médio<sup>35</sup>, 13 responderam que se tratava da escrita, 1 respondeu que seria o estudo de gramática e o 1 ainda respondeu que seria o trabalho com práticas de oralidade. Nenhum estudante elegeu a leitura como tópico prioritário de estudo. A grande maioria, portanto, concebia já desde o princípio a escrita como importante eixo de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa (*ver* Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Tópico de estudo em Língua Portuguesa mais importante a ser trabalhado no Ensino Médio de acordo com os participantes da pesquisa

12. Dentre as opções abaixo, qual tópico de estudo em Língua Portuguesa você julga mais importante ser trabalhado no Ensino Médio?  
15 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora

A turma do 2º ADM, como costumavam ser referida, embarcou comigo, sem hesitar, numa geração de dados bastante intensa que coincidiu com o tão esperado retorno às aulas presenciais. Na próxima subseção, apresento o caminho por nós percorrido na jornada de geração de dados para esta pesquisa.

### 3.2.3 Uma jornada de fôlego: o percurso da geração de dados

Depois de dois longos anos afastados do espaço escolar, tendo concluído o ensino fundamental e iniciado o ensino médio remotamente, finalmente era chegada a hora do retorno presencial às salas de aula. O ano letivo de 2022, depois de um longo período de incertezas, iniciou no formato presencial, no dia 29 de março. O clima era de imensa felicidade. Afinal, a perspectiva de retorno às atividades remotas era praticamente inexistente, apesar de a pandemia ainda perdurar e o retorno ter sido marcado por uma série de cuidados.

<sup>35</sup> As quatro opções de resposta apresentadas aos estudantes no formulário correspondem às quatro práticas de linguagem, constantes na BNCC, que constituem eixos organizadores dos currículos da disciplina de Língua Portuguesa: (1) oralidade, (2) leitura/escuta, (3) produção (escrita e multissemiótica) e (4) análise linguística/semiótica (Brasil, 2017, p. 71).

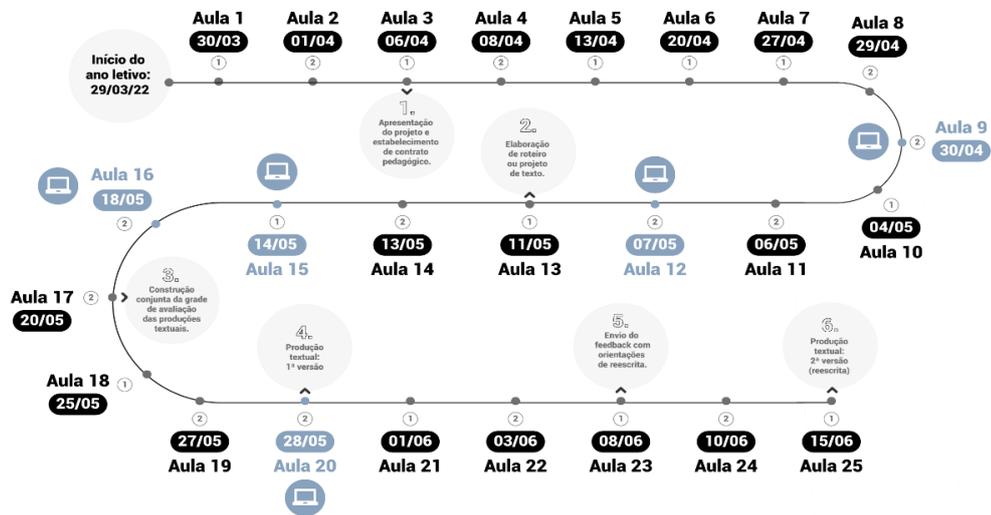
A sensação era de que o ensino presencial havia enfim voltado para ficar e isso era tudo o que todos queriam. Os estudantes especialmente estavam eufóricos com a perspectiva de que agora sim poderiam viver efetivamente o *Campus*. Para muitos foi a primeira refeição em um grande refeitório, o primeiro lanche na cooperativa-escola, a primeira recepção no auditório com cadeiras estofadas, as primeiras voltinhas pelos corredores e cantinhos do *Campus*, a primeira aula em um laboratório de informática com muitos computadores (funcionando e com acesso à internet), o primeiro acesso a uma biblioteca com espaços reservados para estudos com computadores, a primeira aula prática de química, biologia e física em um laboratório equipado, o primeiro encontro com os lagartos de estimação do *Campus*. Enfim, iniciava-se um novo tempo. Depois de todo um 1º ano enfrentando e resistindo aos desafios do ensino remoto, era a primeira vez que a turma toda efetivamente se encontrava, mesmo que ainda escondidos atrás de máscaras, num primeiro momento.

O ano letivo de 2022, apesar do retorno à presencialidade, foi ainda um ano atípico. As atividades acadêmicas iniciaram no final do mês de março, com praticamente dois meses de atraso. Apesar disso, havia uma vontade imensa da comunidade escolar de ajustar o calendário acadêmico ao calendário civil, de modo que esse ano letivo fosse concluído ainda antes do final do ano, ou seja, em dezembro de 2022. O que tornou isso possível foi a Resolução nº 08/2022 do Conselho Superior (CONSUP) do IFRS que autorizou, em caráter excepcional, as atividades pedagógicas não presenciais de ensino nos sábados letivos do calendário acadêmico de 2022 em todos os cursos do IFRS. Desse modo, praticamente todos os sábados passaram a ser letivos com atividades pedagógicas não presenciais via plataforma Moodle. Foram incluídos no calendário acadêmico 35 sábados letivos com atividades remotas. Isso tornou possível a conclusão do ano letivo de 2022 ainda em dezembro, no dia 23.

No âmbito do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II, em que os dados da presente pesquisa foram gerados, foram 14 sábados letivos no total: 4 sábados letivos no 1º trimestre; 6, no 2º trimestre e 4, no 3º trimestre. Das 120 horas-aula do componente curricular, 24 horas-aula ocorreram em sábados letivos, mediante desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais. Esse número de sábados letivos e horas-aula realizadas remotamente representou 18,5% da carga horária total do componente curricular. Isso tornou o desenvolvimento das atividades do ano letivo de 2022 ainda bastante atípico, especialmente para a realização de atividades em que estar presente presencialmente fazia diferença, como os momentos reservados para realizar a escrita e a também a reescrita. A linha do tempo

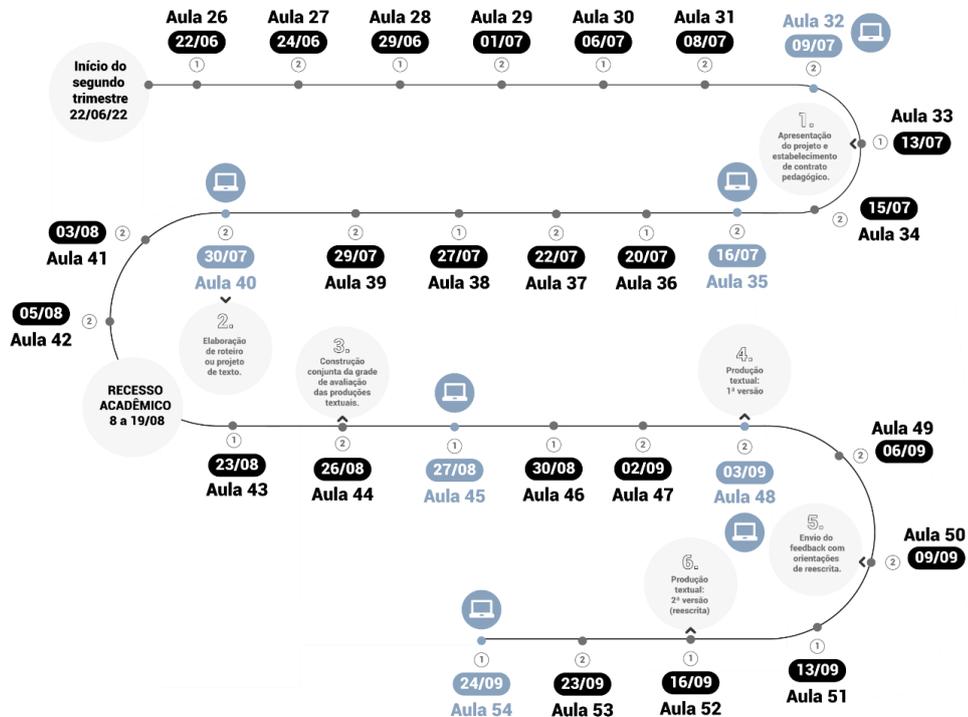
representada nas figuras abaixo procura ilustrar esse contexto, representando o percurso do ano letivo, trimestre por trimestre<sup>36</sup> (Figuras 2, 3 e 4).

**Figura 2.** Linha do tempo do 1º trimestre letivo



Fonte: Elaborado pela autora

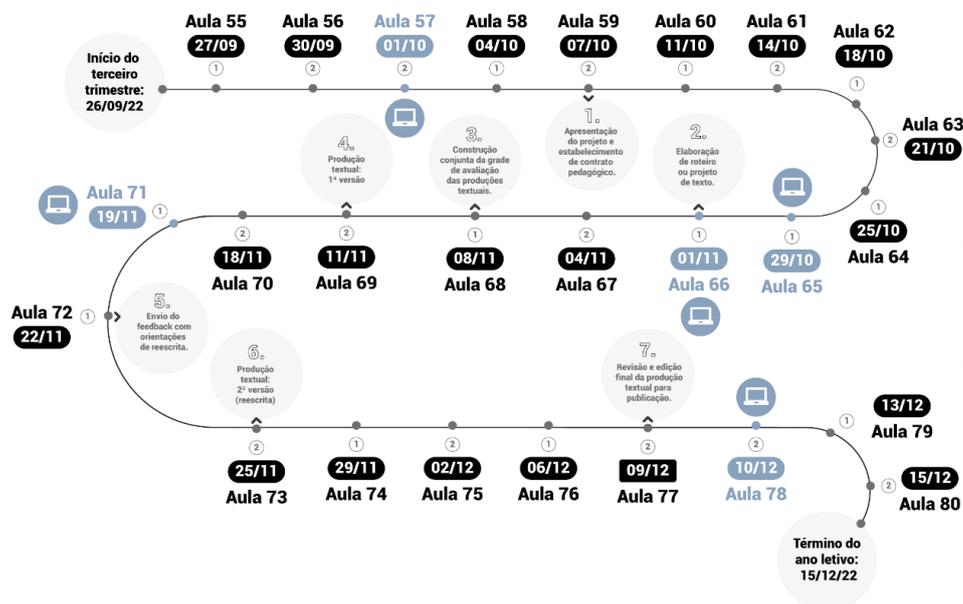
**Figura 3.** Linha do tempo do 2º trimestre letivo



Fonte: Elaborado pela autora

<sup>36</sup> No Anexo G, está disponível uma linha do tempo completa do período de geração de dados, do 1º ao 3º trimestre de 2022.

**Figura 4.** Linha do tempo do 3º trimestre letivo



**Fonte:**

Elaborado pela autora

Para a realização dos Projetos de Trabalho desenvolvidos com a turma ao longo de cada trimestre, os sábados letivos foram aproveitados para o cumprimento de tarefas que não exigiam necessariamente a minha presença e a presença dos colegas: realização de pesquisas sobre temas, participação em fóruns no Moodle para discussão preparatória de temas, realização de exercícios de análise linguística para fixação de discussões realizadas em aula, elaboração e envio de propostas de produções textuais, conclusão e envio de versões das produções textuais. Enfim, o que se procurou fazer foi aproveitar esses sábados letivos de modo que cada um dos Projetos de Trabalho propostos pudesse ser realizado dentro de cada trimestre.

O desenvolvimento dos três Projetos de Trabalho com a turma envolveu algumas etapas relativas ao trabalho com a produção de textos que se repetiram ao longo dos trimestres. As Figuras 2, 3 e 4 ilustram, trimestre a trimestre, o percurso da geração de dados e identificam essas etapas: (1) Apresentação do projeto para estabelecimento de contrato pedagógico; (2) Elaboração de roteiro (entrevista) ou projeto de texto (artigo de opinião e resenha); (3) Construção da grade de avaliação das produções textuais; (4) Produção textual - 1ª versão; (5) Envio do *feedback* com orientações de reescrita; (6) Produção textual – 2ª versão (reescrita); (7) Revisão e edição final da produção textual para publicação (entrevistas e resenhas). É claro que essas etapas não se desenrolaram exatamente do mesmo modo em cada trimestre, porque o trabalho pedagógico, especialmente em sala de aula, embora seja planejado, realiza-se na

contingência de cada encontro. De todo modo, buscou-se agregar ao trabalho pedagógico certa sistematicidade, que foi sendo, inclusive, percebida pelos estudantes ao longo do ano letivo.

Certamente, muitos outros detalhes relativos à geração de dados mereceriam ser compartilhados. Gerar dados em uma pesquisa-ação, como a desenvolvida neste estudo, é um trabalho que por si só mereceria ser amplamente detalhado e discutido. O exercício contínuo de (re)pensar, avaliar e modificar as diferentes etapas do trabalho pedagógico no percurso de uma pesquisa-ação, ao longo de todo o ano letivo, foi de muita aprendizagem. Conforme Tripp (2005), trata-se de um ciclo intenso em que as ações e modificações são planejadas, implementadas, registradas e (re)avaliadas continuamente, sempre visando o aprimoramento da prática pedagógica. Outros detalhes relativos a todo esse trabalho, que foram apenas brevemente apresentados neste capítulo, serão trazidos nos próximos capítulos, à medida que se tornarem relevantes.

## 4 APRENDENDO A (RE)ESCREVER: O ESTABELECIMENTO DA INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA.

**Heitor:** Mas depois, quando a gente realmente viu ali o que se tratava reescrita, que não era uma recuperação de nota, mas era muito mais pra ti conseguir melhorar o que tu já tinha feito ali, perceber teus próprios erros e melhorar o que tava escrito, aí que realmente começou a ser mais fluido, mais natural fazer isso, mais orgânico.  
(Grupo Focal 3, p. 12)

Neste capítulo, apresento e analiso os dados selecionados para demonstrar o trabalho progressivo de construção de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida *com* e *entre* os participantes desta pesquisa. Vale destacar novamente que as amostras textuais escolhidas para análise detida neste capítulo são as que foram consideradas mais elucidativas, conforme as conclusões às quais a análise conduziu, tomando como horizonte o conjunto de dados gerados. Sendo assim, as escritas e reescritas selecionadas para compor a prosa analítica desta tese são as mais representativas do caminho percorrido com turma como um todo, ao longo de todo o ano letivo.

A análise está organizada em três subseções que, além de apresentar a cronologia de geração dos dados desta pesquisa, põem em foco o engajamento crescente dos participantes nas atividades de (re)escrita e na interlocução pedagógica de promoção da escrita pela reescrita. Na primeira subseção (4.1), é apresentado o estabelecimento inicial de uma interlocução pedagógica *com* e *entre* os participantes no âmbito das primeiras atividades de escrita e reescrita de entrevistas propostas durante o 1º trimestre letivo. Na subseção seguinte (4.2), busca-se demonstrar um aprofundamento dessa interlocução pedagógica por meio da escrita e reescrita de artigos de opinião produzidos ao longo do 2º trimestre letivo. Por fim, na última subseção (4.3), a consolidação da interlocução pedagógica construída *com* e *entre* os participantes é explorada pela análise de escritas e reescritas de resenhas produzidas no 3º trimestre letivo.

### 4.1 O primeiro contato com a reescrita: estabelecendo uma interlocução pedagógica

**Isabela:** Eu lembro que eu levei um susto quando eu vi a nota daquela primeira e aí já tinha reescrita. Eu fiquei “meu deus, e agora?”, porque a gente nunca tinha visto algo assim.  
(Grupo Focal 3, p. 10)

Nesta subseção, irei apresentar o relato e os resultados do primeiro contato dos estudantes com a atividade de reescrita proposta: seus estranhamentos, suas respostas aos

encaminhamentos de reescrita recebidos, sua autoavaliação com relação ao seu desempenho nesse primeiro momento, o trabalho de avaliação por pares, nosso realinhamento pedagógico ao final do 1º trimestre e algumas considerações sobre o trabalho com a (re)escrita do gênero discursivo entrevista. Inicialmente (seção 4.1.1), apresento informações trazidas pelos estudantes acerca de suas experiências pregressas com a escrita escolar. Essas informações, quando somadas à análise das primeiras reescritas produzidas, ajudam a compreender, em alguma medida, a orientação inicial dos estudantes aos encaminhamentos de reescrita propostos e o *feedback* produzido por eles aos seus colegas nesse primeiro momento. Em seguida (seção 4.1.2), apresento o primeiro Projeto de Trabalho desenvolvido com a turma que culminou na publicação de uma série de entrevistas realizadas com estudantes do *Campus*. Foi no âmbito da realização desse projeto que os estudantes tiveram sua primeira experiência de estabelecimento de uma interlocução pedagógica de promoção da aprendizagem da escrita pela reescrita. Na subseção seguinte (4.1.3), apresento os resultados alcançados por meio desse Projeto de Trabalho, a partir da análise da escrita e reescrita produzidas por um dos participantes focais, categorizado como *engajado no continuum* de engajamento, que são representativas da interlocução pedagógica estabelecida com a turma neste primeiro momento. Para isso, apresento os encaminhamentos de reescrita propostos e as respostas desse participante às orientações apresentadas. A partir dessa análise, trago considerações sobre a interlocução pedagógica estabelecida com os participantes nessa primeira etapa de trabalho circunscrita ao 1º trimestre letivo, mobilizando dados oriundos das notas de campo, dos grupos focais de discussão e de formulários de autoavaliação preenchidos pelos estudantes. Na sequência (seção 4.1.4), exploro a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita que os participantes puderam estabelecer com seus pares e teço considerações sobre suas características em termos do tipo de *feedback* produzido a partir do preenchimento de um boletim de desempenho utilizado pelos estudantes para avaliar as reescritas produzidas no âmbito desse projeto. Por fim, na última subseção (4.1.5), apresento algumas considerações acerca do gênero entrevista que podem ter impactado o trabalho com a reescrita.

#### *4.1.1 Experiências com a escrita escolar: memórias de um passado que se fez presente.*

**Andréia:** Mas então vocês escreveram bastante né?

**Daniel:** É, mas era tipo aquela coisa né. A professora apresentava, tu escrevia e pronto, acabou aí. Se tu escreveu bem eu não, tu não sabia.

*(Grupo Focal 4, p. 1)*

Todo estudante que ingressa no Ensino Médio traz consigo um repertório vasto de experiências escolares; afinal, nove anos de Ensino Fundamental é um período de tempo relevante na formação de qualquer jovem. No caso dos participantes desta pesquisa, o período de nove anos corresponde a mais da metade da curta trajetória de vida de cada um deles até aqui. No caso dos estudantes que ingressam no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, as experiências reunidas em uma turma que inicia o EM em uma instituição absolutamente nova são ainda mais diversas: alguns são de Bento Gonçalves, outros residem em municípios vizinhos; alguns estudaram em escolas privadas, outros frequentaram escolas públicas; alguns frequentaram escolas rurais, outros estudaram em escolas urbanas; alguns enfrentaram a falta rotineira e a troca recorrente de professores em suas escolas, outros sequer conhecem essa realidade. Esses fatores, para citar apenas alguns que costumam se destacar logo de saída, fazem com que experiências escolares bastante diversas se coloquem e, inevitavelmente, impactem o processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes.

De modo a conhecer um pouco melhor os participantes da pesquisa, como primeira tarefa de casa a ser realizada por eles, solicitei que respondessem a um formulário eletrônico organizado por mim para levantar informações que me permitissem conhecer melhor cada um e traçar um perfil geral da turma. Além de informações pessoais sobre cada um deles, busquei levantar também informações sobre suas experiências anteriores com a produção escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Apenas um participante da pesquisa não cumpriu a tarefa. Desse modo, o formulário recebeu 14 respostas no total.

Em uma das perguntas, procurei identificar a frequência com que esses estudantes costumavam realizar atividades de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Dos 14 estudantes que responderam ao formulário, 9 responderam que produziam textos com frequência em suas aulas, enquanto 5 responderam que a produção de textos não era atividade recorrente (*ver* Gráfico 2). Esse dado revela que a maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa possuía experiências sistemáticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa que frequentaram. Quando perguntados sobre a avaliação dos textos que produziam, 11 responderam desconhecer os critérios que eram levados em consideração, enquanto apenas 3 responderam ter conhecimento (Gráfico 3).

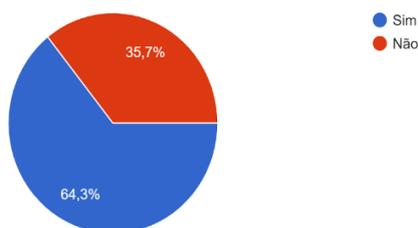
Embora a escrita fosse praticada com maior ou menor frequência pelos alunos, o mesmo, no entanto, não se aplicava a atividades de reescrita dos textos. Quando solicitados a responder sobre a prática de reescrita de seus textos, 13 estudantes responderam que não costumavam ser solicitados a reescrever seus textos sistematicamente. Apenas 1 estudante respondeu que foi solicitado a produzir a reescrita de um texto, embora não tivesse recebido

orientações específicas para reformulá-lo (ver Gráfico 4). Ou seja, a reescrita de textos não costumava ser praticada pela grande maioria desses participantes nas aulas de Língua Portuguesa.

**Gráfico 2.** Produção de textos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores

1. Nas suas aulas de Língua Portuguesa até aqui, você costumava ser solicitado a PRODUZIR textos com frequência?

14 respostas

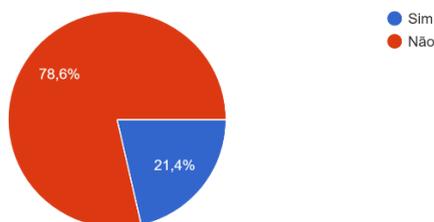


**Fonte:** Elaborado pela autora

**Gráfico 3.** Conhecimento sobre os critérios utilizados para avaliar os textos produzidos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores

2. Quando você produzia um texto nas aulas de Língua Portuguesa, você tinha conhecimento dos critérios que seriam levados em consideração na avaliação?

14 respostas

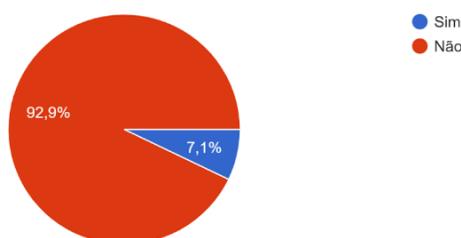


**Fonte:** Elaborado pela autora

**Gráfico 4.** A reescrita de textos na aula de Língua Portuguesa em experiências anteriores

3. Nas suas aulas de Língua Portuguesa até aqui, você costumava ser solicitado a REESCREVER seus textos sistematicamente?

14 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora

De modo geral, os estudantes manifestavam em seus relatos certa familiaridade com a produção de textos, mesmo que essa não fosse uma atividade recorrente. Todos lembravam de alguma produção que haviam realizado em anos anteriores. Entretanto, a reescrita não constituía prática reconhecida entre os participantes desta pesquisa como parte constitutiva do trabalho de produção e de aprimoramento dos textos. Quando solicitada, a reescrita consistia em corrigir desvios ortográficos ou gramaticais mais superficiais. Nos grupos focais de discussão, isso foi evidenciado pelos participantes:

**Maitê:** Na minha outra escola, a professora passava- ela nem explicava muito bem “nossa, vocês têm que fazer um artigo de opinião”. Ela nem explicava exatamente o que era. Ela só falava, dava tipo o título do texto para a gente já fazer, dava um tema e a gente tinha que escrever. Ela nunca montou uma grade de avaliação nem nada. E aí ela dava um tempo pra gente escrever em aula. Era geralmente muito pouco tempo. A gente não fazia nem a introdução ali. Daí o resto era tudo de tema. A gente tinha que fazer em casa e a nota depois ela dava com base no que ela achava. A gente nunca sabia o motivo daquela nota. E a gente nunca teve a oportunidade de reescrever.

**Ivy:** Era bem assim. Eu lembro que os textos que eu escrevi foram tipo assim “conte sobre as suas férias” ou um filme que tu assistiu. Eu contava assim e sem regra nenhuma de como escrever. Eu só ia conforme eu achava. E as notas eram dadas, tipo assim, ela- **os erros mais de gramática, sabe?** Então, se o texto tava bom ou ruim, era mais pelas palavras certas ou acento, essas coisas do tipo.

(Grupo Focal 1, p. 1)

**Grazielle:** Na minha era quase que nem a da Amanda. Eu lembro mais do quinto ano, quando a gente tinha um caderninho pra produção textual e daí às vezes ela passava tipo, ah sei lá, um tema, ah sei lá. Uma vez ela passou assim “ah, você tem que escrever uma história de suspense”.

**Amanda:** É, verdade.

**Grazielle:** Daí a gente tinha que escrever, depois que a gente escrevia tipo o que vinha na cabeça, ela não dava tipo pra gente “ah, vocês têm que escrever uma coisa mais assim desse jeito”. Não, só dava assim pra gente escrever. A gente escrevia, entregava o caderninho pra ela, ela via tipo, “**ah, uma vírgula aqui, um ponto aqui, isso, isso**” e só. Tipo isso.

(Grupo Focal 2, p. 2)

**Heitor:** É, no meu caso, eu tive muitas professoras de Português. Assim, raramente teve uma professora que completou um ano inteiro na minha antiga escola. Português era a matéria mais complicada justamente por causa dessa mudança de professores, porque também muda a metodologia. É::: eu me lembro de uma professora >acho que foi no oitavo ano, na metade inicial do oitavo ano< que ela- que **eu escrevi um texto e daí ela fez a gente reescrever ele**, mas foi a única experiência que eu tive, **ela não me deu nem os parâmetros pra mim reescrever e eu só me lembro desse único momento de reescrita**, mas sempre era a mesma coisa que elas disseram, era dar um texto e qual que era o nome do personagem principal, sei lá, um negócio assim.

(Grupo Focal 3, p. 2)

**Daniel:** Lá no fundamental, a professora só escolhia um gênero, apresentava pra nós como ele funcionava e a gente escrevia. A gente não tinha nenhum critério de avaliação. Ela não explicava como era feita a avaliação e a gente tinha uma nota e também não reescrevia. E algumas vezes ela fazia algumas atividades. Tipo, a gente tava escrevendo um texto da nossa preferência e ela dava palavras aleatoriamente e a gente tinha que encaixar. Esse tipo de atividade mesmo.

**Andréia:** Qual gênero tu lembra que tu escreveu?

**Daniel:** Ah, eu escrevi reportagem, escrevi artigo de opinião, escrevi resenha. Acho que devo ter escrito alguns outros também, conto também.

*Andréia:* Mas vocês escreveram bastante né?

*Daniel:* É, mas era tipo aquela coisa né. **A professora apresentava, tu escrevia e pronto, acabou aí. Se tu escreveu bem eu não, tu não sabia.**

(Grupo Focal 4, p. 1)

Os trechos apresentados acima, e tantos outros que não estão aqui reproduzidos porque este relatório não pode dar conta de todo o material transcrito, tornam evidente que a prática da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa está, sim, presente na memória dos estudantes. O trabalho com gêneros variados em sala de aula também é uma prática que parece estar consolidada. No entanto, os relatos sinalizam que não havia uma prática sistemática e procedimental consistente que conduzia essa atividade. Os relatos dos estudantes, semelhante aos achados de Suassuna (2014), indicam que a escrita ainda é pouco praticada na educação básica e que, quando praticada, ocorre sob condições insatisfatórias, desvinculada das práticas sociais que a mobilizam no mundo letrado, muito embora os documentos legais destinados a regular e melhorar o Ensino Fundamental e Médio no país já destaquem, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a necessidade de propor práticas pedagógicas que promovam a Língua Portuguesa como instrumento de ação social. Nas palavras de Suassuna, e também dos estudantes participantes desta pesquisa, é isso que se pode depreender:

Na maioria das nossas escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula, a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais com a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. (Suassuna, 2014, p. 7).

Além disso, o foco de avaliação da qualidade da escrita continua sendo o plano gramatical e o plano gráfico, como se esses bastassem para a produção de um bom texto. Uma preocupação com os planos interacional e textual continua, de modo geral, ausente das concepções e das práticas pedagógicas relatadas pelos participantes desta pesquisa. Já a reescrita é praticamente inexistente, o que inclusive fez com que os participantes encarassem com certa desconfiança e estranheza a primeira solicitação de reescrita nesta pesquisa-ação.

*Isabela:* Eu lembro que eu levei um susto quando eu vi a nota daquela primeira e aí já tinha reescrita. Eu fiquei “meu deus, e agora?”, porque a gente nunca tinha visto algo assim.

*Yana:* O que é que é isso? Uma reescrita? Assim é:::, deve tá muito ruim pra ela dar uma reescrita. E aí eu pensei que era só pra mim, ou sei lá, tipo só pra Isa, mas daí vi que era pra geral e deu pra entender o que é uma reescrita.

(Grupo Focal 3, p. 10)

O confronto entre as experiências escolares anteriores dos estudantes e as propostas implementadas por meio desta investigação gerou uma série de movimentos, reações e mudanças na turma. Fato é que, como já está expresso na epígrafe desta tese e como será demonstrado ao longo deste capítulo, a atividade de reescrita, no decorrer do ano letivo, passou a ser a etapa mais aguardada pelos alunos no processo de produção dos textos, a ponto de sequer conceberem a escrita de um texto sem a realização de ao menos uma reescrita.

#### *4.1.2 De estudante para estudante: conhecendo melhor a instituição por meio de um Projeto de Trabalho com entrevistas.*

**Heitor:** Eu acho que essa ordem foi bastante importante, de ser primeiro a entrevista e depois o artigo de opinião, por causa que no primeiro ali já dividiu né, o que é a forma com que se fala e a forma com que se escreve.  
(Grupo Focal 3, p. 7)

Conforme já exposto no capítulo metodológico, o ano de 2022 marcou o retorno definitivo das atividades pedagógicas na modalidade presencial. Após um período de dois anos de atividades pedagógicas remotas, em virtude da pandemia de COVID-19, era chegada a hora do retorno das atividades presenciais. No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, não se tratava de retornar às atividades presenciais simplesmente, mas de iniciar uma trajetória totalmente nova em um ambiente completamente novo. Eram praticamente calouros iniciando uma nova caminhada. Embora já tivessem concluído o 1º ano do EM, foi apenas no 2º ano que essa turma de estudantes passou a frequentar e, efetivamente, conhecer a instituição, suas práticas e rotinas.

Com relação a essa chegada à nova instituição, existe uma percepção da comunidade acadêmica, bastante difundida e compartilhada, de que a grande maioria dos estudantes pouco conhece as possibilidades institucionais de envolvimento e de desenvolvimento acadêmico por meio da participação em projetos extracurriculares que compõem o tripé fundamental dos IFs: ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008). Grande parte dos estudantes que ingressam nos IFs vem de instituições públicas e privadas, cujas ações estão focadas essencialmente em atividades curriculares de ensino; as possibilidades de envolvimento em atividades extracurriculares de modo geral são escassas. Com o ingresso nos IFs, essa realidade se transforma consideravelmente e um novo tipo de instituição escolar, com nova estrutura e cultura organizacional, se apresenta aos estudantes.

Frente a essa realidade e à necessidade de desbravar o novo, foi proposto aos estudantes o desenvolvimento do Projeto de Trabalho *Conhecendo oportunidades de participação: a*

*#redefederal é 10!* (ver Vial; Kanitz, 2022), no âmbito do qual entrevistas com estudantes do *Campus* foram realizadas. O objetivo da proposta era possibilitar aos alunos conhecer as oportunidades acadêmicas existentes na nova instituição e, nessa esteira, documentar, para fins de divulgação, experiências bem-sucedidas de estudantes bolsistas pela sua participação em projetos. O desenvolvimento desse Projeto de Trabalho envolveu uma série de etapas anteriores à realização da produção textual propriamente: leitura de notícias, reportagens e entrevistas abordando casos de sucesso de estudantes de IFs; reflexão linguística sobre a retextualização da fala de entrevistados; oficinas de retextualização e transcrição de trechos de entrevistas orais; escolha de estudantes a serem entrevistados, elaboração de e-mail de convite e planejamento da entrevista pela elaboração de roteiro para sua realização. A proposta de produção textual das entrevistas foi enunciada aos estudantes nos seguintes termos (Figura 5):

**Figura 5.** Proposta de produção textual de entrevista – 1º trimestre / 2022

**TAREFA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 1º TRIMESTRE**

**ENTREVISTA**

Depois de ler notícias, reportagens e entrevistas tratando da participação de estudantes do IFRS em projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos na instituição, você foi desafiado a também registrar no formato de entrevista a experiência de algum estudante do Campus Bento Gonçalves.

Na condição de entrevistador, sua tarefa é realizar uma entrevista oral e depois transpô-la do formato oral para o formato escrito para fins de publicação no site institucional do IFRS – Campus Bento Gonçalves. Atendendo ao roteiro pré-formulado para a realização da entrevista, seu texto deverá registrar as experiências do entrevistado pelo seu envolvimento em algum projeto institucional, de modo a divulgar e engajar outros estudantes em tais ações.

**LEMBRETES IMPORTANTES:**

Os objetivos da publicação da entrevista são:

- (a) divulgar os projetos desenvolvidos no campus;
- (b) registrar as experiências significativas e aprendizados dos estudantes.

O público-alvo da entrevista são:

- (a) futuros e novos estudantes do campus;
- (b) futuros e novos bolsistas;
- (c) público em geral interessado em conhecer ações desenvolvidas no campus;
- (d) seguidores das páginas virtuais oficiais do campus.

Bom trabalho!

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para orientar a realização da entrevista oral, um roteiro foi elaborado em conjunto com a turma. Para tanto, os objetivos de publicação das entrevistas e o público-alvo dessas produções foram retomados de modo que se consolidasse o entendimento compartilhado de que as perguntas a serem dirigidas aos entrevistados dessem conta do propósito de publicação das entrevistas e atingissem o seu público-alvo. Alguns tópicos que pudessem orientar a elaboração das perguntas para compor o roteiro foram sugeridos por mim e outros foram acrescentados pelos estudantes. Também foram retomadas as perguntas que constavam em entrevistas realizadas com estudantes do IFRS, já publicadas, que foram lidas em aula. Os estudantes,

então, foram, inicialmente, reunidos em duplas e trios para elaborar propostas de perguntas para, por fim, no grande grupo, compor o roteiro final de entrevista com sugestões de perguntas a serem dirigidas aos entrevistados (Figura 6)<sup>37</sup>.

**Figura 6.** Roteiro para realização de entrevista

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Informações gerais sobre o(a) entrevistado(a):**

- a) Nome completo
- b) Foto do entrevistado(a)
- c) Idade
- d) Curso
- e) Título do projeto
- f) Nome do(a) orientador(a)
- g) Área do conhecimento
- h) Resumo de trabalho apresentado/publicado pelo entrevistado(a)

**Tópico 1: Trajetória acadêmica / Ingresso no IFRS - Campus Bento Gonçalves**

- Conte-me um pouco sobre a sua trajetória como estudante. Onde você estudou antes de ingressar no IFRS? Como você era como estudante?
- Você sempre quis estudar no Instituto Federal? Quando e por que surgiu seu interesse em ingressar no *campus* Bento Gonçalves?
- Por que escolheu o curso Técnico em "Meio Ambiente"? O que te levou a escolher essa área técnica? Quando você ingressou no curso, pensava atuar na área?

**Tópico 2: Interesse por participar em projetos**

- Quando ingressou no IFRS, você já sabia da possibilidade de participar de projetos de pesquisa/extensão no *campus*? Você já pensava em participar de algum projeto?
- O que te levou a participar de projetos de pesquisa/extensão no *campus*? Por quais motivos se interessou por participar?
- Quais eram suas expectativas quando ingressou como bolsista no projeto?
- Como você ficou sabendo das bolsas e projetos? Como foi o processo de inscrição e seleção?

**Tópico 3: Informações sobre o projeto (objetivo, desenvolvimento, resultados)**

- Conte-me um pouco sobre o projeto que você desenvolveu. Qual era o objetivo do projeto do qual você participou? Quais foram os resultados alcançados ou pretendidos do projeto?

- Para desenvolver seu trabalho no âmbito do projeto, que tarefas você precisou realizar? Consultou muitos artigos científicos? Trocou ideias com outros pesquisadores e bolsistas? Você usou algum laboratório? Você realizou experimentos? Você apresentou o seu trabalho em algum evento?

**Tópico 4: Conhecimentos e competências adquiridas pela participação no projeto**

- Como a sua participação no projeto influenciou no seu crescimento como estudante e como ser humano em formação? Como a sua participação no projeto te transformou enquanto pessoa?
- O que sua participação no projeto agregou na sua vida? De que forma? Que aprendizagens você destacaria?
- Que conhecimentos e competências você considera que adquiriu e desenvolveu ao longo da sua experiência como bolsista?

**Tópico 5: Importância de participar em projetos na formação dos estudantes**

- Você considera importante o desenvolvimento de pesquisas por alunos do *campus*? De que forma essa experiência agrega na formação do estudante?
- Deixe uma breve mensagem motivacional para quem está interessado em ingressar no *campus* Bento Gonçalves e interessado em participar de projetos.

**Tópico 6: Planos para o futuro / Impacto da experiência para o futuro**

- Quais são seus planos futuros? Você pretende continuar desenvolvendo projetos, participando de ações de pesquisa?
- Você acha que a sua participação no projeto produziu impactos sobre as suas escolhas para o futuro? De que modo?

**Tópico 7: Conselho para estudantes**

- Quais conselhos/dicas você daria a um estudante que está ingressando no *campus*?
- Quais conselhos/dicas você daria para novos ingressantes no *campus* Bento Gonçalves que gostariam de participar de projetos?

**Fonte:** Dados da pesquisa

Todas as etapas anteriores à produção textual das entrevistas possibilitaram também que uma grade de avaliação dos textos fosse elaborada em conjunto com os estudantes. Conforme já explicitado nos capítulos teórico e metodológico, para sua construção foram utilizados os sete critérios sugeridos por Simões *et al.* (2012): (1) propósito do texto, (2) interlocução, (3) organização do texto, (4) busca de conteúdos, (5) uso de recursos linguísticos, (6) revisão e finalização e (7) resposta aos textos lidos (*ver* Kanitz; Vial, 2022). Todo o trabalho com o gênero entrevista ao longo da execução do projeto, acompanhado do trabalho de definição da situação de interlocução em que se inseria a produção das entrevistas, possibilitou aos

<sup>37</sup> Vale destacar que o roteiro foi elaborado com objetivo de guiar a realização das entrevistas e garantir que alguns tópicos considerados importantes fossem abordados por todos em suas entrevistas. Todos foram, inclusive, encorajados a incluir outros tópicos e perguntas em seus roteiros, conforme considerassem relevante. Para exemplificar essa possibilidade, mostrei aos alunos o roteiro elaborado por mim para realização da minha entrevista com uma estudante do *Campus*. O meu roteiro continha dois outros tópicos relativos às particularidades da pesquisa desenvolvida pela estudante na área de humanidades.

estudantes formular em duplas perguntas orientadoras, que guiassem a realização das produções, para cada um dos sete critérios.

A turma foi dividida em duplas. Cada dupla ficou responsável por elaborar perguntas-orientadoras para cada um dos critérios. Essa tarefa se revelou um pouco complexa de início, porque os alunos nunca haviam pensado em critérios de avaliação. Elaborar perguntas-orientadoras com base em critérios foi algo bem novo para eles. Eu fui auxiliando-os nas duplas, ajudando-os a formular as perguntas-orientadoras. Cada dupla deveria registrar suas perguntas na grade disponibilizada no Google Drive. O link de acesso à grade foi compartilhado via grupo do WhatsApp e via Moodle. Os alunos tiveram muita facilidade em acessar o link e acharam mais prático elaborar as perguntas diretamente na própria grade no arquivo virtual. Enquanto realizava a tarefa, o aluno Dênis comentou com os colegas: “Como Português é legal!” Os alunos demonstraram estar bastante empenhados trabalhando conjuntamente na formulação das perguntas. Em alguns casos, precisei ajudá-los a desmembrar as perguntas em mais de uma para que cada aspecto a ser avaliado fosse abordado em uma pergunta específica. A aula passou voando. (*Notas de campo, 1º trimestre, p. 16*)

A versão final da grade foi construída no grande grupo, quando as perguntas orientadoras elaboradas nas duplas foram lidas conjuntamente e reformuladas quando se julgou necessário. A pontuação correspondente a cada critério também foi definida com os estudantes. Tendo em vista o trabalho que seria demandado na realização da entrevista e na retextualização das entrevistas orais para o formato escrito, os estudantes acharam por bem atribuir pontuação maior para os critérios 4 (conteúdos/informações) e 5 (uso de recursos linguísticos). O resultado de todo esse trabalho conjunto resultou na grade de avaliação a seguir (Figura 7).

**Figura 7.** Grade de avaliação das entrevistas

CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PERGUNTAS ORIENTADORAS
<b>1. Propósito do texto</b> <i>A entrevista foi produzida tendo em vista o objetivo da sua publicação?</i>	0,5	1.1 A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa? 1.2 A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes no IFRS – Campus Bento Gonçalves? 1.3 A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?
<b>2. Intercução / Público-alvo</b> <i>A entrevista foi produzida com interlocutores em foco?</i>	0,5	2.1 O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IFRS – Campus Bento Gonçalves e futuros estudantes? 2.2 O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais o IFRS – Campus Bento Gonçalves?
<b>3. Organização</b> <i>A entrevista foi produzida de modo adequado ao gênero?</i>	1,5	3.1 O título da entrevista é coerente e criativo? 3.2 A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista? 3.3 A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado? 3.4 A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista? 3.5 A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista? 3.6 As perguntas e respostas estão organizadas de modo coeso e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado? 3.7 A entrevista apresenta fotografia do entrevistado? 3.8 A entrevista conta com hiperlinks que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista? 3.9 A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?
<b>4. Conteúdos / Informações</b> <i>A entrevista apresenta conteúdo pertinente com relação ao roteiro pré-formatado conjuntamente para sua realização?</i>	3,0	4.1 A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista? 4.2 O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista? 4.3 Informações mais detidas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)? 4.4 Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista? 4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica? 4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolhas para o futuro são abordados na entrevista? 4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes no campus Bento Gonçalves que gostariam de participar de projetos? 4.8 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, os trechos retextualizados são selecionados de modo relevante e reorganizados textualmente caso seja apropriado ou necessário? 4.9 A entrevista revela ir além do roteiro pré-formatado para sua realização, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado? 4.10 A entrevista apresenta conteúdos e informações condizentes e adequadas ao que o entrevistado expressou oralmente?
<b>5. Uso de recursos linguísticos</b> <i>A entrevista revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?</i>	3,0	5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada? 5.2 O texto está livre de frases siamesas? 5.3 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as frases foram adequadamente (re)estruturadas? 5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram tratadas (repetições, contrações vocabulares, hesitações)?
<b>6. Estratégias de finalização</b> <i>A entrevista foi revisada, formatada e diagramada?</i>	1,0	6.1 Todo o texto foi revisado com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto? 6.2 O layout do texto está organizado de forma agradável para o leitor, atraindo e facilitando a sua leitura da entrevista? 6.3 A(s) imagem(ns)/foto(s) está(ão) bem disposta(s) no layout do texto? 6.4 A(s) citação(ões) destacada(s) da entrevista está(ão) bem disposta(s) no layout do texto?
<b>7. Resposta aos textos lidos</b> <i>A entrevista revela mobilizar as leituras realizadas em aula?</i>	0,5	7.1 As entrevistas lidas e assistidas em aula são mobilizadas e apropriadas pelo estudante em sua produção individual?
<b>TOTAL:</b>		10

**Fonte:** Dados da pesquisa

A construção da grade de avaliação foi uma experiência absolutamente nova para todos os participantes. Enquanto trabalhávamos na finalização do instrumento que serviria para avaliar suas produções, alguns estudantes já conseguiam destacar vantagens de conhecer desde o princípio o instrumento e os critérios que seriam levados em consideração no momento de avaliação de seus textos. É o que se pode verificar no trecho extraído das notas de campo:

Dênis destacou que a grade de avaliação seria importante para que todos soubessem exatamente por quais quesitos seriam avaliados. Heitor e Grazielle disseram que a grade também poderia guiá-los na elaboração de sua entrevista, servindo de *check-list* para elaboração. (...) À medida que íamos discutindo a grade, critério a critério, ponto por ponto, eu indagava aos alunos como determinado critério seria verificado por mim no momento da leitura das entrevistas por eles elaboradas. Os alunos iam apresentando sua compreensão de como cada pergunta orientadora da grade de

avaliação poderia ser analisada na leitura de seus textos. (*Notas de campo, 1º trimestre, p. 17*)

Na próxima subseção, apresento os resultados alcançados por meio desse Projeto de Trabalho, a partir da análise da escrita e reescrita produzida por um dos participantes focais, localizado no *continuum* de engajamento e categorizado enquanto participante *engajado*. Para isso, apresento os encaminhamentos de reescrita propostos e as respostas desse participante às orientações apresentadas. A partir dessa análise, trago considerações sobre a interlocução pedagógica estabelecida com os participantes nessa primeira etapa de trabalho circunscrita ao primeiro trimestre letivo, mobilizando dados oriundos das notas de campo, dos grupos focais de discussão e de formulários de autoavaliação preenchidos pelos estudantes.

#### 4.1.3 “Um bilhete e ainda uma reescrita?! Deve estar muito ruim!”: a construção de uma interlocução pedagógica por meio da produção textual de entrevistas

**Heitor:** Eu acho que foi as primeiras vezes que a gente::: a primeira vez que eu reescrevi pelo menos eu tava com uma sensação que era só uma recuperação de nota assim, não sei explicar direito. (*Grupo Focal 3, p. 12*)

Para demonstrar o crescente engajamento dos participantes nas atividades de reescrita ao longo do ano, busco nesta subseção demonstrar de que modo os participantes se orientaram para os primeiros encaminhamentos de reescrita propostos, quando engajados na produção das entrevistas. Conforme antecipado no capítulo metodológico, minha constatação preliminar, com base em uma primeira análise exploratória do conjunto de textos produzidos ao longo do ano letivo, foi de que houve um engajamento crescente dos participantes nas atividades de (re)escrita pelo estabelecimento de uma interlocução pedagógica de promoção da aprendizagem da escrita. As reescritas inicialmente mais superficiais e cosméticas realizadas no 1º trimestre, foram se transformando em reelaborações mais aprofundadas dos textos do 2º trimestre ao 3º trimestre. Nesses termos, apresento aqui textos de um participante focal, localizado em ponto intermediário no *continuum* de engajamento construído ao longo da análise de dados. Por meio da análise das produções desse participante e de dados selecionados das notas de campo e dos grupos focais, pretendo traçar um panorama representativo desse primeiro momento de interlocução pedagógica estabelecida com os participantes.

Cabe inicialmente salientar que a produção textual escrita das entrevistas foi realizada pelos estudantes em horário extraclasse. Assim como a realização da entrevista oral, todo o trabalho da produção escrita da primeira versão entrevista foi realizado fora do horário de aula,

conforme organização própria de cada estudante. Coube a cada estudante fazer contato com seu entrevistado, organizar horário para encontro e realização da entrevista, transpor a entrevista oral para o formato escrito e, então, enviar seu texto em formato digital via plataforma Moodle. As entrevistas produzidas pelos estudantes tinham em média 4 páginas. Aqui, para facilitar a apresentação das diferentes versões da entrevista produzida pelo participante, ajustei o *layout* do arquivo para que o texto coubesse em duas colunas e em uma única página. Para demonstrar o trabalho de escrita e reescrita desenvolvido pelos estudantes *engajados* na proposta, apresento a produção do estudante Dênis (Quadro 3).

**Quadro 3.** Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão – *engajado*

<p><b>“Uma das melhores coisas do IF”</b></p> <p>Júlia Paese Faccin nos conta um pouco de suas experiências como participante de projetos promovidos pelo IFRS.</p> <p>Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo IFRS é a chance de participar de projetos de pesquisa, extensão e ensino. A bagagem trazida pelos estudantes que participam destes projetos não tem valor. São conhecimentos e experiências que serão levados para a vida toda e podem afetar muito no futuro de seus participantes.</p> <p>Tive a oportunidade de entrevistar Júlia Paese Faccin, estudante do terceiro ano do <u>técnico em administração integrado ao ensino médio</u> e bolsista do projeto de pesquisa sobre <u>“Comportamento organizacional: produção científica brasileira em teses e dissertações no período de 2000 a 2019”</u>.</p> <p>Leia a seguir mais detalhes da entrevista:</p> <p><b>Onde você estudou antes do IFRS, por que escolheu o técnico em administração e você pretende atuar na área?</b></p> <p>Estudei em uma escola do bairro Cohab (Bento Gonçalves) bem pequenininha do 6º ao 9º ano. Eu quis entrar no IFRS para fazer administração porque era um curso novo e que não envolvia meio ambiente, terra nem nada do tipo. Não era exatamente o que eu pretendia fazer, pois queria o magistério. Mas como não tinha, administração foi a melhor opção que me restou e não me arrependo nada minha escolha! É um curso muito bom e penso em atuar na área. Eu gostei muito de todas matérias que a gente teve ao longo desses anos. Gostei muito da área de gestão de pessoas dentro das empresas, que envolve muito a psicologia.</p> <p><b>Como foi participar desse projeto, quais eram as tuas expectativas e como foi o processo de seleção?</b></p> <p>Na época (2020), a pandemia de COVID-19 recém tinha começado, então todos estudantes se afastaram totalmente do IF. Foi quando uma professora que me dava aulas da disciplina de Gestão de Pessoas me ligou pedindo se eu tinha interesse em atuar em um projeto dela. Naquele ano participei como voluntária e foi muito legal! Eu não conhecia muito da matéria. Tive apenas um mês de aula sobre aquele assunto. Então fui aprendendo e desenvolvendo o projeto ao mesmo tempo. A coordenadora do projeto me ajudou bastante! No segundo ano do projeto entrei enfim como bolsista a convite da coordenadora. E sim, atendeu muito as minhas expectativas. Era algo que eu gostava e já tinha estudado sobre. Já entendia mais da área. Já tinha mais experiência. Então deu tudo certo.</p>	<p><b>Me conte um pouco como foi o projeto, como foi o seu desenvolvimento, qual era o seu objetivo e quais foram os resultados que tu alcançaste ou pretende alcançar?</b></p> <p>O projeto é sobre comportamento organizacional. No primeiro ano nós analisamos teses e dissertações que foram feitas no Brasil entre 2000 e 2019 dentro de empresas, porém ficou uma pesquisa bem ampla. Então, no segundo ano colocamos uma metodologia mais científica em prática, conseguindo assim analisar “picuinha por picuinha”. E tivemos bons resultados. Nós ainda estamos escrevendo sobre ele pra publicar em uma revista. Como nós conseguimos analisar bem, e a pesquisa teve base de 2000 a 2019, a lógica é que, como em 2020 começou a pandemia, futuramente outros estudos possam comparar o que nós estudamos com o que aconteceu depois da pandemia. Durante o projeto foi possível ver como tinham poucos materiais sobre o assunto.</p> <p><b>Quando você ingressou no IFRS já sabia dos projetos, dessas oportunidades?</b></p> <p>Não. Eu não tinha ideia. Tanto que um dos fatores que me deixava em dúvida se eu ia estudar no IF ou não era que eu não teria como trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Afinal nenhuma empresa te quer só três turnos trabalhando lá. Então quando eu soube que existia essa possibilidade de participar como bolsista de projetos, e que eles eram bem remunerados, além de todo crescimento e ampliação de currículo fiquei muito feliz. Mas realmente antes de entrar no IF não sabia dessas oportunidades.</p> <p><b>Como sua participação no projeto influenciou em sua vida como estudante e como ela agregou na sua vida?</b></p> <p>Como estudante foi conhecer mais a área da administração. Nós temos as matérias padrão do ano, mas acho que o que pretendo seguir no futuro é o que eu fiz no projeto. Porque me aproximei mais. Me integrei mais. Ele me ajudou muito até para decidir o que eu faria futuramente. Acredito que dentro das aprendizagens vem muito a questão de apresentar o trabalho na Mostra Técnico-Científica e ser avaliado. Escrever sobre o projeto foge muito da linguagem que usamos normalmente. Hoje talvez eu tenha mais maturidade para escrever por causa do projeto. Da troca com os professores e avaliadores. E também acho que ver a matéria fora da sala de aula foi muito importante. Deu para ter noção do quão grande realmente aquele assunto é.</p> <p><b>Que conselho você daria para quem está interessando ou pensando em ingressar no campus e também pretende fazer algum projeto de extensão/ensino/pesquisa?</b></p> <p>Provavelmente se a pessoa está entrando no IF não sabe que os projetos existem, porque são muito pouco divulgados. Se você que está vindo para o IFRS, quer conhecer os projetos e pensa que não vai conseguir fazer eles, que é algo muito burocrático, muito intenso, não pense nisso. Se inscreva no projeto! Talvez terão períodos mais difíceis, mas não desista. Fica no projeto. Eu abraço os projetos mesmo não tendo mais tempo de fazer nada, porque eles são já meio que minha prioridade. Eu acho que um conselho é procurar os projetos que estão disponíveis e talvez se inscrever em algo que você se identifique, que seja importante para ti. Não pense só em ganhar dinheiro. Leia o que o coordenador fala sobre ele e se achar que for bom, se inscreva! A gente surta, mas respira ainda! Acho que os projetos são uma das melhores coisas aqui do IF!</p>
---	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

O participante Dênis produziu entrevista com uma estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, bolsista em um projeto de pesquisa vinculado à área técnica do curso. Em seu texto, destacou as experiências e vivências da entrevistada enquanto estudante e integrante do projeto e também buscou apresentar em linhas gerais a pesquisa desenvolvida pela estudante. A 1ª versão do texto foi avaliada por mim com nota 7,3, nota bem próxima da média alcançada pela turma nessa etapa, média 6,7, o que por si só já constituía um

bom resultado. As notas obtidas pelos estudantes, no entanto, não foram apresentadas a eles ao longo do trabalho de escrita e de reescrita; foram divulgadas apenas ao final do trimestre letivo. No bilhete orientador de reescrita dirigido ao estudante em resposta à 1ª versão do seu texto, busquei salientar o que estava bem no texto e o que ainda poderia ser melhorado, indicando pontualmente nesse bilhete os critérios que nortearam a construção da grade de avaliação e que precisariam ser levados em consideração no momento da reescrita (Quadro 4).

**Quadro 4.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Dênis

Dênis,

Muito legal a tua entrevista. Valeu a pena esperar um pouco mais para receber seu texto. A tua entrevistada demonstra muita maturidade e crescimento mesmo. É bem interessante e bem adequado ao propósito de publicação da entrevista no site do nosso campus.

Tenho algumas sugestões para deixar o seu texto ainda mais redondo. Alguns comentários fiz no próprio texto. Também sugeri alterações lá. A seguir, apresento alguns pontos a serem revistos no seu texto, de acordo com a nossa grade de avaliação.

- Critério 3: Acho que você deve melhorar o título. Veja o que eu comentei no arquivo. Também acho que dá pra reordenar umas perguntas. Além disso, a escrita das perguntas em si pode melhorar. Comentei no próprio texto.
- Critério 4: No que diz respeito ao conteúdo e informações, acho que a entrevista não explica muito bem o projeto desenvolvido pela bolsista. O que pesquisaram? Qual foi o objetivo? Que resultados encontraram? Qual metodologia utilizaram? Além disso, não há pergunta e resposta relacionada às tarefas da entrevistada como bolsista. O que ela fez durante o projeto? Quais eram as atividades que ela desenvolvia?
- Critério 5: Acho que você ainda pode refinar a retextualização da entrevista em alguns pontos. Há alguns trechos que podem ser reestruturados para ficarem mais claros. Marquei alguma coisa no arquivo, mas releia você tudo de novo com esse olhar e faça as devidas modificações. Você tem todas as condições para isso. Algumas frases siamesas permanecem nas respostas transcritas. Marquei algumas com FS (Frases Siamesas). Há até perguntas siamesas!

Seu trabalho de produção da entrevista está muito bem encaminhado. Com essas orientações, vai ficar melhor ainda! Será muito legal ver essa entrevista publicada.

**Fonte:** Dados da pesquisa

No bilhete orientador de reescrita, destaquei que o estudante havia produzido uma boa 1ª versão e que a entrevista estava adequada aos propósitos de publicação. As sugestões que apresentei para aprimorar o seu texto concentraram-se em três critérios da grade de avaliação. Nesses termos, solicitei que Dênis revisse alguns aspectos relativos à adequação do texto ao gênero entrevista (critério 3 – organização); acrescentasse mais informações sobre o projeto desenvolvido pela estudante e sobre as atividades realizadas por ela enquanto bolsista (critério 4 – conteúdos/informações); e refinasse a retextualização da entrevista em alguns trechos, com atenção às frases siamesas, ponto de reflexão linguística que havia sido foco de estudo ao longo das aulas (critério 5 – uso dos recursos linguísticos).

Além do bilhete, inseri também comentários ao longo do texto produzido por Dênis. Dentre sugestões, elogios e questionamentos, por meio desses comentários objetivei pontuar

aspectos específicos que pudessem auxiliá-lo na tarefa de reescrita e localizar aspectos que também haviam sido sinalizados no bilhete. O recurso de “controlar alterações” do editor de texto *Microsoft Word* também foi utilizado para apresentar pontualmente algumas sugestões de alteração relativas a aspectos linguísticos que não haviam sido foco de reflexão linguística em aula, mas que mereciam atenção. Abaixo, reproduzo a 1ª versão do texto produzido pelo estudante, acrescida dos comentários inseridos por mim (Quadros 5 e 6).

**Quadro 5.** Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

<p><b>“Uma das melhores coisas do IF”</b></p> <p>Júlia Paese Faccin nos conta um pouco de suas experiências como participante de projetos promovidos pelo IFRS.</p> <p>Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo IFRS é a chance de participar de projetos de pesquisa, extensão e ensino. A bagagem <b>razida</b> pelos estudantes que participam destes projetos não tem valor. São conhecimentos e experiências que serão levados para a vida toda e podem afetar muito <b>no</b> futuro de seus participantes.</p> <p>Tive a oportunidade de entrevistar Júlia Paese Faccin, estudante do terceiro ano do <b>técnico em administração integrado ao ensino médio</b> e bolsista do projeto de pesquisa sobre <b>“Comportamento organizacional: produção científica brasileira em teses e dissertações no período de 2000 a 2019”</b>.</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Precisa complementar de algum modo esse título, porque não dá pra saber o que é “essa melhor coisa” e daí fica meio estranho.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Muito bom!</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Acumulada, talvez?</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Impactar?</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Não se costuma escrever a introdução em 1ª pessoa (eu).</p>
<p>Leia a seguir mais detalhes da entrevista:</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Adicionar uma frase falando um pouco do projeto.</p>
<p><b>Onde você estudou antes do IFRS, por que escolheu o técnico em administração e você pretende atuar na área?</b></p> <p>Estudei em uma escola do bairro Cohab (Bento Gonçalves) bem pequenininha do 6º ao 9º ano. Eu quis entrar no IFRS para fazer administração porque era um curso novo e que não envolvia meio ambiente, terra nem nada do tipo. Não era exatamente o que eu pretendia fazer, pois queria o magistério. Mas como não tinha, administração foi a melhor opção que me restou e não me arrependo <b>nadada</b> minha escolha! É um curso muito bom e penso em atuar na área. Eu gostei muito de todas matérias que a gente teve ao longo desses anos. Gostei muito da área de gestão de pessoas dentro das empresas, que envolve muito a psicologia.</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Incluir mais um parágrafo falando sobre a entrevista em si (temas que são abordados).</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Aqui temos perguntas siamesas! Uma nova modalidade! Rever.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> ?</p>
<p><b>Como foi participar desse projeto, quais eram as tuas expectativas e como foi o processo de seleção?</b></p> <p>Na época (2020), a pandemia de <b>COVID-19</b> recém tinha começado, então todos estudantes se afastaram totalmente do IF. Foi quando uma professora que me dava aulas da disciplina de Gestão de Pessoas me ligou pedindo se eu tinha interesse em atuar em um projeto dela. Naquele ano participei como voluntária e foi muito legal! Eu não conhecia muito da matéria. Tive apenas um mês de aula sobre aquele assunto. Então fui aprendendo e desenvolvendo o projeto ao mesmo tempo. A coordenadora do projeto me ajudou bastante! No segundo ano do projeto entrei enfim como bolsista <b>aa</b> convite da coordenadora. E, sim, atendeu muito as minhas expectativas. Era algo que eu gostava e já tinha estudado sobre. Já entendia mais da área. Já tinha mais experiência. Então deu tudo certo.</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Explicitar qual é o projeto</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Idem ao comentário anterior</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> FS</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Perguntando?</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 6. Entrevista produzida por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

<p><b>Me conte um pouco como foi o projeto, como foi o seu desenvolvimento, qual era o seu objetivo e quais foram os resultados que tu alcançaste ou pretende alcançar?</b></p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Lendo toda a resposta não entendi sobre o que é o projeto. Precisa rever isso, explicar melhor. A resposta não informa.</p>
<p>O projeto é sobre comportamento organizacional. No primeiro ano, nós analisamos teses e dissertações que foram feitas no Brasil entre 2000 e 2019 dentro de empresas, porém ficou uma pesquisa bem ampla. Então, no segundo ano colocamos uma metodologia mais científica em prática, conseguindo assim analisar “picuinha por picuinha”. E tivemos bons resultados.</p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> <a href="#">elaboradas</a></p>
<p>Nós ainda estamos escrevendo sobre ele pra publicar em uma revista. Como nós conseguimos analisar bem, e a pesquisa teve base de 2000 a 2019, a lógica é que, como em 2020 começou a pandemia, futuramente outros estudos possam comparar o que nós estudamos com o que aconteceu depois da pandemia. Durante o projeto foi possível ver como tinham poucos materiais sobre o assunto.</p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Cuidado ao iniciar frases com a conjunção “e”. Isso não é algo que se costuma fazer na escrita em norma culta.</p>
<p><b>Quando você ingressou no IFRS já sabia dos projetos, dessas oportunidades?</b></p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Confuso! Rever.</p>
<p>Não. Eu não tinha ideia. Tanto que um dos fatores que me deixava em dúvida se eu ia estudar no IF ou não era que eu não teria como trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Afinal nenhuma empresa te quer só três turnos trabalhando lá. Então quando eu soube que existia essa possibilidade de participar como bolsista de projetos, e que eles eram bem remunerados, além de todo crescimento e ampliação de currículo, fiquei muito feliz. Mas realmente antes de entrar no IF não sabia dessas oportunidades.</p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Não seria melhor passar essa pergunta pra frente?</p>
<p><b>Como sua participação no projeto influenciou em sua vida como estudante e como ela agregou na sua vida?</b></p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Tem que ver outro modo de dizer isso, porque desse modo parece que a empresa quer que você trabalhe manhã, tarde e noite (3 turnos).</p>
<p>Como estudante, foi conhecer mais a área da administração. Nós temos as matérias padrão do ano, mas acho que o que pretendo seguir no futuro é o que eu fiz no projeto. Porque me aproximei mais. Me integrei mais. Ele me ajudou muito até para decidir o que eu faria futuramente. Acredito que dentro das aprendizagens vem muito a questão de apresentar o trabalho na Mostra Técnico-Científica e ser avaliado. Escrever sobre o projeto foge muito da linguagem que usamos normalmente. Hoje talvez eu tenha mais maturidade para escrever por causa do projeto. Da troca com os professores e avaliadores. E também acho que ver a matéria fora da sala de aula foi muito importante. Deu para ter noção do quão grande realmente aquele assunto é.</p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> De novo...</p>
<p><b>Que conselho você daria para quem está interessando ou pensando em ingressar no campus e também pretende fazer algum projeto de extensão/ensino/pesquisa?</b></p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> WHAT????</p>
<p>Provavelmente se a pessoa está entrando no IF não sabe que os projetos existem, porque são muito pouco divulgados. Se você que está vindo para o IFRS, quer conhecer os projetos e pensa que não vai conseguir fazer eles, que é algo muito burocrático, muito intenso, não pense nisso. Se inscreva no projeto! Talvez terão períodos mais difíceis, mas não desista. Fica no projeto. Eu abraço os projetos mesmo não tendo mais tempo de fazer nada, porque eles são já meio que minha prioridade. Eu acho que um conselho é procurar os projetos que estão disponíveis e talvez se inscrever em algo que você se identifique, que seja importante para ti. Não pense só em ganhar dinheiro. Leia o que o coordenador fala sobre ele e se achar que for bom, se inscreva! A gente surta, mas respira ainda! Acho que os projetos são uma das melhores coisas aqui do IF!</p>		<p><b>Andréia Kanitz</b> Talvez essa frase seja melhor para citar no título.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A atividade de reescrita foi desenvolvida em aula e realizada em um dos laboratórios de informática do *Campus*. Como atividade preparatória para esse momento, todos os estudantes tiveram a tarefa de ler com atenção os encaminhamentos de reescrita que eu havia enviado para cada um deles com antecedência de uma semana, até porque em muitos casos seria necessário refazer contato com o entrevistado para levantar mais informações para reescrever o texto. Embora ninguém tenha conseguido concluir a reescrita em aula nos dois períodos destinados para a atividade, o momento avaliado como proveitoso pela turma:

Na aula de hoje, todos conseguiram fazer seus computadores ligarem e conseguiram fazer o *login* adequadamente. Tudo deu certo e conseguiram trabalhar. Eu circulei pela sala o tempo todo. Os alunos me chamaram o tempo todo para mostrar suas tentativas de reescrita, perguntar sobre comentários que eu havia feito e eles não haviam compreendido. As principais dificuldades estavam relacionadas à reestruturação de frases, em que a retextualização do oral para o escrito ainda carecia de maior refinamento. Foi uma aula muito proveitosa. Os alunos, ao final da aula, também manifestaram isso dizendo que **foi muito produtivo e útil** realizar a atividade

de reescrita ou ao menos parte dela em aula, com meu auxílio e orientação. A aula também foi muito importante para que os estudantes pudessem tirar dúvidas sobre os encaminhamentos de reescrita que apareceram no bilhete orientador. (*Notas de campo, 1º trimestre, p. 22*)

Para realizar e concluir a reescrita, foi concedido um prazo total de 14 dias. Após esse momento de reescrita em aula, em que contaram com a minha assistência, os estudantes tiveram mais uma semana para concluir a tarefa e enviar a 2ª versão de seus textos via plataforma Moodle. No Quadro 7 abaixo, apresento a reescrita produzida pelo participante Dênis em resposta aos meus encaminhamentos de reescrita. Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pelo aluno. O trecho destacado com fundo na cor cinza corresponde a uma parte do texto que foi reposicionada no texto pelo estudante-autor, atendendo a uma sugestão feita por mim ao comentar seu texto.

**Quadro 7.** Reescrita da entrevista produzida por Dênis – 2ª versão

<p><b>“Acho que os projetos são uma das melhores coisas aqui do IF!”</b></p> <p>Júlia Paese Faccin nos conta um pouco de suas experiências como participante de projetos promovidos pelo IFRS.</p>	
<p>Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo IFRS é a chance de participar de projetos de pesquisa, extensão e ensino. A bagagem <b>acumulada</b> pelos estudantes que participam destes projetos não tem valor. São conhecimentos e experiências que serão levados para a vida toda e podem <b>impactar</b> muito o futuro de seus participantes.</p> <p><b>Confira</b> a entrevista com Júlia Paese Faccin, estudante do 3º ano do <b>técnico em administração integrado ao ensino médio</b> e bolsista do projeto de pesquisa <b>“Comportamento organizacional: produção científica brasileira em teses e dissertações no período de 2000 a 2019”</b>:</p>	
<p><b>Onde você estudou antes do IFRS? Por que escolheu o técnico em administração? Você pretende atuar na área?</b></p> <p>Estudei em uma escola do bairro Cohab (Bento Gonçalves) bem pequenininha do 6º ao 9º ano. Eu quis entrar no IFRS para fazer administração porque era um curso novo e que não envolvia meio ambiente, terra nem nada do tipo. Não era exatamente o que eu pretendia fazer, pois queria o magistério. Mas como não tinha, administração foi a melhor opção que me restou e não me arrependo <b>nada da</b> minha escolha! É um curso muito bom e penso em atuar na área. Eu gostei muito de todas matérias que a gente teve ao longo desses anos. Gostei muito da área de gestão de pessoas dentro das empresas, que envolve muito a psicologia.</p>	<p><b>Me conte um pouco como foi o projeto, como foi o seu desenvolvimento, qual era o seu objetivo e quais foram os resultados que tu alcançaste ou pretende alcançar?</b></p> <p>O projeto é sobre comportamento organizacional. <b>Em 2020 nós iniciamos o projeto fazendo uma pesquisa bibliográfica em que a gente analisou todas as teses e dissertações que foram produzidas com tema comportamento organizacional no Brasil no período de 2000 a 2019. Utilizamos duas bases de dados. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD). Cada um dos bolsistas ficou responsável por pesquisar em uma das duas bases. Então fizemos uma planilha e colocamos lá o nome do autor da tese/dissertação, o local em que ela foi feita, se foi feita em uma universidade pública ou privada. Colocamos também um resumo da metodologia utilizada e os resultados encontrados. Após isso, analisamos todas essas informações e fomos tirando nossas próprias conclusões. Em 2021 começamos a fazer uma revisão sistemática da literatura e escolhemos um tema para ser como “principal” dentro do projeto. Para isso, fizemos uma análise dos temas mais relevantes e que mais apareceram nas teses e dissertações nos outros anos da pesquisa que realizamos em 2020. Percebemos que a motivação tinha sido muito trabalhada. Então escolhemos como tema principal o comportamento organizacional atrelado a motivação. Durante o projeto foi possível ver como tinham poucos materiais sobre o assunto.</b></p>
<p><b>Quando você ingressou no IFRS já sabia dos projetos, dessas oportunidades?</b></p> <p>Não. Eu não tinha ideia. Tanto que um dos fatores que me deixava em dúvida se eu ia estudar no IF ou não era que eu não teria como trabalhar e estudar ao mesmo tempo. <b>Afinal nenhuma empresa te quer só três dias da semana trabalhando um só turno lá. Então quando eu soube que existia essa possibilidade de participar como bolsista de projetos e que eles eram bem remunerados, além de todo crescimento e ampliação de currículo, fiquei muito feliz. Mas realmente antes de entrar no IF não sabia dessas oportunidades.</b></p>	<p><b>Como sua participação no projeto influenciou em sua vida como estudante e como ela agregou na sua vida?</b></p> <p>Como estudante, foi conhecer mais a área da administração. Nós temos as matérias padrão do ano, mas acho que o que pretendo seguir no futuro é o que eu fiz no projeto, <b>porque</b> me aproximei mais. Me integrei mais. Ele me ajudou muito até para decidir o que eu faria futuramente. Acredito que dentro das aprendizagens vem muito a questão de apresentar o trabalho na Mostra Técnico-Científica e ser avaliado. Escrever sobre o projeto foge muito da linguagem que usamos normalmente. Hoje talvez eu tenha mais maturidade para escrever por causa do projeto, <b>da</b> troca com os professores e avaliadores. <b>Também</b> acho que ver a matéria fora da sala de aula foi muito importante. Deu para ter noção do quão grande realmente aquele assunto é.</p>
<p><b>Como foi participar do projeto sobre Comportamento Organizacional? Quais eram as suas expectativas? Como foi o processo de seleção?</b></p> <p>Na época (2020), a pandemia de <b>COVID-19</b> recém tinha começado. <b>Então</b> todos estudantes se afastaram totalmente do IF. Foi quando uma professora que me dava aulas da disciplina de Gestão de Pessoas me ligou <b>perguntando</b> se eu tinha interesse em atuar em um projeto dela. Naquele ano participei como voluntária e foi muito legal! Eu não conhecia muito da matéria. Tive apenas um mês de aula sobre aquele assunto. Então fui aprendendo e desenvolvendo o projeto ao mesmo tempo. A coordenadora do projeto me ajudou bastante! No segundo ano do projeto entrei enfim como bolsista <b>a</b> convite da coordenadora. E, sim, atendeu muito as minhas expectativas. Era algo que eu gostava e já tinha estudado sobre. Já entendia mais da área. Já tinha mais experiência. Então deu tudo certo.</p>	<p><b>Que conselho você daria para quem está interessado ou pensando em ingressar no campus e também pretende fazer algum projeto de extensão/ensino/pesquisa?</b></p> <p>Provavelmente se a pessoa está entrando no IF não sabe que os projetos existem, porque são muito pouco divulgados. Se você que está vindo para o IFRS, quer conhecer os projetos e pensa que não vai conseguir fazer eles, que é algo muito burocrático, muito intenso, não pense nisso. Se inscreva no projeto! Talvez terão períodos mais difíceis, mas não desista. Fica no projeto. Eu abraço os projetos mesmo não tendo mais tempo de fazer nada, porque eles são já meio que minha prioridade. Eu acho que um conselho é procurar os projetos que estão disponíveis e talvez se inscrever em algo que você se identifique, que seja importante para ti. Não pense só em ganhar dinheiro. Leia o que o coordenador fala sobre ele e se achar que for bom, se inscreva! A gente surta, mas respira ainda! Acho que os projetos são uma das melhores coisas aqui do IF!</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Uma análise da reescrita, com atenção às mudanças destacadas na cor vermelha, permite verificar que grande parte das modificações realizadas por Dênis na 2ª versão do seu texto

constituem ajustes textuais pontuais de ortografia, pontuação e substituição vocabular, ou seja, ajustes linguísticos relativos ao critério 5 de avaliação – *uso de recursos linguísticos*. Nos termos de Penteadó e Mesko (2006), o participante responde com *réplicas* à grande maioria dos encaminhamentos de reescrita. Ou seja, Dênis, em sua reescrita, procurou responder diretamente aos encaminhamentos de reescrita, priorizando indicações pontuais feitas por mim no próprio texto por meio de comentários. Exemplo disso é o ajuste feito no título da entrevista. Embora tenha sido sugerido, no bilhete orientador de reescrita e em comentário inserido junto ao texto, que o título da entrevista fosse melhorado (“*Acho que você deve melhorar o título. Veja o que eu comentei no arquivo.*”) e complementado de algum modo (“*Precisa complementar de algum modo esse título, porque não dá pra saber o que é ‘essa melhor coisa’ e daí fica meio estranho.*”), Dênis não reelaborou o título da sua entrevista propriamente; ele respondeu ao encaminhamento de reescrita apenas substituindo a frase utilizada na 1ª versão do texto (“*Uma das melhores coisas do IF*”) por outra, indicada por mim em um comentário como sendo interessante para compor o título (“*Acho que os projetos são uma das melhores coisas aqui do IF!*” - *Talvez essa frase seja melhor para citar no título*). Conforme Penteadó e Mesko (2006), esse tipo de resposta a encaminhamentos de reescrita constituiu uma réplica direta, não uma reformulação do texto propriamente, como se solicitava no encaminhamento de reescrita do título.

Além disso, Dênis não acrescentou informações novas ao seu texto. No bilhete orientador de reescrita, foi solicitado que o participante trouxesse mais informações sobre o projeto de pesquisa do qual a entrevistada participou e sobre as atividades desenvolvidas por ela enquanto bolsista, conforme critério 4 de avaliação – *conteúdos/informações*. Essa solicitação não foi atendida pelo autor. Além disso, foi solicitado por meio de comentários inseridos no próprio texto que fossem incluídos, na introdução da entrevista, uma frase explicando em linhas gerais projeto desenvolvido pela estudante entrevistada, junto ao título do projeto, e um parágrafo adicional apresentando os temas que seriam abordados na entrevista (ver Quadro 8). O estudo do gênero entrevista nos conduziu ao entendimento de que a introdução seria um espaço em que informações importantes e temas abordados no texto poderiam ser antecipados. Esses aspectos estavam, inclusive, incluídos na grade de avaliação (critério 3 - *organização*). A introdução era também um espaço em que os estudantes poderiam exercer sua autoria, sem necessariamente precisar se preocupar em transpor exatamente o que o entrevistado disse. Nenhuma dessas solicitações, apresentadas no bilhete orientador e também em comentários no texto, foram atendidas pelo estudante-autor, o que segundo Penteadó e Mesko (2006) e Pasin (2018) também constitui um tipo de resposta. O *escamoteamento* ou a

não consideração das questões e/ou sugestões apresentadas nas orientações de reescrita constitui um tipo de resposta. Especialmente se considerarmos a teoria bakhtiniana, segundo a qual todos os enunciados são respostas a enunciados anteriores, a esquivia do aluno às sugestões deve ser considerada uma resposta.

**Quadro 8.** Orientações de reescrita inseridas na introdução da entrevista – 1ª versão

<p>Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo IFRS é a chance de participar de projetos de pesquisa, extensão e ensino. A bagagem trazida pelos estudantes que participam destes projetos não tem valor. São conhecimentos e experiências que serão levados para a vida toda e podem afetar muito <b>o</b> futuro de seus participantes.</p> <p>Tive a oportunidade de entrevistar <a href="#">Júlia Paese Faccin</a>, estudante do terceiro ano do <a href="#">técnico em administração integrado ao ensino médio</a> e bolsista do projeto de pesquisa sobre <a href="#">"Comportamento organizacional: produção científica brasileira em teses e dissertações no período de 2000 a 2019"</a>.</p> <p>Leia a seguir mais detalhes da entrevista:</p>		<p> <b>Andréia Kanitz</b> Adicionar uma frase falando um pouco do projeto.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Incluir mais um parágrafo falando sobre a entrevista em si (temas que são abordados).</p>
---	---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

No entanto, Dênis buscou reformular uma resposta da entrevistada sobre o projeto de pesquisa desenvolvido. Veja a reformulação produzida por Dênis no quadro comparativo abaixo (Quadro 9) a partir dos encaminhamentos apresentados no bilhete orientador de reescrita e dos comentários inseridos ao longo do texto:

**Quadro 9.** Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão

Entrevista 1ª versão	
<p><b>Me conte um pouco como foi o projeto, como foi o seu desenvolvimento, qual era o seu objetivo e quais foram os resultados que tu alcançaste ou pretende alcançar?</b></p> <p>O projeto é sobre comportamento organizacional. No primeiro ano, nós analisamos teses e dissertações que foram feitas no Brasil entre 2000 e 2019 dentro de empresas, porém ficou uma pesquisa bem ampla. Então, no segundo ano colocamos uma metodologia mais científica em prática, conseguindo assim analisar “picuinha por picuinha”. E tivemos bons resultados. Nós ainda estamos escrevendo sobre ele pra publicar em uma revista. Como nós conseguimos analisar bem, e a pesquisa teve base de 2000 a 2019, a lógica é que, como em 2020 começou a pandemia, futuramente outros estudos possam comparar o que nós estudamos com o que aconteceu depois da pandemia. Durante o projeto foi possível ver como tinham poucos materiais sobre o assunto.</p>	<p> <b>Andréia Kanitz</b> Lendo toda a resposta não entendi sobre o que é o projeto. Precisa rever isso, explicar melhor. A resposta não informa.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> <a href="#">elaboradas</a></p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Cuidado ao iniciar frases com a conjunção “e”. Isso não é algo que se costuma fazer na escrita em norma culta.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Confuso! Rever.</p>
Entrevista 2ª versão – reescrita	
<p><b>Me conte um pouco como foi o projeto, como foi o seu desenvolvimento, qual era o seu objetivo e quais foram os resultados que tu alcançaste ou pretende alcançar?</b></p> <p>O projeto é sobre comportamento organizacional. Em 2020 nós iniciamos o projeto fazendo uma pesquisa bibliográfica em que a gente analisou todas as teses e dissertações que foram produzidas com tema comportamento organizacional no Brasil no período de 2000 a 2019. Utilizamos duas bases de dados. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD). Cada um dos bolsistas ficou responsável por pesquisar em uma das duas bases. Então fizemos uma planilha e colocamos lá o nome do autor da tese/dissertação, o local em que ela foi feita, se foi feita em uma universidade pública ou privada. Colocamos também um resumo da metodologia utilizada e os resultados encontrados. Após isso, analisamos todas essas informações e fomos tirando nossas próprias conclusões. Em 2021 começamos a fazer uma revisão sistemática da literatura e escolhemos um tema para ter como “principal” dentro do projeto. Para isso, fizemos uma análise dos temas mais relevantes e que mais apareceram nas teses e dissertações nos outros anos da pesquisa que realizamos em 2020. Percebemos que a motivação tinha sido muito trabalhada. Então escolhemos como tema principal o comportamento organizacional atrelado a motivação. Durante o projeto foi possível ver como tinham poucos materiais sobre o assunto.</p>	

**Fonte:** Elaborado pela autora

Pela análise do trecho destacado no Quadro 9 acima, é possível verificar aqui a orientação do estudante-autor para os encaminhamentos de reescrita e o seu esforço em *reformular* a resposta da entrevistada, e não simplesmente *replicar*. Aqui nesse trecho, o único em toda a reescrita, Dênis reescreve seu texto, reformulando-o e abarcando as orientações apresentadas, ou seja, responde ao encaminhamento de reescrita proposto com *reformulação* (Penteado; Mesko, 2006; Pasin, 2018, p. 99).

A análise comparativa das versões do texto produzido por Dênis, confrontadas com as orientações de reescrita propostas, permite afirmar que o estudante-autor se orientou, sim, para os encaminhamentos de reescrita. Grande parte dessa orientação materializou-se em réplicas diretas aos comentários inseridos no próprio texto do aluno, o que produziu ajustes cosméticos e pontuais no texto. Houve apenas um movimento significativo de reelaboração textual, quando o estudante-autor buscou detalhar com mais clareza o projeto de pesquisa do qual a entrevistada participou. Os aspectos elencados no bilhete orientador de reescrita foram considerados apenas quando indicados pontualmente por meio de comentários ao longo do texto. Solicitações que estavam no bilhete, mas não estavam identificadas no texto por meio de comentários, acabaram não sendo contempladas por Dênis na produção da 2ª versão do seu texto, ou seja, nos termos de Penteado e Mesko (2006), foram escamoteadas.

Dênis é um participante *engajado* na realização das propostas e sua resposta aos encaminhamentos de reescrita propostos é representativa da orientação demonstrada pela turma nessa primeira experiência de interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita. Embora boa parte das alterações realizadas tenham sido réplicas a comentários inseridos ao longo do texto e apesar de orientações presentes no bilhete e nos comentários terem sido desconsideradas, ainda houve um esforço pontual de reformulação textual significativa. Em autoavaliação (ver Quadro 10), o participante atribuiu nota 8,0 ao seu desempenho na atividade de produção textual da entrevista e expressou que “*poderia ter me dedicado mais*”, mas que gostou do resultado final que obteve. Embora em sua reescrita tenha se orientado muito mais para os comentários inseridos ao longo do texto, Dênis afirmou que o bilhete orientador de reescrita foi instrumento importante na produção da 2ª versão de sua entrevista: “*Com certeza o bilhete orientador me ajudou muito*”.

**Quadro 10.** Autoavaliação realizada pelo participante Dênis Santos

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO – 2º ANO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTE: <b>Dênis Santos</b>	
<b>AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTREVISTA</b>	
<p><b>1. Pontos positivos:</b></p> <p>a) O que consegui fazer bem?  <i>Acho que consegui já na primeira transcrição da entrevista escrevê-la e organizá-la muito bem.</i></p> <p>b) O que eu aprendi realizando essa produção textual?  <i>Com certeza, aprendi muito com a parte de organizar a entrevista. Ter que inverter a ordem das falas da entrevista me fez “abrir os olhos” em relação ao modo com que organizava meus textos.</i></p> <p><b>2. Pontos negativos:</b></p> <p>a) O que não correu (tão) bem?  <i>O modo com que conduzi a entrevista foi muito “mecânico”. Fui perguntando para a entrevistada exatamente o que havia organizado anteriormente.</i></p> <p>b) O que eu faria diferente em uma próxima oportunidade?  <i>Em uma próxima oportunidade devo conduzir melhor a entrevista e fazer mais perguntas fora do roteiro.</i></p>	<p><b>3. Atividade de REESCRITA com o bilhete orientador:</b></p> <p>a) Eu realmente me dediquei para realizar a reescrita da minha entrevista?  <i>Poderia ter me dedicado mais, mas gostei do resultado final que obtive.</i></p> <p>b) Consegui melhorar meu texto significativamente ou só fiz pequenos ajustes?  <i>Consegui melhorar meu texto significativamente.</i></p> <p>c) Qual é seu nível de (in)satisfação com a sua REESCRITA?  <input type="checkbox"/> Muito satisfeito  <input checked="" type="checkbox"/> Mais ou menos satisfeito  <input type="checkbox"/> Nem satisfeito, nem insatisfeito  <input type="checkbox"/> Mais ou menos insatisfeito  <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito</p> <p>d) O bilhete orientador de reescrita foi importante para realizar a REESCRITA?  <i>Com certeza o bilhete orientador me ajudou muito.</i></p> <p><b>4. NOTA</b> que me atribuo, de 0 a 10: <b>8,0</b></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa

O tempo dedicado à leitura das entrevistas produzidas pelos estudantes e o esforço empreendido na produção de encaminhamentos de reescrita gerou em mim uma enorme expectativa sobre o resultado que os estudantes alcançariam realizando a reescrita de suas produções. Todas as primeiras versões das entrevistas enviadas pelos estudantes foram lidas por mim na íntegra pelo menos duas vezes. As produções tinham em média 4 páginas. O trabalho de leitura e de produção de *feedback* individual para cada aluno totalizou aproximadamente 1 hora. Dispondo de tantos instrumentos para levar a cabo a reescrita (grade de avaliação, bilhete orientador de reescrita, comentários ao longo do texto, tempo para reescrita em aula e resolução de dúvidas), no meu entendimento, os estudantes tinham plenas condições

de produzir reescritas com reformulações e inclusão de informações, e não simples réplicas diretas a comentários pontuais inseridos por mim em seus textos. No entanto, na minha avaliação e na autoavaliação dos estudantes, não foi exatamente o que ocorreu. Os próprios estudantes trouxeram colocações nesse sentido sobre o seu desempenho na reescrita:

“A primeira vez sinto que me dediquei mais do que a reescrita. Só fiz pequenos ajustes e mudei a introdução.”  
(Robert – Autoavaliação: Resposta à pergunta 3 (a, b))

“Não me dediquei o suficiente, fiz apenas pequenas mudanças.”  
(Thales – Autoavaliação: Resposta à pergunta 3 (a, b))

“Eu me dediquei, porém acredito que devia ter me dedicado mais e ter mais tempo para lê-lo novamente. Eu fiz mais pequenos ajustes, mas foi porque eu gostei da minha entrevista e não mudei ela radicalmente. Mas acredito que poderia ter me dedicado mais.”  
(Grazielle – Autoavaliação: Resposta à pergunta 3 (a, b))

“Acredito que poderia ter me dedicado um pouco mais na reescrita, acabei fazendo apenas pequenos ajustes, em vez de melhorar o texto como um todo.”  
(Lívia – Autoavaliação: Resposta à pergunta 3 (a, b))

A expectativa gerada e não alcançada levou a uma parada pedagógica. Ao final de todo o trimestre e de todo o trabalho realizado, senti que era momento de conversarmos sobre o andamento das nossas aulas. Como estávamos em etapa de fechamento de notas e devolução de avaliações, achei apropriado realizar uma conversa com turma:

Desde o final de semana, envolvida com a avaliação dos trabalhos, fiquei pensativa sobre o saldo final de aprendizados do trimestre e com a condução do trabalho no âmbito da disciplina. Tive a impressão de que os estudantes não estavam levando as atividades tão a sério assim. Não pude verificar muito crescimento nas reescritas das entrevistas. Na verdade, a minha expectativa era de que os alunos apresentariam maior desempenho na reescrita. Foi uma expectativa que eu criei. Então, achei por bem iniciar a aula com uma conversa com a turma fazendo um balanço do 1º trimestre. (...) Os estudantes perceberam no meu semblante que eu não estava tão animada como de costume e me perguntaram se estava tudo bem. Eu disse que não estava tão bem assim, que estava um pouco pensativa. Fiz a chamada e então disse que gostaria de conversar com eles. (...) Abordei, então, a reescrita. Disse que esperava verificar um crescimento e aprimoramento maior de um texto para o outro e que isso não se verificou efetivamente. Conforme fui falando, também encorajei os estudantes a tomarem a palavra e se pronunciarem. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 1*)

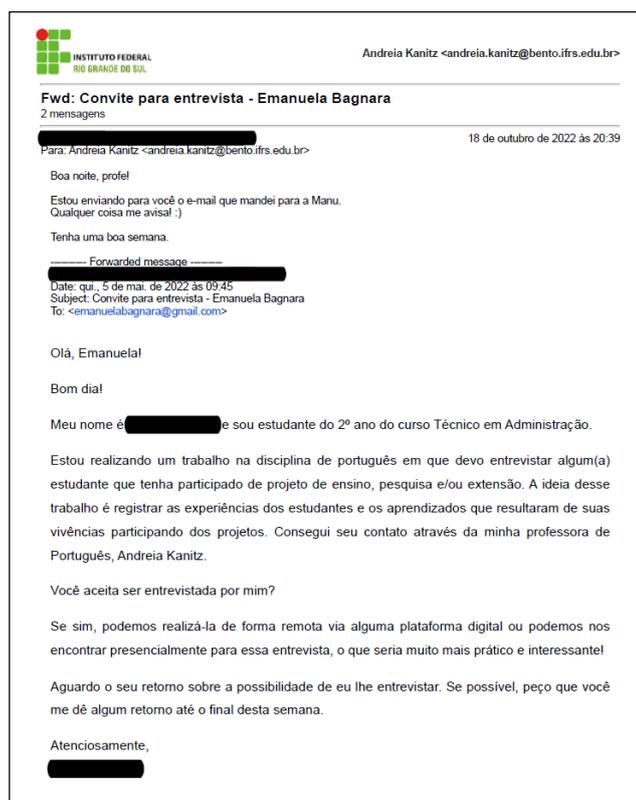
Para justificar seu desempenho aquém da expectativa criada por mim, os/as estudantes tomaram a palavra e apresentaram alguns fatores que teriam comprometido a reescrita: esgotamento mental ao final do trimestre, excesso de avaliações e demanda de estudo na semana de provas, dificuldade em tornar a falar com o(a) entrevistado(a), falta de tempo. Com relação ao fator tempo, os estudantes destacaram que havia sido muito importante poder reescrever o texto, ou ao menos parte dele, em aula. Embora soubessem e admitissem que poderiam ter se

dedicado mais à reescrita de suas entrevistas, os estudantes aproveitaram esse momento de avaliação do trabalho para destacar também seus aprendizados no trimestre:

Quis saber deles também sobre o andamento e sobre a condução das aulas. O aluno Heitor tomou a palavra para dizer que o estudo sobre pontuação e frases siamesas já havia valido o ano e muitos colegas concordaram. Ele disse que agora repara em todos os textos e que observa muito mais o modo como escreve. Disse que fica agoniado ao ler parágrafos longos com apenas um ponto final. O aluno Dênis disse o mesmo. Falou que com certeza todos já melhoraram muito. Eu disse que eles ainda tinham muito o que melhorar. Dênis e Heitor reafirmaram que mesmo assim já haviam melhorado muito. A aluna Bianca disse que já observa muito mais o emprego da vírgula, procurando usar com moderação. Heitor ainda criticou o método de avaliação baseado na decoreba, que não agrega em nada. Enfim, conversamos muito e achei que esse momento, nesta etapa do ano, foi bem importante. (...) Terminei a aula com uma dor de cabeça tremenda, mas fiquei com a sensação de que a conversa e rescaldo que fizemos foi produtivo. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 2-3*)

Seus aprendizados, no âmbito da realização desse Projeto de Trabalho, foram pontuados por eles também nos grupos de discussão. Embora não tivesse sido foco central do trabalho de escrita e reescrita, o estudo e elaboração do gênero *e-mail* para envio de convite ao entrevistado ganhou destaque entre os participantes nas discussões. Em etapa anterior à realização das entrevistas, todos precisaram elaborar e enviar um *e-mail* de convite. Para isso, fizemos uma discussão do gênero em aula, fomos ao laboratório de informática para verificar recursos disponíveis em suas contas de correio eletrônico, todos produziram uma assinatura eletrônica e elaboraram uma primeira versão do *e-mail* de convite para compartilhar comigo. Essa primeira versão foi compartilhada comigo, comentada por mim, com solicitações de ajustes, e só então a mensagem foi enviada ao seu destinatário. A participante Amanda Vargas compartilhou comigo a mensagem enviada para sua entrevistada (Quadro 11).

Quadro 11. E-mail enviado pela participante Amanda Vargas para sua entrevistada



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em todos os grupos focais de discussão, a aprendizagem de escrita do *e-mail* foi topicalizada pelos participantes em algum momento. Ao falarem dos gêneros que aprenderam a escrever e das aprendizagens ao longo do ano letivo de modo geral, sem que tivesse sido mencionado por mim, os participantes trouxeram o *e-mail* como um objeto de aprendizagem do qual se apropriaram, especialmente para resolver demandas da turma junto à Direção de Ensino<sup>38</sup>.

**Amanda:** Tanto o artigo de opinião >acho que é o mais importante deles né?< que a gente vai usar pro ENEM, mas todos eles são interessantes pra gente usar depois da nossa vida. Tu até ensinou a gente escreveu um *e-mail*, profel.

**Lívia:** Ah, verdade!

**Bianca:** Isso é:::

**Amanda:** Então, é::: tudo é muito importante.

(Grupo Focal 2, p. 9)

**Grazielle:** Eu acho que tipo agora inclusive que a gente até mandou uns *e-mails* aqui pro *campus* pra mudar o horário do ano que vem. Então, tipo os *e-mail* que tipo a

<sup>38</sup> A turma criou, por iniciativa própria, uma conta de e-mail para resolver demandas da turma junto à Direção de Ensino, à Coordenação de Curso e aos seus professores. Em um dos e-mails, depois de realizado o conselho de classe do 2º trimestre, solicitaram aos professores que reduzissem a quantidade de trabalhos por disciplina para que, assim, pudessem se dedicar mais ao ENEM. Nesse *e-mail*, apresentaram argumentos justificando por que seriam merecedores de serem atendidos em sua solicitação. A mensagem impressionou a Coordenadora do Curso que veio conversar comigo para saber se eu havia auxiliado a turma na elaboração do texto. Respondi-lhe que não e que eu também havia me impressionado com o e-mail, já que também o havia recebido enquanto docente da turma.

gente tá fazendo pra avisar e pra resolver alguns problemas com alguns professores, tipo a gente sabe escrever o e-mail, não é só tipo boa tarde, isso e isso e acabou.  
(...)

**Andréia:** Mas que bom! Que legal então que vocês aprenderam a escrever?

**Dênis:** Sim.

**Grazielle:** É, a gente vai precisar né? Daqui a pouco a gente sai. E daí tem que trabalhar né? E daí tem que mandar *e-mail* pra um monte de gente. Daí fica aqueles *e-mail* feio, sabe?

(Grupo Focal 2, p. 29)

Embora houvesse a expectativa inicial de que a interlocução pedagógica instaurada para aprimoramento da escrita das entrevistas pela reescrita fosse render resultados mais contundentes, o saldo final apontado pelos participantes foi ainda assim bastante positivo. Fato é que, nesse ponto da nossa caminhada conjunta, estávamos todos, eu e os/as estudantes, também aprendendo a estabelecer uma interlocução pedagógica produtiva de promoção da aprendizagem da escrita pela reescrita. A fala do estudante Heitor, selecionada para introduzir esta seção, sinaliza de algum modo que não havia inicialmente total clareza entre os estudantes acerca do que seria uma reescrita e do porquê de realizá-la: “*A primeira vez que eu reescrevi pelo menos eu tava com uma sensação que era só uma recuperação de nota assim, não sei explicar direito*” (Grupo Focal 3, p. 12). O tempo foi necessário para que uma interlocução efetiva pudesse se estabelecer e também se consolidar.

Na próxima subseção, exploro ainda a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita que os participantes puderam estabelecer com seus pares e teço considerações sobre suas características em termos do tipo de *feedback* produzido a partir do preenchimento de um boletim de desempenho utilizado pelos estudantes para avaliar as reescritas produzidas no âmbito desse projeto.

#### *4.1.4 Estabelecendo uma interlocução pedagógica com os pares: a produção de feedback avaliativo entre os participantes*

**Heitor:** E esse ano a gente tanto via os textos dos colegas, a gente trocava ali, a gente conseguia perceber os nossos próprios erros e os erros dos colegas e melhorar os nossos textos. Eu acho que essa troca junto com o que a professora sempre apontava nos slides (risos), eu acho que ajudou bastante isso a escrever melhor.

(Grupo Focal 3, p. 3)

As reescritas produzidas pelos participantes foram avaliadas, por fim, pelos pares, por meio de um boletim de desempenho (ver Kanitz; Vial, 2022; Vial; Baumvol; Sarmiento, 2016), formatado a partir da grade de avaliação utilizada para realizar a avaliação das produções (ver Quadro 12 e Anexo H). Por meio desse boletim, os participantes foram solicitados a avaliar, inicialmente, se os critérios haviam sido atingidos (A), atingidos parcialmente (AP) ou não

atingidos (NA) pelos seus pares. Para cada critério, foram listadas todas as perguntas-orientadoras, elaboradas no momento da construção conjunta da grade de avaliação, que os estudantes-avaliadores deveriam dirigir ao texto no momento da avaliação. Em seguida, os participantes foram solicitados a apresentar recomendações de ajustes para melhorar o texto, atribuir uma nota e decidir sobre a publicação do texto (sem ou com correções obrigatórias).

**Quadro 12.** Boletim de desempenho – Entrevista

BOLETIM DE DESEMPENHO – ENTREVISTA (2 <sup>o</sup> ) VERSÃO)				
Entrevista avaliada: _____				
Avaliador: _____				
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	A	AP	NA
1. Propósito do texto	1.1 A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa?			
	1.2 A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes no IFRS – Campus Bento Gonçalves?			
	1.3 A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?			
2. Interação / Público-alvo	2.1 O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IFRS - Campus Bento Gonçalves e futuros estudantes?			
	2.2 O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais o IFRS - Campus Bento Gonçalves?			
	2.3 O título da entrevista é relevante e criativo?			
3. Organização	3.2 A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista?			
	3.3 A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado?			
	3.4 A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista?			
	3.5 A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista?			
	3.6 As perguntas e respostas estão organizadas de modo coerente e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado?			
	3.7 A entrevista apresenta fotografia do entrevistado?			
	3.8 A entrevista conta com legendas que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista?			
	3.9 A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?			
	4. Conteúdo/ Informações	4.1 A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista?		
	4.2 O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista?			
	4.3 Informações mais detalhadas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)?			
	4.4 Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista?			
	4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica?			
	4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolas para o futuro são abordados na entrevista?			
	4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes no campus Bento Gonçalves?			
	4.8 A entrevista revela ir além do rotineiro, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado?			

5. Uso de recursos linguístico	5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada?			
	5.2 O texto está livre de frases soltas?			
	5.3 As frases foram adequadamente (re)estruturadas?			
	5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram eliminadas (repetições, contrações vocálicas, hesitações)?			
6. Estratégias de finalização	6.1 O texto foi revisado (revisão ortográfica e gramatical)?			
	6.2 O layout do texto está organizado de forma atrativa e clara para o leitor?			
	6.3 A foto está bem disposta no layout do texto?			
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O texto produzido reflete as entrevistas (escritas e oral) estudadas e analisadas em aula?			

O que poderia melhorar? Recomendações:

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

\*A = Atingiu / AP = Atingiu parcialmente / NA = Não atingiu

Nota: ( ) 0 a 4 ( ) 4,1 a 6,0 ( ) 6,1 a 7 ( ) 7,1 a 8 ( ) 8,1 a 9,0 ( ) 9,1 a 10,0

Decisão: ( ) publicar sem correções ( ) correções obrigatórias (ver recomendações)

Fonte: Dados da pesquisa

Os pares foram organizados de modo que estudantes com melhor desempenho na reescrita avaliassem as produções de estudantes que tiveram desempenho inferior. O que se objetivava com isso era a produção de um *feedback* mais produtivo para aqueles estudantes que ainda poderiam melhorar seu texto e a leitura de produções de diferentes níveis de desempenho que para a construção de um parâmetro compartilhado para fins de comparação de desempenho.

Dênis (*engajado*), então, teve sua entrevista avaliada pelo participante Renan (*-engajado*), e vice-versa. Renan atribuiu a nota *8,1 a 9,0* para a entrevista produzida por Dênis e não apresentou nenhuma recomendação para o seu colega melhorar seu texto. Segundo sua avaliação, por meio do boletim de desempenho, Dênis, em sua produção textual, *atingiu (A)* a grande maioria dos critérios de avaliação, *atingiu parcialmente (AP)* apenas alguns critérios da grade. Nenhum critério foi avaliado como *não atingido (NA)*. Já Dênis atribuiu à produção de seu colega nota *4,1 a 6,0* e como recomendação a solicitação de “*revisão total do texto*”. A grande maioria dos critérios foi avaliada como *não atingido (NA)*, alguns poucos foram avaliados como *atingidos parcialmente (AP)* e apenas quatro critérios foram considerados *atingidos (A)* pela avaliação de Dênis.

Embora a avaliação por pares por meio do boletim de desempenho tenha sido idealizada como mais uma oportunidade de produção de *feedback* para aprimoramento dos textos antes da etapa final de revisão para publicação, esse não foi exatamente o resultado alcançado. Alguns participantes não conseguiram produzir uma recomendação de aprimoramento do texto do colega. Algumas recomendações foram bastante genéricas, como “*revisão total do texto*” e a maioria delas focalizaram aspectos linguísticos vinculados aos critérios 5 e 6 de avaliação (uso de recursos linguísticos e estratégias de finalização, respectivamente), como “*eliminar erros ortográficos*”, “*eliminar frases siamesas*”, “*rever o uso do ponto final*”. Ou seja, até mesmo na avaliação por pares, o foco das recomendações de aprimoramento textual estava em aspectos da superfície textual. A interlocução pedagógica estabelecida entre os pares se limitou a apontar ajustes linguísticos nos textos. O boletim de desempenho preenchido pela participante Amanda Vargas (*engajada*), ao avaliar a produção de sua colega, ilustra bem a interlocução pedagógica estabelecida pelos pares nessa primeira etapa da nossa caminhada conjunta (Quadros 13 e 14).

**Quadro 13.** Boletim de desempenho preenchido por Amanda Vargas – Frente

BOLETIM DE DESEMPENHO – ENTREVISTA (2/3ª VERSÃO)				
Entrevista avaliada: <i>“A participação em projetos do IFE” capax de alterar o caminho a se seguir como profissional.”</i>				
Avaliador:				
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	A	AP	NA
1. Propósito do texto	1.1 A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa?	✓		
	1.2 A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes no IFRS – Campus Bento Gonçalves?	✓		
	1.3 A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?	✓		
2. Interlocução/Público-alvo	2.1 O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IFRS - Campus Bento Gonçalves e futuros estudantes?	✓		
	2.2 O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais o IFRS - Campus Bento Gonçalves?	✓		
3. Organização	3.1 O título da entrevista é coerente e criativo?	✓		
	3.2 A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista?		✓	
	3.3 A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado?	✓		
	3.4 A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista?	✓		
	3.5 A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista?	✓		
	3.6 As perguntas e respostas estão organizadas de modo coeso e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado?	✓		
	3.7 A entrevista apresenta fotografia do entrevistado?	✓		
	3.8 A entrevista conta com hiperlinks que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista?	✓		
	3.9 A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?	✓		
4. Conteúdos/Informações	4.1 A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista?	✓		
	4.2 O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista?	✓		
	4.3 Informações mais detidas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)?	✓		
	4.4 Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista?	✓		
	4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica?	✓		
	4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolhas para o futuro são abordados na entrevista?		✓	
	4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes no campus Bento Gonçalves?	✓		
	4.8 A entrevista revela ir além do roteiro, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado?		✓	

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 14.** Boletim de desempenho preenchido por Amanda Vargas – Verso

5. Uso de recursos linguístico	5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada?			✓	
	5.2 O texto está livre de frases siamesas?			✓	
	5.3 As frases foram adequadamente (re)estruturadas?	✓			
	5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram eliminadas (repetições, contrações vocabulares, hesitações)?	✓			
6. Estratégias de finalização	6.1 O texto foi revisado (revisão ortográfica e gramatical)?			✓	
	6.2 O layout do texto está organizado de forma agradável para o leitor?	✓			
	6.3 A foto está bem disposta no layout do texto?	✓			
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O texto produzido reflete as entrevistas (escritas e oral) estudadas e analisadas em aula?	✓			

O que poderia melhorar? Recomendações:

- tentar eliminar algumas frases siamesas.
- talvez rever a pontuação de algumas frases.
- 
- 
- 
- 

\*A = Atingiu / AP = Atingiu parcialmente / NA = Não atingiu

NOTA: ( ) 0 a 4 ( ) 4,1 a 6,0 ( ) 6,1 a 7,0 ( ) 7,1 a 8,0 ( ) 8,1 a 9,0 (✓) 9,1 a 10,0

Decisão: ( ) publicar sem correções (✓) correções obrigatórias (ver recomendações)

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para essa etapa de avaliação das reescritas pelos pares, os textos foram entregues aos estudantes no formato impresso. Esse também foi o primeiro momento em que todos puderam visualizar a materialização efetiva de suas produções. Enquanto liam as produções de seus colegas, os estudantes faziam marcações com caneta colorida nos textos. Nenhum comentário foi inserido ao longo dos textos. As marcações foram bastante pontuais, novamente direcionadas a aspectos linguísticos e voltadas para a revisão final dos textos, o que foi bastante útil em etapa posterior quando me reuni individualmente com cada estudante, disposto a publicar seu texto, para revisão final da entrevista.

Ao mesmo tempo em que estávamos todos aprendendo a estabelecer uma interlocução pedagógica produtiva de promoção da aprendizagem da escrita pela reescrita, estávamos também aprendendo a ler os textos um dos outros com foco nessa interlocução. Estávamos aprendendo a produzir *feedback*, informado por critérios de avaliação conhecidos por todos, que pudesse promover a aprendizagem da escrita pela reescrita.

Na próxima subseção, apresento algumas considerações acerca do gênero entrevista que podem ter impactado o trabalho com a reescrita e motivaram algumas tomadas de decisão para o 2º trimestre letivo.

#### 4.1.5 Algumas considerações acerca do gênero entrevista: (im)possibilidades na (re)escrita

**Dênis:** A entrevista tem mais da outra pessoa que tu entrevistou e é uma forma de tu tipo expor o trabalho dessa pessoa.  
(Grupo Focal 2, p. 11)

No curso da geração de dados de uma pesquisa-ação, é esperado que os resultados, mesmo que parciais, das ações implementadas sejam monitorados e avaliados para um (re)planejamento das próximas ações (Tripp, 2005). Ao longo da realização do Projeto de Trabalho desenvolvido no 1º trimestre, algumas particularidades relativas ao trabalho com o gênero discursivo entrevista foram foco de reflexão na avaliação das ações pedagógicas já realizadas. Esse movimento resultou em um replanejamento pedagógico para o 2º trimestre (conforme será detalhado na subseção 4.2.1). Neste ponto da geração de dados, constatou-se que as respostas dos estudantes aos encaminhamentos de reescrita propostos estavam de algum modo relacionadas às características do gênero entrevista, ou seja, as (im)possibilidades no trabalho de (re)escrita poderiam estar, de algum modo, restritas ou condicionadas às (im)possibilidades impostas pelo próprio gênero, que goza de certa estabilidade.

Embora seja possível entender a entrevista como a realização de diversos gêneros (ou subgêneros) (Hoffnagel, 2010), a sua estrutura está marcada pela existência de perguntas e respostas, de entrevistador(es) e entrevistado(s), sendo que o foco deve estar no último, tendo em vista que este representa o fato jornalístico. Além de entrevistador e entrevistado, é importante que o público a que se destina a entrevista seja levado em consideração no momento de elaboração das perguntas e respostas da entrevista. Como pontua Hoffnagel (2010), nas entrevistas publicadas por escrito, há geralmente algum tipo de introdução, em que é feita uma apresentação e contextualização da entrevista ou do entrevistado.

A transposição de uma entrevista oral para o formato escrito, conforme realizado pelos participantes desta pesquisa, demanda um trabalho intenso de retextualização (Marcuschi, 2001), em que o volume do texto costuma ser reduzido a 14% do original (Gomes, 1995). No trabalho de retextualização, conforme destaca Gomes (1995), é importante que as respostas apresentadas por quem redige a entrevista sejam, de fato, condizentes com a fala dos entrevistados, preservando a veracidade das informações prestadas. Esse aspecto, central no trabalho de retextualização de uma entrevista, foi foco de muita reflexão ao longo das aulas e, pode, de algum modo, ter limitado as possibilidades de os estudantes produzirem reelaborações mais aprofundadas das respostas fornecidas pelos entrevistados.

Nesses termos, há que se considerar que as respostas dos estudantes aos encaminhamentos de reescrita das entrevistas possam ter sido impactadas pela atenção dirigida à preservação das respostas fornecidas pelos entrevistados. Assim, ao invés de produzirem reelaborações das respostas quando solicitados, os participantes fizeram ajustes textuais pontuais apenas, porque se tratava também de preservar ao máximo a informação prestada pelo entrevistado. Havia, desse modo, uma limitação em torno *do que* e *como* poderiam (re)escrever efetivamente as respostas de seus entrevistados, afinal, na produção de uma entrevista, a autoria acaba sendo compartilhada. Conforme afirmam Cerqueira Neto e Santos (2017), o produto da entrevista resulta do trabalho de diversos sujeitos, que participam da sua produção de forma direta ou indireta, possuindo, então, minimamente, a posição de coautores do texto final.

A autoria compartilhada na entrevista foi inclusive destacada pelos participantes em um dos grupos de discussão. Quando perguntados sobre qual gênero mais haviam gostado de produzir ao longo do ano, a participante Ivy respondeu que o artigo de opinião e a resenha haviam sido seus preferidos, porque a elaboração da entrevista, dentre outras particularidades, havia uma dependência com relação à pessoa entrevistada.

**Ivy:** Eu vou repetir, né. A entrevista foi a mais complicada em função de que até quando eu enviei a minha entrevista para a minha entrevistada ler ela já tinha mudado de ideia sobre o que ela tinha falado. Ela viu que um termo tava errado e teve que consertar e não sei o quê. **Porque depende de outra pessoa, então fica mais complicado.** Entre o artigo de opinião e a resenha, não sei qual foi que eu mais gostei, porque deu pra escolher, foi a gente que escolheu um tema que a gente gostasse, que a gente pudesse falar sobre o que tem mais domínio. (*Grupo Focal 1, p. 6, grifo meu*)

Em outro grupo focal, os participantes trouxeram como aspecto positivo o fato de poderem se colocar efetivamente enquanto autores na escrita do artigo de opinião e da resenha (“*É que tem nós ali né?*”), o que não necessariamente ocorreu na produção da entrevista. A (im)possibilidade de terem uma autoria plena pesou para os participantes no momento de avaliar as produções realizadas ao longo do ano.

**Bianca:** É muito legal conhecer a história da pessoa e como que foi a trajetória dela, sei lá, o curso que ela tá fazendo, a bolsa que ela tá fazendo, mas tipo, não é um negócio que a gente tá fazendo.

**Lívia:** É, eu acho que a gente se colocou na resenha, sei lá, a gente pegou um negócio que a gente gostava

**Bianca:** Isso!

**Lívia:** E a gente colocou a nossa emoção ali, tipo, foi legal de escrever

**Bianca:** É, foi legal...

**Dênis:** Acho que na entrevista o mais interessante foi pegar aquilo, aquele áudio gravado e transcrever tudo depois.

**Bianca:** É, isso!

**Lívia:** Exatamente!

**Dênis:** Essa foi uma parte interessante, porque daí tu tem que tirar o que não era interessante...

**Lívia:** É...

(...)

**Dênis:** Então aquilo foi interessante tu reescrever tudo aquilo lá. Foi legal. Foi bom. Mas o artigo de opinião e a resenha...

**Bianca e Lívia:** É...

**Dênis:** É que tem nós ali né?

**Amanda:** É

**Dênis:** A entrevista tem mais da outra pessoa que tu entrevistou e é uma forma de tu tipo expor o trabalho dessa pessoa

**Grazielle:** É

**Lívia:** Sim.

(Grupo Focal 2, p. 10-11, grifo meu)

Apesar de reconhecerem que houve pontos interessantes na produção da entrevista, o fato de não se enxergarem nos textos produzidos foi um aspecto que pesou negativamente na avaliação do trabalho de produção escrita do gênero, além da pressão de terem que produzir um texto que fosse fiel ao que foi comunicado oralmente pela pessoa entrevistada e que a agradasse – uma vez que o texto seria efetivamente publicado: “*Depois eu tava naquele negócio do tipo ‘será que a pessoa vai gostar’? Porque uma coisa é eu. Eu vou olhar pra coisas que eu tô errando e eu vou fazer >tudo bem< eu tô vendo que eu tô errando*” (Grazielle, Grupo Focal 2, p. 11).

Por fim, outro aspecto que precisa ser ressaltado é que a produção da entrevista envolveu pelo menos a produção de dois textos: inicialmente, um texto oral e, por fim, um texto escrito. Em muitos casos, os encaminhamentos de reescrita solicitavam que informações fossem acrescentadas ao texto escrito. Isso envolvia refazer contato com o entrevistado para levantar informações complementares, o que para muitos não foi possível, apesar do prazo de entrega da 2ª versão da produção ter sido negociada com os participantes e estendido. Ou seja, estar sujeito à coautoria na produção do texto limitou as possibilidades de reescrita.

Nesta subseção (4.1), apresentei o relato e os resultados do primeiro contato dos estudantes com o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita. Depois de apresentar dados relativos às esparsas experiências pregressas dos participantes da pesquisa com a escrita escolar e contextualizar o trabalho de produção textual de entrevistas realizado com a turma ao longo do 1º trimestre letivo, analisei a escrita e a reescrita produzidas por um dos participantes focais da pesquisa. Por meio da análise das produções desse participante focal e de dados selecionados das notas de campo e dos grupos focais, busquei traçar um panorama representativo desse primeiro momento de interlocução pedagógica estabelecida com a turma. A análise comparativa das versões do texto produzido

por Dênis, confrontadas com as orientações de reescrita propostas, permitiu demonstrar que houve, sim, orientação aos encaminhamentos de reescrita propostos. Grande parte materializou-se em réplicas diretas aos comentários inseridos no próprio texto do aluno, o que produziu, de modo geral, ajustes cosméticos e pontuais no texto, não reformulações textuais amplas. Na etapa de avaliação por pares, os participantes tiveram dificuldades em propor recomendações de aprimoramento da escrita de seus colegas. Algumas recomendações foram bastante genéricas e a maioria delas focalizaram aspectos linguísticos. Ou seja, até mesmo na avaliação por pares, o foco das recomendações de aprimoramento textual estava em aspectos pontuais da superfície textual. Havia inicialmente uma expectativa de minha parte, enquanto professora, de que a interlocução pedagógica instaurada para aprimoramento da escrita das entrevistas fosse render resultados mais contundentes na etapa de reescrita. No entanto, nesse ponto inicial da nossa caminhada conjunta, o que ficou evidenciado é que estávamos todos, eu e os/as estudantes, também aprendendo a estabelecer uma interlocução pedagógica produtiva de promoção da aprendizagem da escrita pela reescrita. Ao mesmo tempo em que estávamos aprendendo a estabelecer e construir essa interlocução, estávamos também aprendendo a ler os textos um dos outros com foco nela. Estávamos aprendendo a produzir *feedback*, informado por critérios de avaliação conhecidos por todos, que pudesse promover essa aprendizagem. Na próxima subseção (4.2), exploro o aprofundamento da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita instaurada no âmbito da elaboração de artigos de opinião durante o 2º trimestre letivo.

#### **4.2 O segundo contato com a reescrita: aprofundando a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita**

**Dênis:** (...) Tipo, só a partir dali, eu acho que é a partir do- da resenha, do artigo de opinião que eu percebi que tipo eu realmente tô começando a escrever bem.  
(*Grupo Focal 2, p. 26-27*)

Nesta subseção, o aprofundamento da interlocução pedagógica de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita de artigos de opinião é abordado. Pela análise de dados gerados no âmbito desse segundo momento de contato dos participantes com a atividade de reescrita, busco demonstrar a sua orientação para uma reformulação mais aprofundada de seus textos, a partir dos encaminhamentos de reescrita propostos. Inicialmente (seção 4.2.1), apresento algumas decisões pedagógicas tomadas para o 2º trimestre letivo, com base no trabalho desenvolvido ao longo do 1º trimestre, e o segundo Projeto de Trabalho desenvolvido

com a turma, que envolveu a produção de artigos de opinião para discussão de questões polêmicas pelos jovens participantes da pesquisa. Na sequência (seção 4.2.2), analiso os resultados alcançados por meio desse Projeto de Trabalho, a partir da análise da escrita e reescritas produzidas por uma participante focal, categorizada no *continuum* de engajamento enquanto participante (+) *engajada*. Para isso, apresento os encaminhamentos de reescrita propostos e as respostas dessa participante às orientações apresentadas pela análise contrastiva das quatro versões produzidas por ela para o seu texto. Por fim (seção 4.2.3), analiso a escrita e a reescrita de dois outros participantes focais, *engajado* e (-) *engajado*, e busco demonstrar os avanços alcançados na reescrita de seus textos em resposta aos encaminhamentos propostos. Além disso, nessa mesma subseção, busco demonstrar como a leitura de textos entre os pares pode inspirar os colegas em suas produções quando já há uma dificuldade inicial em elaborar um projeto de texto.

#### *4.2.1 Juventude inquieta: a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita de artigos de opinião.*

**Dênis:** O artigo de opinião é muito importante porque >que nem ela falou< tipo ENEM, vestibular, essas coisas assim, tu vai ter que acabar utilizando pra fazer uma redação e coisa do tipo. E é muito importante também pra tu conseguir formular a tua opinião acerca de alguma coisa na tua vida, não só escrevendo, mas falando ou conversando com outra pessoa.  
(Grupo Focal 2, p. 9)

Conforme já exposto anteriormente, uma parada pedagógica ao final do 1º trimestre letivo me conduziu, enquanto professora, mas principalmente enquanto pesquisadora, a um importante e necessário momento de avaliação do trabalho já desenvolvido e dos resultados parciais já alcançados e identificados. O monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas são movimentos próprios de uma pesquisa-ação e, neste ponto da pesquisa, conduziram a um replanejamento pedagógico para o 2º trimestre.

O primeiro resultado dessa parada pedagógica foi a decisão de propor à turma o desenvolvimento de um Projeto de Trabalho orientado por uma temática ampla capaz de engajar os estudantes na discussão de questões polêmicas diversas que fossem do seu interesse. A ideia para o 2º trimestre era, portanto, desenvolver com os estudantes um trabalho com a linguagem por meio do qual pudessem mobilizar a escrita para assumir, discutir e defender seus pontos de vista sobre questões que os mobilizassem enquanto jovens. A proposta foi aceita pela turma e

o gênero discursivo escolhido para levar a cabo essa tarefa foi o artigo de opinião, o que resultou no Projeto de Trabalho intitulado *Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam*<sup>39</sup>.

A proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião também ia ao encontro da ideia de realizar, ao longo do 2º trimestre, um trabalho com um gênero discursivo de menor extensão, outra decisão tomada a partir da parada pedagógica realizada ao final do 1º trimestre. A elaboração de artigos de opinião, com um cronograma bem ajustado, possibilitaria a produção de ao menos duas reescritas pelos estudantes, o que os levaria a retornarem aos seus textos ao menos duas vezes, com encaminhamentos de reescrita específicos propostos para cada momento. A estratégia para a elaboração desses encaminhamentos de reescrita seria, no primeiro momento, direcionar a reescrita em termos da macroestrutura textual (propósito do texto, interlocução, organização, conteúdo/informações, resposta aos textos lidos) e, no segundo momento, orientar ajustes em termos da microestrutura textual (uso de recursos linguísticos, estratégias de finalização). Essa organização dos encaminhamentos de reescrita em dois momentos não foi possível no 1º trimestre porque apenas uma reescrita da entrevista foi solicitada e, desse modo, tanto o bilhete orientador de reescrita quanto os comentários inseridos ao longo dos textos orientavam-se para todos os critérios considerados na avaliação das produções.

Outra decisão tomada para o 2º trimestre letivo foi apresentar aos estudantes a nota atribuída por mim a cada versão dos textos por eles produzidos. Ao longo do 1º trimestre, as notas nunca foram apresentadas. Foi somente ao final do trimestre, já na etapa de revisão final dos textos para publicação, que apresentei as notas atribuídas por mim às produções em cada uma das etapas. Nesse momento, muitos estudantes revelaram que gostariam de ter tido acesso às notas ao longo do processo de elaboração das produções, alegando que talvez teriam se engajado mais na atividade de reescrita. Foi pensando em atender essa demanda que resolvi apresentar a nota atribuída a cada versão produzida pelos estudantes. A centralidade da nota no trabalho de produção textual foi trazida, por exemplo, pelas participantes do grupo focal de discussão, Ivy, Maitê e Ana Clara, quando conversavam sobre a ordem de importância dos instrumentos utilizados, ao longo do ano letivo, para orientar as reescritas. As participantes conversavam sobre os bilhetes orientadores de reescrita, sobre os comentários inseridos ao

---

<sup>39</sup> Essa proposta de Projeto de Trabalho também se adequava ao programa do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II, que tem como um dos objetivos gerais “ler, compreender e escrever textos opinativos com aplicação de conhecimentos linguísticos e gramaticais” (IFRS, 2018, p. 43), o que inclui em sua ementa “Texto opinativo: análise e produção. Elementos de coesão e coerência textuais”.

longo dos textos e sobre as grades de avaliação, quando o fator *nota* foi apontado pelas participantes como importante no processo de reescrita.

**Ana Clara:** Ah, eu também olho o bilhete orientador primeiro, né. Porque daí tu tem tipo uma visão geral assim do texto, daí depois pra reescrever daí eu olho a grade, os comentários... É, acho que é isso. A nota também, uma das coisas que primeiro que tu olha né?

**Andréia:** Na entrevista eu não disse a nota né?

**Ana Clara:** Daí a pessoa já fica meio:::

**Andréia:** Isso foi importante pra vocês depois, saber a nota?

**Ivy:** Sim

**Maitê:** Foi. É que a gente vive à base de nota, né.

**Ivy:** É triste, mas é verdade.

**Maitê:** É.

**Ana Clara:** Não deveria ser, mas a gente é::: (risos)

*(Grupo Focal 1, p. 12)*

Foi com esses ajustes que o Projeto de Trabalho foi colocado em prática no 2º trimestre. À semelhança do projeto executado no 1º trimestre, uma série de atividades pedagógicas, anteriores à escrita e à reescrita dos artigos de opinião, foram realizadas: leitura e estudo de artigos de opinião; produção de comentários (orais e escritos) sobre artigos de opinião lidos; reflexão sobre a diferença entre informação e opinião, levantamento e discussão de questões polêmicas de interesse dos estudantes; estudo da estrutura do parágrafo-padrão; escrita e reescrita conjunta de parágrafos-padrão; reflexão linguística sobre recursos coesivos, articuladores textuais e pontuação frasal; estudo sobre argumentação e tipos de argumentos. As imagens abaixo (Fotografias 1 e 2) registram duas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula em que jogos foram mobilizados para a discussão de questões polêmicas, para o estudo dos tipos de argumentos e para a reflexão sobre o uso e o funcionamento de articuladores textuais na apresentação de argumentos.<sup>40</sup>

---

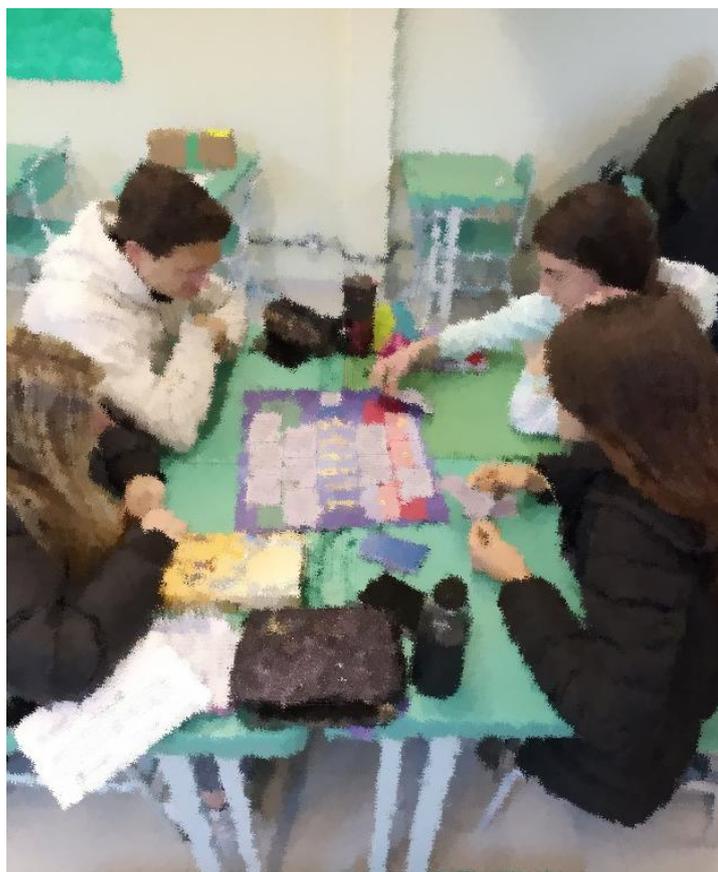
<sup>40</sup> Os dois jogos estão disponíveis na plataforma Escrevendo o Futuro, programa que contribui para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

**Fotografia 1.** Jogo dos articuladores textuais – 2º trimestre



**Fonte:** Dados da pesquisa

**Fotografia 2.** Jogo Questões Polêmicas Brasil – 2º trimestre



**Fonte:** Dados da pesquisa

Para a produção do artigo de opinião, cada estudante teve como primeira tarefa eleger ou formular uma questão polêmica para discutir em seu texto. Ou seja, cada participante precisou elaborar uma questão polêmica que fosse capaz de gerar confronto entre diferentes pontos de vista sobre um tema de interesse público (Madi, 2019; Geribone, 2022). Em atividades preparatórias para o cumprimento dessa tarefa, algumas questões polêmicas foram levantadas e discutidas a partir da leitura de artigos de opinião trazidos para estudo em aula. *O voto deve ser obrigatório?* Essa foi a questão polêmica formulada pelos participantes a partir do estudo do artigo *Em defesa do voto obrigatório*, de Leo Lince. Outras tantas questões polêmicas foram exploradas a partir do jogo *Questões polêmicas do Brasil: o jogo da argumentação*, um jogo de tabuleiro, disponibilizado pela plataforma *Escrevendo o Futuro*, que propõe a discussão de questões polêmicas a partir do desenvolvimento e confronto de argumentos. Além disso, sugestões de questões polêmicas foram apresentadas em fórum de discussão aberto no ambiente virtual de aprendizagem do componente curricular na plataforma Moodle. O que se objetivava, sobretudo, por meio dessas atividades, era que os participantes identificassem questões polêmicas e escolhessem ou formulassem uma questão polêmica do seu interesse para debate.

A partir da escolha e/ou elaboração da questão polêmica, os estudantes tiveram que formular uma proposta de artigo de opinião mediante elaboração de um projeto de texto que serviria para orientar a produção da primeira versão de seus artigos (Antunes, 2003). Nessa proposta, cada estudante precisou apresentar (1) a questão polêmica que seria discutida, (2) a tese que seria defendida, (3) fato(s) recente(s) relacionado(s) à polêmica, (4) seus argumentos preliminares, (5) fontes já consultadas, (6) veículo jornalístico ao qual o artigo seria submetido, (7) interlocutores pretendidos (*ver* Quadro 15).

**Quadro 15.** Proposta de artigo de opinião: projeto de texto



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul  
Campus Bento Gonçalves

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTE:

**PROPOSTA DE ARTIGO DE OPINIÃO: PROJETO DE TEXTO**

1. Questão polêmica:
2. Tese a ser defendida:
3. Fato, notícia ou reportagem relacionada à polêmica:
4. Argumentos preliminares:
  - a)
  - b)
  - c)
5. Fontes já consultadas:
  - a)
  - b)
6. Veículo jornalístico para o qual pretende submeter o seu texto:
7. Interlocutores pretendidos:
  - a)
  - b)

**Fonte:** Dados da pesquisa

As propostas elaboradas foram lidas e comentadas por mim. Cada participante recebeu um *feedback* individual sobre o seu projeto de texto. A atenção maior esteve voltada à formulação clara da questão polêmica a ser discutida e da definição precisa da tese a ser defendida, pontos mais frágeis na maioria das propostas (Geribone, 2022). À semelhança do roteiro elaborado para realização da entrevista no 1º trimestre, o objetivo da tarefa de formulação de uma proposta de artigo de opinião era levar os estudantes novamente a organizar um roteiro prévio de elaboração de seus textos pela elaboração de um projeto de texto. Com o *feedback* fornecido por mim por meio de comentários a cada uma das propostas enviadas, os participantes tiveram a oportunidade de repensar suas propostas de artigo e realizar ajustes ainda antes da elaboração da 1ª versão de seus textos. Como os estudantes tiveram liberdade para formular sua questão polêmica, diversas foram as temáticas eleitas pelos participantes para discussão (ver Quadro 16).

**Quadro 16.** Temáticas eleitas pelos participantes para formulação de questões polêmicas

- Valorização do professor
- Uso do VAR no futebol brasileiro
- Testagem de produtos em animais
- Legalização do aborto
- Depressão e ansiedade entre adolescentes
- O impacto da mídia na padronização da beleza
- Relacionamentos tóxicos
- Sistema de cotas para ingresso nas universidades
- Disseminação do discurso de ódio na internet
- Aplicação da pena de morte
- Liberação da posse e do porte de armas de fogo

**Fonte:** Dados da pesquisa

Quatro participantes, alegando motivos diversos, não enviaram proposta de artigo de opinião. A tarefa de formulação de uma questão polêmica de seu próprio interesse representou um desafio para alguns, o que os levou a redefinir ou alterar radicalmente, por mais de uma vez, ao longo do próprio processo de elaboração das diferentes versões do artigo de opinião, a temática e a questão polêmica que gostariam de discutir. Essa dificuldade foi manifestada pelo participante Thales em aula, enquanto retomava com a turma o roteiro da proposta de artigo de opinião que deveriam me enviar:

Abri o arquivo com o modelo de proposta de artigo de opinião a ser preenchido e enviado pelos alunos. Os alunos ouviram atentamente. Podia perceber pelos seus olhares atentos e fixos em mim que eles me acompanhavam na explanação. Sobre a escolha da questão polêmica, disse a eles que poderiam escolher alguma polêmica que lhes implicasse, que eu não estava propondo nenhuma questão específica. Então, o aluno Thales disse que para ele seria melhor que eu propusesse um tema. Eu disse que poderia sugerir alguns, mas que seria melhor que ele escolhesse. Diante disso, me dispus ainda a sugerir algumas questões polêmicas e postar no Moodle. Publiquei, então, algumas sugestões que pudessem ser consultadas por aqueles que estivessem com dificuldades na definição da questão polêmica para a elaboração do seu texto (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 10*)

As primeiras versões dos artigos de opinião não foram produzidas pelos participantes em aula. O tempo estimado para a elaboração da primeira versão do artigo foi alocado em um sábado letivo remoto (*ver* Figura 3. Linha do tempo do 2º trimestre letivo); no entanto, cada participante pôde organizar livremente seu tempo para elaboração e envio da primeira versão do seu texto dentro do prazo estabelecido. A proposta de produção textual foi enunciada aos estudantes nos seguintes termos (Figura 8):

**Figura 8.** Proposta de produção textual de artigo de opinião – 2º trimestre / 2022

**TAREFA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º TRIMESTRE**

**ARTIGO DE OPINIÃO**

Em nossas últimas aulas, lemos uma série de artigos de opinião que colocavam em discussão uma série de questões polêmicas. Pensamos sobre questões polêmicas, discutimos e até formulamos algumas em aula. Você tiveram a tarefa de eleger uma questão polêmica que lhes interessa ser discutida por meio de um artigo de opinião.

Para isso, vocês foram solicitados a elaborar uma proposta de produção de artigo de opinião, em que precisaram detalhar alguns aspectos preliminares importantes para a composição da produção textual de vocês:

(a) questão polêmica a ser discutida;  
 (b) tese a ser defendida;  
 (c) fato, notícia ou reportagem relacionada à polêmica;  
 (d) argumentos preliminares;  
 (e) fontes já consultadas;  
 (f) veículo jornalístico para o qual pretende submeter o seu texto;  
 (g) interlocutores pretendidos.

O cumprimento dessa tarefa demandou leituras, pesquisas, coleta de dados preliminares que pudessem embasar a proposta de texto de vocês.

Agora, você vai produzir seu artigo de opinião, com base na questão polêmica que você escolheu.

**LEMBRETES IMPORTANTES:**

Como articulistas, autores de um artigo de opinião, vocês devem:

1. Partir de uma questão polêmica local e situar o(a) leitor(a) em relação a ela;
2. Tomar posição em relação à questão polêmica e defender o ponto de vista;
3. Assim, será preciso apresentar argumentos ora de autoridade, ora por exemplificação, ora baseados em comparações, evidências ou em relações de causa e consequência;
4. Incluir opiniões de adversários, contestando-as;
5. Concluir o texto reforçando a posição tomada;
6. Usar elementos articuladores como os que anunciam a posição do articulista ("do nosso ponto de vista", "penso que", "pessoalmente", "acho que"); marcam as diferentes vozes presentes no artigo ("como dizem os economistas...", "segundo alguns empresários...", "muitas pessoas dizem que...", "há pessoas que negam...", "algumas pessoas afirmam...", "para muitos é importante... para outros..."); introduzem argumentos ("porque", "pois", "mas"); anunciam a conclusão ("então", "consequentemente", "por isso", "assim").

Todos esses lembretes são muito importantes! No entanto, não perca de vista a grade de avaliação que elaboramos conjuntamente para realizar a avaliação do Artigos de Opinião que serão produzidos pela turma.

Bom trabalho!

**Fonte:** Dados da pesquisa

Do mesmo modo como ocorreu no 1º trimestre, para a avaliação dos artigos de opinião novamente uma grade de avaliação foi construída em conjunto com os estudantes. Para sua construção, novamente os sete critérios sugeridos por Simões *et al.* (2012) foram utilizados para compô-la. Todo o trabalho realizado com o gênero artigo de opinião ao longo da execução do projeto, acompanhado do trabalho de definição da situação de interlocução em que se inseria a produção dos artigos, possibilitou aos estudantes formular em duplas perguntas orientadoras, que guiassem a realização das produções, para cada um dos sete critérios.

Desta vez, os estudantes conseguiram trabalhar com mais autonomia e agilidade, visto que já haviam realizado essa atividade no trimestre anterior e compreendido a lógica de construção da grade e o modo de formulação das perguntas orientadoras que serviriam de descritores para cada critério. Para auxiliá-los, alguns itens que precisariam ser contemplados na grade e que não poderiam ser esquecidos, visto que tinham sido foco de reflexão ao longo das aulas, foram listados por mim na própria grade. Cabia, então, às duplas, construir as perguntas orientadoras.

Retomei com eles a estrutura da grade, a mesma utilizada para avaliar as entrevistas. Compartilhei o link do documento de elaboração da grade via nosso grupo de *WhatsApp* e organizamos a turma em duplas para editar o documento conjuntamente.

As duplas elaboraram as perguntas-orientadoras dos critérios com base em alguns itens que precisariam ser contemplados. Esses itens eu listei no documento compartilhado para elaboração da grade. A título de exemplificação elaboramos uma pergunta orientadora conjuntamente. Os alunos sinalizaram que tinham entendido bem o que precisavam fazer e que lembravam do processo de elaboração da grade de avaliação das entrevistas. As duplas prontamente começaram a trabalhar e editar o documento. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 15*)

Novamente, a versão final da grade foi revisada no grande grupo, quando as perguntas orientadoras elaboradas nas duplas foram lidas conjuntamente e reformuladas quando se julgou necessário. Também a pontuação correspondente a cada critério foi definida com os estudantes. Desta vez, foi acordado que os critérios 4 (organização) e 5 (conteúdos/informações) teriam peso maior, 3 pontos cada, já que, no entendimento dos participantes, o cerne do trabalho de produção dos artigos de opinião estaria nesses critérios. Já ao critério 6 (uso de recursos linguísticos) foram atribuídos 2 pontos. O resultado de todo esse trabalho conjunto resultou na grade de avaliação a seguir (Figura 9).

**Figura 9.** Grade de avaliação dos artigos de opinião

CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PERGUNTAS ORIENTADORAS
<b>1. Propósito do texto</b> <i>O artigo de opinião foi produzido tendo em vista o objetivo da sua publicação?</i>	0,5	1.1 O artigo de opinião discute uma questão polêmica que instiga o interlocutor pretendido? 1.2 O autor do artigo de opinião defende seu ponto de vista com o objetivo de levar seu interlocutor a aderir à tese apresentada?
<b>2. Interlocução / Público-alvo</b> <i>O artigo de opinião foi produzido com interlocutores em foco?</i>	0,5	2.1 O artigo de opinião foi elaborado levando em consideração o interlocutor pretendido? Isso fica evidente ao longo do texto?
<b>3. Organização</b> <i>O artigo de opinião foi produzido de modo adequado ao gênero?</i>	3,0	3.1 O título atrai o leitor e antecipa a polêmica do artigo? 3.2 O subtítulo apresenta a tese do artigo? 3.3 O autor e suas credenciais estão especificadas no artigo? 3.4 O artigo possui uma citação em destaque retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? 3.5 Os parágrafos do artigo estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.6 A introdução apresenta de forma sólida a contextualização da polêmica? 3.7 No desenvolvimento, são apresentados argumentos para sustentação da opinião? 3.8 A conclusão configura-se como ponto de chegada do raciocínio desenvolvido pelo autor ao longo do seu texto? Na conclusão, o autor (re)apresenta a sua tese, reforçando a sua posição? 3.9 O texto do artigo de opinião está escrito de forma coesa, ou seja, está bem articulado textualmente?
<b>4. Conteúdos / Informações</b> <i>O artigo de opinião apresenta conteúdo pertinente?</i>	3,0	4.1 Há uma questão polêmica apresentada no texto? 4.2 O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? 4.3 O autor demonstra ter conhecimento sobre o tema que está abordando para poder argumentar a respeito? 4.4 Os argumentos mobilizados pelo autor sustentam a sua opinião? 4.5 O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar a sua opinião? 4.6 O autor mobiliza diferentes tipos de argumentos para sustentar sua opinião? 4.7 O autor desenvolve bem os argumentos para defender o seu ponto de vista? 4.8 O autor articula bem os argumentos entre si para defesa do seu ponto de vista? 4.9 O autor levou em consideração pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois..."
<b>5. Uso de recursos linguísticos</b> <i>A escrita do artigo de opinião revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?</i>	2,0	5.1 As frases estão textualmente bem estruturadas? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão corretamente pontuadas, com a pontuação final adequada? 5.3 O texto está livre de frases siamesas? 5.4 O texto está livre de frases fragmentadas? 5.5 Orações iniciadas em gerúndio foram empregadas apenas quando necessário? Quando empregadas, foram adequadamente mobilizadas, permitindo uma leitura clara do texto? 5.6 Foram usados articuladores textuais adequados e variados? Eles foram corretamente empregados? 5.7 O autor conseguiu empregar corretamente as vírgulas, a fim de sinalizar intercalações e deslocamentos presentes nas frases?
<b>6. Estratégias de finalização</b> <i>O artigo de opinião foi revisado, formatado e diagramado?</i>	0,5	6.1 Todo o texto foi revisado com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto, levando em conta o veículo de publicação pretendido? 6.2 O layout do texto (título, subtítulo, autor/credenciais, texto e citação) está organizado, atraindo e facilitando a sua leitura do artigo de opinião? 6.3 A citação destacada do artigo de opinião está bem disposta no layout do texto?
<b>7. Resposta aos textos lidos</b> <i>O autor do artigo de opinião revela mobilizar as leituras realizadas em aula?</i>	0,5	7.1 O autor demonstra ter se apropriado das leituras e discussões realizadas em aula (e também em casa) para compor seu artigo de opinião?
<b>TOTAL:</b>		10

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na construção desta nova grade de avaliação, os participantes indicaram ter ocorrido uma mudança já que desta vez já “tinham uma base”, na memória da experiência anterior, para cumprir a tarefa. De algum modo, desta vez, os estudantes já sabiam o que e por que fazer. No grupo focal de discussão, enquanto conversávamos sobre o trabalho de construção das grades e sobre o conhecimento que consideravam ter sobre os critérios de avaliação, uma mudança do 1º para o 2º e 3º trimestres foi indicada pela participante Grazielle e ratificada pelos demais. Além disso, a importância de ter uma grade orientando a avaliação das produções foi indicada pelo participante Dênis como um importante instrumento para que o próprio aluno pudesse acompanhar e, eventualmente, contestar uma avaliação, o que também foi ratificado pelos colegas do grupo.

**Andréia:** Vocês acham que vocês tinham conhecimento suficiente dos critérios pra escrever os textos de vocês?

**Dênis:** Dos que tavam na grade?

**Andréia:** É

**Dênis:** Acho que sim.

**Bianca:** Sim.

**Grazielle:** Agora sim né. E tipo, a primeira vez que tu fez, tipo, eu tava “como assim grade de avaliação?”, “o que é isso?”

**Bianca:** “O que que é isso?” (risos) Um grande ponto de interrogação na cabeça.

**Grazielle:** Depois, agora no segundo e no terceiro semestre, foi bem mais fácil. Tipo, dá pra entender como é que funciona, né?

**Dênis:** É, e é bom também, não aconteceu, mas, por exemplo, assim, vamos dizer que, por exemplo, tipo “ah, não gostei do teu texto, essa aí é a nota”, é bom até pro aluno talvez se ele quiser tipo contestar o porquê que essa é a nota dele.

**Lívia:** Isso

**Grazielle:** É.

**Dênis:** Saber a nota dele em cada::: tipo, no primeiro critério essa é a tua nota, segundo critério, essa é a tua nota. Tipo, por que que a minha nota tá assim?

**Lívia:** Hm-huh

(Grupo Focal 2, p. 15)

Na próxima subseção, apresento os resultados alcançados por meio do projeto *Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam*, a partir da análise da escrita e reescritas produzida por uma participante focal, categorizada como (+) *engajada* no *continuum* de engajamento. Para isso, apresento os encaminhamentos de reescrita propostos e as respostas dessa participante às orientações apresentadas. A partir dessa análise, trago considerações sobre o aprofundamento da interlocução pedagógica estabelecida com os participantes nessa segunda etapa de trabalho circunscrita ao 2º trimestre letivo, mobilizando também dados oriundos das notas de campo, dos grupos focais de discussão e de formulários preenchidos pelos estudantes.

4.2.2 *Aprofundando a interlocução pedagógica: quando a atenção dedicada por um leitor solidário engaja os participantes na reescrita.*

**Ivy:** É, eu concordo com a Maitê, porque assim, vendo o artigo de opinião agora, a primeira versão, tipo assim, deixou a desejar bastante. Mas tu começa o bilhete orientador já tipo falando os pontos fortes e tu começa a se animar com o que tu escreveu. No final, tu sai um pouco né... Mas eu acho que saber que tipo tu leu, tu prestou atenção em todos os detalhes, incentiva a gente a tipo melhorar esses detalhes.

**Maitê:** É. E a atenção, o tempo que tomou, tipo o teu de fazer tudo isso.

**Ivy:** É, deu vontade de escrever bem melhor. Eu penso né “o próximo que eu escrever vai ser bom”.

**Maitê:** Eu vou provar que eu sei.

(Grupo Focal 1, p. 11)

Nesta tese, defendo o argumento de que houve um engajamento crescente dos participantes nas atividades de reescrita propostas ao longo do ano letivo. O engajamento nas atividades de reescrita precisou ser construído e aprofundado, e esse aprofundamento passou a ser verificado de modo mais consistente a partir deste segundo momento de contato com a reescrita, no 2º trimestre letivo. Nesses termos, nesta subseção, busco demonstrar o aprofundamento da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, ocorrido a partir do desenvolvimento do Projeto de Trabalho *Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam*. Para tanto, examino inicialmente, nesta subseção, a orientação de uma participante focal, (+) *engajada*, aos encaminhamentos de reescrita propostos, na produção do seu artigo de opinião. Pela análise das versões produzidas por essa participante, busco demonstrar que a atividade de reescrita, orientada inicialmente a réplicas diretas a encaminhamentos de reescrita propostos no 1º trimestre, passou a envolver reelaborações textuais mais aprofundadas dos textos no 2º trimestre (Penteado; Mesko, 2006). Por meio da análise das versões produzidas por essa participante para seu artigo de opinião e de dados selecionados das notas de campo e dos grupos focais, busco demonstrar o que argumento, aqui, constituir um movimento de aprofundamento da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, materializada nas reelaborações textuais levadas a cabo por uma participante na produção das diferentes versões para seu texto.

Cabe mais uma vez salientar que a produção textual dos artigos de opinião foi realizada pelos estudantes em horário extraclasse. Assim como a produção da entrevista, todo o trabalho de produção da 1ª versão do artigo de opinião foi realizado fora do horário de aula, conforme organização própria de cada estudante dentro do prazo acordado. Novamente, o texto produzido foi enviado em formato digital via plataforma Moodle. As produções dos participantes tinham em média 1 página. Aqui, novamente para facilitar a apresentação das diferentes versões dos artigos de opinião produzidas pela participante, ajustei o *layout*, buscando preservar ao máximo

a formatação original do arquivo enviado pela estudante. A seguir, apresento o trabalho de escrita e reescrita realizado pela participante Ivy em orientação aos encaminhamentos de reescrita propostos. A epígrafe selecionada para introduzir esta subseção expressa a orientação da própria participante em querer “*escrever bem melhor*”, motivada pelo *feedback* recebido: “*eu acho que saber que tipo tu leu, tu prestou atenção em todos os detalhes, incentiva a gente a tipo melhorar esses detalhes*”.

Em seu projeto de texto (Quadro 17), Ivy propôs discutir a (des)valorização da carreira docente e o seu impacto na qualidade da educação no Brasil. Para tanto, elaborou a questão a ser discutida nos seguintes termos: “*A falta de valorização do trabalho docente impacta na qualidade da educação no Brasil?*”. Em sua proposta, a participante propunha defender a seguinte tese: “*A valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral*”. Como interlocutores, Ivy selecionou a *população em geral* e a *comunidade escolar*. Com foco nessa interlocução, apresentou sua intenção de submeter seus textos a vários veículos jornalísticos, já que, segundo a participante, o tema de seu artigo seria de interesse de toda a população: “*Gostaria de tentar submeter meu texto em vários veículos jornalísticos, pois o tema do meu artigo abrange o interesse da população de todo o país*”. Em resposta a sua proposta, sugeri que a participante buscasse especificar algum veículo jornalístico para submeter seu artigo, que considerasse os gestores públicos da educação também como interlocutores e que trouxesse para o seu texto a sua voz de jovem estudante preocupada com o futuro da profissão. A proposta submetida pela participante foi considerada adequada e bem encaminhada para a elaboração da 1ª versão do artigo.

Quadro 17. Proposta de artigo de opinião: projeto de texto da participante Ivy



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul  
Campus Bento Gonçalves

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTE: IVY GABRIELA FERRARI

**PROPOSTA DE ARTIGO DE OPINIÃO: PROJETO DE TEXTO**

1. Questão polêmica: A falta de (des)valorização do trabalho docente impacta na qualidade da educação no Brasil?
2. Tese a ser defendida: A valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral.
3. Fato, notícia ou reportagem relacionada à polêmica:  
[Todos pela educação](#)  
[Cresce o número de demissões por iniciativa própria](#)
4. Argumentos preliminares:
  - a) O Índice Global de Status do Professor (IGSP) mostrou que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).
  - b) Segundo o relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela Varkey Foundation, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados.
  - c) Apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia. Nesse ritmo, vamos ficar sem professores no futuro.
  - d) Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social da profissão são fatores importantes na valorização desses profissionais.
  - e) Já dizia a música da organização Todos pela Educação "A base de toda conquista é o professor (...) Todo bom começo tem um bom professor". O trabalho docente é a base da formação escolar, é o professor quem dá ao aluno espaço para se expressar, questionar e pensar, é a origem de todas as profissões, é a base da nossa sociedade.
5. Fontes já consultadas:
  - a) Valorização dos educadores: debate e contexto. Disponível em: <https://revistaeducacao.cpm.br/2022/01/14/valorizacao-professores/>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.
  - b) Brasil é o país com menor valorização dos professores, indica estudo internacional. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.
  - c) A importância do professor na formação dos alunos. Sae digital. Disponível em: <https://sae.digital/a-importancia-do-professor/#:~:text=O%20trabalho%20docente%20%C3%A9%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.
6. Veículo jornalístico para o qual pretende submeter o seu texto:  
Gostaria de tentar submeter meu texto em vários veículos jornalísticos, pois o tema do meu artigo abrange o interesse da população de todo o país.
7. Interlocutores pretendidos:
  - a) População em geral;
  - b) Comunidade escolar.

**Andréia Kanitz**  
Muito pertinentes estes dados

**Andréia Kanitz**  
Vamos tentar especificar algum.  
Teu texto vai ficar pronto pra uma data próxima ao dia do professor. Podemos submeter para jornais para essa semana/data. Pensa em algum jornal daqui da Serra. Também acho importante tu te colocar com uma estudante jovem que está preocupada com o futuro da profissão. É uma jovem pensando sobre o futuro... É um lugar bem interessante. Acho importante deixar isso bem presente no texto que tu é uma autora jovem/estudante e que está preocupada com essa situação. Podem até aparecer referências das tuas experiências pessoais como estudante.

**Andréia Kanitz**  
Outros interlocutores importantes são os gestores públicos da educação (presidente, governadores, prefeitos, ministro da educação, secretários, deputados, vereadores...) O teu texto deve dar recados para eles, dialogar com eles, porque muito da valorização (especialmente financeira) tem que partir deles.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Já na elaboração da 1ª versão do seu texto, Ivy sinalizou estar orientada para a interlocução estabelecida por meio dos comentários inseridos por mim em seu projeto de texto. No texto enviado, procurou incorporar sugestões propostas por mim. Falou da sua experiência como jovem estudante preocupada e interessada em debater a questão. Também se dirigiu aos gestores públicos, convocando-os para o debate, conforme sugeri. Vejamos o texto enviado pela participante (Quadro 18).

**Quadro 18.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão – (+) *engajada***Você valoriza os professores?***A importância dos professores na construção de um futuro melhor***Ivy Gabriela Ferrari***Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração*

A valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim, para o progresso da sociedade em geral. Eles estão em contato direto com os jovens e as crianças. O futuro do nosso país. Estudos mostram que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa.

Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida.

Entretanto, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados pela Varkey Foundation. Além disso, apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia. Outro ponto a ser destacado é que o número de demissões por conta própria aumentou esse ano. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses dados expõem a triste realidade dessa carreira no nosso país.

Visto que tantos dados foram apresentados é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil.

Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em exigir por ações efetivas.

Muitas pessoas tem o costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais desejada para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!

**Nesse ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.**

Nesse ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.

Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Em diversas situações, os conselhos e aprendizados que eles nos transmitem são essenciais para tomar uma decisão e nos incentivar a crescer.

Por isso, precisamos cuidar de nossos professores. Já dizia a música “A base de toda conquista é o professor (...) Todo bom começo tem um bom professor”. É o professor quem dá ao aluno espaço para se expressar, questionar e pensar. O trabalho docente é a base da nossa sociedade. É a origem de todas as profissões.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A 1ª versão do artigo de opinião elaborado por Ivy foi avaliado com nota 6,8, sendo que a média alcançada pela turma na elaboração dos primeiros textos foi de 5,3. O texto elaborado pela estudante focou em denunciar a desvalorização dos professores e da carreira docente. Embora afirme, no primeiro parágrafo, haver uma “*ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa*”, Ivy não desenvolve essa tese, apresentada já em sua proposta de artigo, na continuidade do texto. Seu artigo assume um tom de denúncia de um problema que a autora caracteriza como evidente em seu texto: a desvalorização do professor no Brasil. Nesses termos, a estudante-autora convoca o leitor para uma tomada urgente de consciência com relação à problemática e à provável falta de professores no futuro. Esses aspectos são levantados no bilhete orientador de reescrita dirigido à participante e, a partir disso, a tese a ser efetivamente defendida no artigo é colocada em questão (*ver* Quadro 19).

**Quadro 19.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy

**Ivy!**

Parabéns pelo teu texto!! Ele tem um tom convocatório bem forte para a questão da necessidade de valorização da profissão docente e a urgência de se pensar essa questão. Isso é fundamental em um artigo de opinião. A maior parte do texto é dedicada a isso, a essa urgência de pensar o futuro da profissão professor.

Depois de lê-lo, voltei na proposta de artigo que você me enviou, porque fiquei em dúvida com relação à tese que você exatamente quer defender. Lá, você diz que a sua tese seria de que a valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral.

No seu parágrafo de introdução, você até traz a seguinte afirmação: “Estudos mostram que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa.”

O que me parece é que você não desenvolve essa tese. Não demonstra isso com argumentos. Eu, por exemplo, gostaria de conhecer melhor os dados desses estudos. Esses dados me parecem bem importantes para eu entender o teu ponto de que, sem valorização, não haverá professores e, sem professores, não há futuro/desenvolvimento/progresso.

Acho que você dedica a maior parte do texto tentando apresentar o problema evidente da desvalorização do professor no Brasil. Isso está ok. Mas não fala sobre como a valorização dessa profissão impacta a qualidade da educação e o progresso do país. Esse é o recheio, o desenvolvimento do seu texto.

Em suma, você precisa investir mais na tese a ser defendida. Está bem claro no teu texto que a profissão sofre uma violenta desvalorização. Disso estou convencida. Você só não explora a relação entre valorização da profissão para o avanço da educação no país e para o progresso em geral.

**Fonte:** Dados da pesquisa

No bilhete orientador de reescrita, é solicitado à estudante-autora que invista mais no desenvolvimento da tese que ela sinaliza querer defender inicialmente em seu texto. O fato de Ivy dedicar boa parte do seu texto a denunciar um problema e convocar seu leitor a refletir a respeito é sinalizado como sendo insuficiente para sustentar a tese preliminar de que a (des)valorização da profissão docente impacta a qualidade da educação ofertada e compromete o progresso do país: “*Em suma, você precisa investir mais na tese a ser defendida. Está bem claro no teu texto que a profissão sofre uma violenta desvalorização. Disso estou convencida. Você só não explora a relação entre valorização da profissão para o avanço da educação no país e para o progresso em geral*”. Tudo isso é sinalizado também ao longo da 1ª versão do texto por meio de comentários (ver Quadros 20 e 21). Para além disso, orientações pontuais de reescrita são propostas a partir de um boletim de desempenho elaborado com base na grade construída para fins de avaliação dos artigos. Ou seja, além de um bilhete orientador de reescrita e de comentários inseridos ao longo do texto, em resposta à primeira versão enviada, a participante recebeu ainda um boletim de desempenho com indicação dos critérios de avaliação que precisariam ser reconsiderados na reescrita e com encaminhamentos de reescrita relativos a esses critérios (ver Quadros 22 e 23).

Quadro 20. Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

<p><b>Você valoriza os professores?</b> <i>A importância dos professores na construção de um futuro melhor</i></p> <p><b>Ivy Gabriela Ferrari</b> <i>Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração</i></p> <p>A valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim, para o progresso da sociedade em geral. Eles estão em contato direto com os jovens e as crianças. O futuro do nosso país. Estudos mostram que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa.</p> <p>Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida.</p> <p>Entretanto, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados pela Varkey Foundation. Além disso, apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia. Outro ponto a ser destacado é que o número de demissões por conta própria aumentou esse ano. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses dados expõem a triste realidade dessa carreira no nosso país.</p> <p>Visto que tantos dados foram apresentados é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil.</p> <p>Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em exigir por ações efetivas.</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Eu traria aqui para a introdução a contextualização da problemática do pouco interesse pela profissão, como aquelas notícias que você apresentou na tua proposta de artigo. Depois apresentaria a tese de que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Essa é a tua tese? Se é, você não demonstra isso no decorrer do texto.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Parágrafo de 1 frase? Tem que explicar por que são importantes. Com base no que você está dizendo que são importantes.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Aqui neste parágrafo, você traz uma avalanche de dados e não desenvolve nenhum propriamente. Acho que esses dados são mais da contextualização do problema, que deveria vir na introdução. Não sustentam a tua tese.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Isso está bem colocado no texto.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Parágrafo de 1 frase?</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 21. Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

<p>Muitas pessoas tem o costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais desejada para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!</p> <p><b>Nesse ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</b></p> <p>Nesse ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</p> <p>Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Em diversas situações, os conselhos e aprendizados que eles nos transmitem são essenciais para tomar uma decisão e nos incentivar a crescer.</p> <p>Por isso, precisamos cuidar de nossos professores. Já dizia a música "A base de toda conquista é o professor (...) Todo bom começo tem um bom professor". É o professor quem dá ao aluno espaço para se expressar, questionar e pensar. O trabalho docente é a base da nossa sociedade. É a origem de todas as profissões.</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Atraente?</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Eu não recomendo muito a inserção de trechos de música. Não sei...</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 22.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy (p. 1)

BOLETIM DE DESEMPENHO – ARTIGO DE OPINIÃO		
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	ORIENTAÇÕES DE REESCRITA
1. Propósito do texto	1.1 O artigo de opinião discute uma <b>questão polêmica</b> que instiga o interlocutor pretendido? 1.2 O autor do artigo de opinião defende <b>seu ponto de vista</b> com o objetivo de levar seu interlocutor a aderir à tese apresentada?	- Ater-se mais à questão polêmica proposta: A (des)valorização do trabalho docente impacta a qualidade da educação no Brasil? - Desenvolver melhor o ponto de vista (tese) de que “a valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral”
2. Interlocução / Público-alvo	2.1 O artigo de opinião foi elaborado levando em consideração o <b>interlocutor pretendido</b> ? Isso fica evidente ao longo do texto?	
3. Organização	3.1 O <b>título</b> atrai o leitor e antecipa a polêmica do artigo? 3.2 O <b>subtítulo</b> apresenta a tese do artigo? 3.3 O <b>autor e suas credenciais</b> estão especificadas no artigo? 3.4 O artigo possui uma <b>citação em destaque</b> retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? 3.5 Os <b>parágrafos do artigo</b> estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.6 A <b>introdução</b> apresenta de forma sólida a contextualização da polêmica? 3.7 No <b>desenvolvimento</b> , são apresentados argumentos para sustentação da opinião? 3.8 A <b>conclusão</b> configura-se como ponto de chegada do raciocínio desenvolvido pelo autor ao longo do seu texto? Na conclusão, o autor (re)apresenta a sua tese, reforçando a sua posição? 3.9 O texto do artigo de opinião está <b>escrito de forma coesa</b> , ou seja, está bem articulado textualmente?	- Apresentar a tese no subtítulo. - Rever os parágrafos de uma frase só. - Contextualizar a problemática da desvalorização da profissão de professor na introdução. - No desenvolvimento trazer argumentos que justifiquem a tese de que “a valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral”
4. Conteúdos/informações	4.1 Há uma <b>questão polêmica</b> apresentada no texto? 4.2 <b>O autor se posiciona claramente</b> em relação à questão apresentada? 4.3 <b>O autor demonstra ter conhecimento</b> sobre o tema que está abordando para poder argumentar a respeito? 4.4 Os <b>argumentos mobilizados pelo autor sustentam a sua opinião</b> ? 4.5 O autor utiliza <b>dados e informações</b> pertinentes e diversificados para dar a sua opinião? 4.6 O autor mobiliza <b>diferentes tipos de argumentos</b> para sustentar sua opinião? 4.7 O autor <b>desenvolve bem os argumentos</b> para defender o seu ponto de vista? 4.8 O autor <b>articula bem os argumentos entre si</b> para defesa do seu ponto de vista? 4.9 O autor levou em consideração <b>pontos de vista de opositores</b> para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.	- Apresentar com mais clareza a tese. - Desenvolver a tese em si. Não ficar só na apresentação do problema da desvalorização do professor. - Trazer argumentos que sustentem a tese (4.4, 4.5, 4.6) e desenvolvê-los melhor (4.7).

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 23.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Ivy (p. 2)

5. Uso de recursos linguísticos	5.1 As frases estão textualmente <b>bem estruturadas</b> ? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão <b>corretamente pontuadas</b> , com a pontuação final adequada? 5.3 O texto está <b>livre de frases siamesas</b> ? 5.4 O texto está <b>livre de frases fragmentadas</b> ? 5.5 O <b>gerundismo</b> foi empregado apenas quando necessário? Se foi usado, está corretamente empregado, permitindo uma leitura clara do texto? 5.6 Foram usados <b>articuladores textuais</b> adequados e variados? Eles foram corretamente empregados? 5.7 O autor conseguiu <b>empregar corretamente as vírgulas</b> , a fim de sinalizar intercalações e deslocamentos presentes nas frases?	
6. Estratégias de finalização	6.1 Todo o <b>texto foi revisado</b> com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto, levando em conta o veículo de publicação pretendido? 6.2 O <b>layout do texto</b> (título, subtítulo, autor/credenciais, texto e citação) está organizado, atraindo e facilitando a sua leitura do artigo de opinião? 6.3 A <b>citação destacada</b> do artigo de opinião está bem disposta no layout do texto?	
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O autor demonstra ter se apropriado das <b>leituras e discussões realizadas em aula</b> (e também em casa) para compor seu artigo de opinião?	

Fonte: Dados da pesquisa

As orientações de reescrita apresentadas no boletim de desempenho concentraram-se em três critérios presentes na grade: critério 1 – propósito do texto, critério 3 – organização, critério 4 – conteúdos/informações. Para além da necessidade de ater-se à questão formulada para debate e de investir no desenvolvimento e na sustentação da tese, tanto no boletim de desempenho quanto em alguns comentários inseridos ao longo do texto, foi indicada também a necessidade de rever a construção e desenvolvimento dos parágrafos. Embora a estruturação de

parágrafos tivesse sido trabalhada intensamente durante as aulas, em atividades individuais e em grupos, Ivy, na 1ª versão enviada, ainda apresentou parágrafos constituídos por um único período, algo que, conforme a reflexão linguística desenvolvida ao longo do Projeto de Trabalho, havia se revelado, de modo geral, insuficiente para desenvolvimento e aprofundamento de conteúdos e informações em defesa de um ponto de vista, de tal forma que foi incluído como descritor na grade de avaliação construída conjuntamente (*Critério 3 – Organização | 3.5 Os parágrafos do artigo estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo?*). Desse modo, a construção dos parágrafos foi pontuada como aspecto a ser reconsiderado na reescrita.

A atividade de reescrita dos artigos de opinião, assim como ocorreu com as entrevistas, foi realizada em aula. No entanto, desta vez, antes da realização da atividade de reescrita propriamente dita, preparei uma aula com um *feedback* coletivo da 1ª versão dos textos produzidos na turma. Nesse encontro, pontuei, dentre outros aspectos, a necessidade de (a) ater-se à questão formulada para debate, (b) apresentar claramente a tese a ser defendida e (c) mobilizar argumentos para sua defesa. A necessidade de agregar concretude às asserções apresentadas nos textos também foi explorada nesse momento de devolutiva. Para tanto, selecionei trechos dos textos dos próprios alunos para realizarmos exercícios de reescrita coletiva, buscando agregar maior concretude às afirmações.

Nessa oportunidade, os estudantes já haviam recebido, há uma semana, por e-mail, os encaminhamentos de reescrita, ou seja, já haviam recebido o bilhete orientador de reescrita, o seu texto comentado e o boletim de desempenho preenchido. Portanto, poderiam já, nesse encontro, dirimir dúvidas acerca das orientações de reescrita propostas. Entretanto, apenas as participantes Ivy e Grazielle haviam lido os encaminhamentos enviados e trabalhavam já na nova versão de seus textos:

Depois que realizei a chamada, quis saber da turma (pedi que fossem sinceros) quem havia lido com atenção meu *feedback* sobre as primeiras versões dos artigos de opinião. Depois de uma semana do envio do *feedback*, apenas as alunas Ivy e Grazielle haviam lido os três documentos que eu havia enviado (texto comentado, bilhete orientador de reescrita e boletim de desempenho). Gabrielle já estava trabalhando na nova versão. Ana também disse que já estava trabalhando na nova versão. Heitor e Renan foram sinceros e disseram que não haviam lido nada dos *feedbacks* que elaborei. Os demais haviam lido apenas um dos três documentos. Questionei a turma a respeito da leitura dos *feedbacks* porque a próxima aula seria dedicada a reescrita dos textos. Ponderei mais uma vez que seria importante que eles viessem para aula preparados para reescrever, com os encaminhamentos de reescrita lidos. Disse que a reescrita demandava tempo e que era preciso digerir os *feedbacks*. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 21-22*)

No encontro reservado para a realização das reescritas, todos novamente deveriam ter realizado a leitura dos encaminhamentos de reescrita enviados. A participante Ivy já havia iniciado a reescrita em casa e pôde aproveitar bem o tempo em aula para dar sequência ao trabalho que já havia iniciado. Solicitou a minha ajuda uma única vez e foi nessa oportunidade que a participante comunicou que havia alterado a questão a ser debatida em seu artigo a partir da leitura que fez dos encaminhamentos de reescrita recebidos. Vejamos, então, a 2ª versão do artigo de opinião elaborado por Ivy. Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pela aluna. Os trechos destacados com fundo na cor cinza correspondem a partes da 1ª versão do texto que foram mantidas, mas reposicionadas no texto pela estudante-autora (Quadro 24).

**Quadro 24.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão – (+) engajada

<p><b>Existirá professor no futuro?</b>  <i>Precisamos urgentemente valorizar os profissionais educadores do nosso país</i></p> <p><b>Ivy Gabriela Ferrari</b>      Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração</p> <p>Os professores correm risco de extinção. Essa triste realidade é evidenciada por pesquisas que demonstram que apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia no Brasil. Além disso, o número de demissões por conta própria aumentou este ano. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses preocupantes indicadores são consequência da violenta desvalorização sofrida por esses profissionais. Tal desvalorização é comprovada pela pesquisa da Varkey Foundation, segundo a qual o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados.</p> <p>Visto que tantos dados foram apresentados é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil. Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</p> <p>Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em exigir por ações efetivas. Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida. Muitas pessoas têm o costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais atraente para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!</p>	<p><b>Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</b></p> <p>Respeitada pensadora, professora, escritora e ativista norte-americana, bell hooks, defende que uma grande transformação acontecerá na educação em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando os professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, sua habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de seus alunos para aprender. Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Os conhecimentos por eles transmitidos são importantíssimos para nossa formação acadêmica e ainda mais para nossa formação pessoal. Em diversas situações, seus conselhos e experiências são essenciais para nos ajudar a tomar uma decisão e nos incentivar a crescer, formar pensamento crítico e lutar por nossos sonhos.</p> <p>hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é necessário haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Por isso, precisamos agir para garantir que existirão sim professores no futuro.</p>
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

A mudança de questão para debate, comunicada em aula, apareceu expressa já no título em formato de pergunta polar, de resposta *sim* ou *não*: Existirá professor no futuro? Na 2ª versão do seu texto, Ivy modificou a tese a ser defendida em seu artigo: “os professores correm risco de extinção”. A estudante-autora organizou a argumentação em torno da desvalorização da carreira docente e da importância do professor na formação da juventude. Seu texto manteve um tom convocatório já presente na 1ª versão e expresso no subtítulo da 2ª versão: “Precisamos urgentemente valorizar os profissionais educadores do nosso país”. Embora não houvesse sido

proposta expressamente a reformulação da questão polêmica a ser debatida no artigo, Ivy, orientada aos encaminhamentos de reescrita apresentados, entendeu que essa seria uma saída para a reescrita do seu texto. Ao fazer isso, conseguiu apresentar a sua tese de que a profissão de professor corre risco de extinção no Brasil e desenvolvê-la, aproveitando informações que já constavam na 1ª versão do texto, mas que não haviam sido exploradas nesse sentido. Além disso, ao tomar a decisão de reformular a questão polêmica, Ivy também pôde investir com mais propriedade no propósito, presente já na 1ª versão do texto, de convocar seu interlocutor para discutir a “urgente” necessidade de valorização dos professores. Ou seja, orientada aos encaminhamentos de reescrita propostos, em sua reescrita, a participante ajustou o propósito do seu texto (critério 1), reorganizou-o textualmente (critério 3) e mobilizou conteúdos e informações com foco na defesa do seu ponto de vista (critério 4).

A análise contrastiva, entre 1ª e 2ª versões do artigo produzido por Ivy, demonstra uma ampla reformulação do texto. Grande parte do artigo, destacada na cor vermelha, foi escrita e reformulada para dar conta do novo enfoque do artigo: discutir o futuro da profissão docente. Outras partes, destacadas com fundo na cor cinza, foram reaproveitadas no texto, reformuladas e reposicionadas pela estudante-autora. Apenas dois pequenos fragmentos textuais foram mantidos exatamente como estavam na 1ª versão do texto produzido. A estudante-autora reorganizou e robusteceu todos os parágrafos do seu texto, conforme solicitado. Essa análise contrastiva demonstra que Ivy orientou-se para a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, engajando-se na elaboração de uma nova versão para o seu texto, reformulando-o a partir dos encaminhamentos de reescrita apresentados.

O esforço da participante em, efetivamente, (re)escrever seu texto evidenciou-se na avaliação da 2ª versão do artigo que recebeu nota 9,0. Em resposta, Ivy recebeu um novo bilhete orientador de reescrita (Quadro 25) para elaboração de uma 3ª versão do artigo, além da 2ª versão do seu texto comentada (Quadros 26 e 27).

**Quadro 25.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Ivy

Ivy querida!

Nossa, seu texto melhorou muito! Isso é visível só na estruturação dos parágrafos. Fica muito nítido. Até usei um recurso do word pra comparar as versões. Ficou bem diferente e muito melhor!

Parabéns!

Fiz comentários ao longo do texto com pequenos ajustes que você ainda pode/deve fazer para uma terceira versão do texto. Quero ver se publicamos agora no mês de outubro no site do campus talvez.

Abraço.

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 26.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

### Existirá professor no futuro?

*Precisamos urgentemente valorizar os **profissionais** educadores do nosso país.*

**Ivy Gabriela Ferrari**  
Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração

Os professores correm risco de extinção. Essa triste realidade é evidenciada por pesquisas que demonstram que apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia no Brasil. Além disso, o número de demissões por conta própria aumentou este ano. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses preocupantes indicadores são consequência da violenta desvalorização sofrida por esses profissionais. Tal desvalorização é comprovada pela pesquisa da Varkey Foundation, segundo a qual o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados.

Visto que tantos dados foram apresentados é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil. Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.

Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em exigir por ações efetivas. Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida. Muitas pessoas têm o costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais atraente para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!

**Andréia Kanitz**  
Ivy, eu soube que tu é filha de professora. Acho que dá pra colocar isso nas tuas credenciais

**Andréia Kanitz**  
Campus Bento Gonçalves

**Andréia Kanitz**  
É mais de uma pesquisa? Teria que dizer mais precisamente que pesquisa é essa? Ou quais pesquisas são essas?

**Andréia Kanitz**  
Só pedagogia ou todas as licenciaturas? Tinha que ter um número de todas as licenciaturas.

**Andréia Kanitz**  
de professores?

**Andréia Kanitz**  
2021?

**Andréia Kanitz**  
Daria para fazer um parágrafo somente sobre essa pesquisa, detalhando ela melhor. Quem é a Varkey Foundation? Quem são esses outros 35 países? Como essa pesquisa foi realizada?

**Andréia Kanitz**  
Diante de tantas evidências preocupantes...

**Andréia Kanitz**  
Tem alguma pesquisa apontando isso que possa completar aqui a tua asserção?

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 27.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 2ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

**Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.**

Respeitada pensadora, professora, escritora e ativista norte-americana, bell hooks, defende que uma grande transformação acontecerá na educação em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando os professores são honrados, profunda e respeitosa admirados, sua habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de seus alunos para aprender. Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Os conhecimentos por eles transmitidos são importantíssimos para nossa formação acadêmica e ainda mais para nossa formação pessoal. Em diversas situações, seus conselhos e experiências são essenciais para nos ajudar a tomar uma decisão e nos incentivar a crescer, formar pensamento crítico e lutar por nossos sonhos.

hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é necessário haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Por isso, precisamos agir para garantir que existirão sim professores no futuro.

**Andréia Kanitz**  
Agi de que modo? Eu faria um link com as eleições e escolha de representantes verdadeiramente preocupados e com propostas para a educação.

**Andréia Kanitz**  
Lendo pela 2ª vez, tive a impressão de que esse teu último parágrafo não soa como conclusão. As duas primeiras frases que falam ainda sobre hooks são uma parte que está desconexa das frases que vem em seguida. Essas sim tem um tom mais conclusivo de reafirmação da tese. Então, sugiro rever esse parágrafo. Dividir em dois. Explorar melhor a primeira parte em um parágrafo e a segunda parte em outro.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme planejado, para a elaboração dos artigos de opinião, foram proporcionadas duas oportunidades de reescrita, com encaminhamentos de reescrita específicos propostos para cada momento. No primeiro momento, conforme demonstrado anteriormente, os encaminhamentos concentraram-se em aspectos da macroestrutura textual (propósito do texto, organização, conteúdo/informações – no caso da participante Ivy). Agora, neste segundo momento, as orientações seriam direcionadas a ajustes textuais mais pontuais, em termos da microestrutura textual (uso de recursos linguísticos e estratégias de finalização). Conforme avaliação da 2ª versão do texto produzido por Ivy, não havia, no entanto, a necessidade de focalizar aspectos linguísticos nesta segunda reescrita. Os novos encaminhamentos concentraram-se na organização do texto (critério 3) e no aprofundamento de conteúdos e informações (critério 4). O bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo de opinião produzido por Ivy foi mais breve e direto. Além de evidenciar elogios à reescrita realizada pela estudante-autora e de apresentar uma possibilidade de publicação do texto, o bilhete orientou que Ivy verificasse os comentários inseridos diretamente no texto para realizar a segunda reescrita: *“Fiz comentários ao longo do texto com pequenos ajustes que você ainda pode/deve fazer para uma terceira versão do texto”*.

Ao longo do texto, por meio de comentários, sugestões foram apresentadas (*“Diante de tantas evidências preocupantes...”*), esclarecimentos foram solicitados (*“É mais de uma pesquisa? Teria que dizer mais precisamente que pesquisa é essa? Ou quais pesquisas são essas?”*), complementações foram propostas (*“Tem alguma pesquisa apontando isso que possa completar aqui a tua asserção?”*) e a revisão do parágrafo de conclusão foi sugerida (*“Então, sugiro rever esse parágrafo. Dividir em dois.”*). Todas as orientações apresentadas por meio dos comentários estavam direcionadas a lapidar o texto de Ivy em termos do seu propósito comunicativo de defesa de um ponto de vista.

Embora uma segunda reescrita tenha sido oportunizada aos participantes, a elaboração da 3ª versão dos artigos de opinião não ocorreu em aula. Novamente, cada participante precisou se organizar individualmente para dar conta da tarefa dentro do prazo acordado, que foi de dez dias, e realizar o envio da versão final do seu artigo, em formato digital, via plataforma Moodle. Vejamos, então, a versão final elaborada pela participante Ivy (Quadro 28). Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pela aluna.

**Quadro 28.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 3ª versão – (+) engajada

**Existirá professor no futuro?**

*Precisamos urgentemente valorizar os educadores do nosso país.*

**Ivy Gabriela Ferrari**

Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus Bento Gonçalves*, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração. *Filha da professora Karen Mancini Ferrari.*

Os professores correm risco de extinção. Essa triste realidade é evidenciada por pesquisas do **Ministério da Educação** que demonstram que apenas 2% dos alunos do ensino médio **escolhem seguir essa profissão no Brasil**. Além disso, o número de demissões **de professores** por conta própria aumentou **no primeiro semestre de 2022**. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses preocupantes indicadores são consequência da violenta desvalorização sofrida por esses profissionais.

**Tal desvalorização é comprovada pelo relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela Varkey Foundation. Segundo a pesquisa, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados. A escala de avaliação vai de 1 a 100. A primeira colocada foi a China, com pontuação máxima, seguida por Malásia, com 93,3, e Taiwan, que alcançou 70,2. O Brasil recebeu a nota mínima. Outra conclusão da pesquisa é que o prestígio do professor não está relacionado apenas à remuneração. Envolve também a atratividade da carreira, o respeito, as condições de trabalho e a valorização da profissão em políticas públicas.**

**Diante de tantas evidências preocupantes é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil. Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.**

Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em exigir por ações efetivas. Remuneração adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida. Muitas pessoas têm o

costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais atraente para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!

**Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.**

Respeitada pensadora, professora, escritora e ativista norte-americana, bell hooks, defende que uma grande transformação acontecerá na educação em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando os professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, sua habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de seus alunos para aprender. Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Os conhecimentos por eles transmitidos são importantíssimos para nossa formação acadêmica e ainda mais para nossa formação pessoal. Em diversas situações, seus conselhos e experiências são essenciais para nos ajudar a tomar uma decisão e nos incentivar a crescer, formar pensamento crítico e lutar por nossos sonhos.

hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é **preciso** haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, **nossos primeiros ensinamentos começam em casa, com os exemplos que observamos diariamente. Por isso, é importante que o ambiente familiar seja um exemplo de valorização e apoio aos profissionais que são responsáveis pela educação de nossas crianças.**

**Por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Precisamos escolher representantes verdadeiramente preocupados e com propostas para a educação e exigir por medidas concretas dos mesmos. Só assim a educação terá futuro. Só assim existirá professor no futuro.**

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na elaboração da 3ª versão do seu texto, Ivy procurou atender a praticamente todos os encaminhamentos de reescrita apresentados por meio dos comentários. Dentre esses encaminhamentos, dois produziram reelaborações mais substanciais no texto. Mais informações a respeito de uma pesquisa citada pela participante foram solicitadas, o que levou a estudante-autora a desenvolver um novo 2º parágrafo a partir da última frase do 1º parágrafo da 2ª versão. Nesse parágrafo, Ivy detalhou um pouco mais o relatório *Global Teacher Status 2018*, elaborado pela Varkey Foundation, que já havia sido citado na 1ª versão do artigo (ver Quadro 29). Além disso, a sugestão de revisão do parágrafo de conclusão foi acolhida por Ivy, o que levou à divisão do parágrafo em dois e à reelaboração de cada um deles (ver Quadro 30). O tom conclusivo do artigo foi intensificado no parágrafo final. As demais alterações realizadas pela estudante-autora constituíram réplicas pontuais a sugestões e/ou comentários inseridos ao longo do texto, acolhidos por Ivy sem demandar reformulação textual ampla. Uma complementação de informação que pudesse fundamentar sua asserção sobre a falta iminente de professores no futuro (“*Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro.*”) foi o único encaminhamento de reescrita proposto que não foi acolhido pela estudante-autora. Com a 3ª versão de seu artigo de opinião, Ivy alcançou a nota máxima na avaliação, 10 pontos.

**Quadro 29.** Reelaboração: quadro comparativo entre 2ª e 3ª versão

<b>Artigo de opinião 2ª versão - 1ª reescrita</b>	
<p>Os professores correm risco de extinção. Essa triste realidade é evidenciada por pesquisas que demonstram que apenas 2% dos alunos do ensino médio querem fazer faculdade de Pedagogia no Brasil. Além disso, o número de demissões por conta própria aumentou este ano. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses preocupantes indicadores são consequência da violenta desvalorização sofrida por esses profissionais. Tal desvalorização é comprovada pela pesquisa da Varkey Foundation, segundo a qual o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados.</p>	 <p><b>Andréia Kanitz</b> Daria para fazer um parágrafo somente sobre essa pesquisa, detalhando ela melhor. Quem é a Varkey Foundation? Quem são esses outros 35 países? Como essa pesquisa foi realizada?</p>
<b>Artigo de opinião 3ª versão – 2ª reescrita</b>	
<p>Tal desvalorização é comprovada pelo relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela Varkey Foundation. Segundo a pesquisa, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados. A escala de avaliação vai de 1 a 100. A primeira colocada foi a China, com pontuação máxima, seguida por Malásia, com 93,3, e Taiwan, que alcançou 70,2. O Brasil recebeu a nota mínima. Outra conclusão da pesquisa é que o prestígio do professor não está relacionado apenas à remuneração. Envolve também a atratividade da carreira, o respeito, as condições de trabalho e a valorização da profissão em políticas públicas.</p>	

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Quadro 30.** Reelaboração: quadro comparativo entre 2ª e 3ª versão

<b>Artigo de opinião 2ª versão - 1ª reescrita</b>	
<p>hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é necessário haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Por isso, precisamos agir para garantir que existirão sim professores no futuro.</p>	 <p><b>Andréia Kanitz</b> Agir de que modo? Eu faria um link com as eleições e escolha de representantes verdadeiramente preocupados e com propostas para a educação.</p>  <p><b>Andréia Kanitz</b> Lendo pela 2ª vez, tive a impressão de que esse teu último parágrafo não soa como conclusão. As duas primeiras frases que falam ainda sobre hooks são uma parte que está desconexa das frases que vem em seguida. Essas sim tem um tom mais conclusivo de reafirmação da tese. Então, sugiro rever esse parágrafo. Dividir em dois. Explorar melhor a primeira parte em um parágrafo e a segunda parte em outro.</p>
<b>Artigo de opinião 3ª versão – 2ª reescrita</b>	
<p>hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é preciso haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, nossos primeiros ensinamentos começam em casa, com os exemplos que observamos diariamente. Por isso, é importante que o ambiente familiar seja um exemplo de valorização e apoio aos profissionais que são responsáveis pela educação de nossas crianças.</p> <p>Por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Precisamos escolher representantes verdadeiramente preocupados e com propostas para a educação e exigir por medidas concretas dos mesmos. Só assim a educação terá futuro. Só assim existirá professor no futuro.</p>	

**Fonte:** Elaborado pela autora

À época da elaboração desse artigo de opinião, o dia 15 de outubro, data em que se comemora o dia dos professores no Brasil, se aproximava. Era desejo de Ivy publicar seu artigo

em um jornal de grande circulação no Brasil. Ocorreu, então, que o jornal de Folha de São Paulo publicou, em 29 de setembro, uma reportagem que projetava um déficit de 235 mil professores até o ano de 2040 no Brasil<sup>41</sup>, informação que faltou à participante na elaboração da 3ª versão do seu artigo para sustentar a sua asserção de que a falta de professores no Brasil era uma realidade iminente. Compartilhei essa matéria com Ivy e a encorajei a produzir uma 4ª versão para o seu artigo, fazendo referência a essa reportagem, e, então, submeter seu texto à seção Tendências e Debates da Folha. Ivy, participante (+) *engajada*, aceitou o desafio e produziu mais uma versão para o seu texto. Vejamos a 4ª versão do artigo de opinião produzido por Ivy (Quadro 31).

**Quadro 31.** Artigo de opinião produzido por Ivy em 4ª versão – (+) engajada

<p><b>Existirá professor no futuro?</b> <i>Precisamos urgentemente valorizar os educadores do nosso país.</i></p> <p><b>Ivy Gabriela Ferrari</b> Acadêmica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - <i>Campus</i> Bento Gonçalves, cursando o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração. Filha da professora Karen Mancini Ferrari.</p> <p>Os professores correm risco de extinção. Essa triste realidade é evidenciada por pesquisas do Ministério da Educação que demonstram que apenas 2% dos alunos do ensino médio escolhem seguir essa profissão no Brasil. Além disso, o número de demissões de professores por conta própria aumentou no primeiro semestre de 2022. Assim que surge outra oportunidade, os professores tendem a desistir do magistério. Esses preocupantes indicadores são consequência da violenta desvalorização sofrida por esses profissionais.</p> <p>Tal desvalorização é comprovada pelo relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela Varkey Foundation. Segundo a pesquisa, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre 35 países avaliados. A escala de avaliação vai de 1 a 100. A primeira colocada foi a China, com pontuação máxima, seguida pela Malásia, com 93,3, e Taiwan, que alcançou 70,2. O Brasil recebeu a nota mínima. Outra conclusão da pesquisa é que o prestígio do professor não está relacionado apenas à remuneração. Envolve também a atratividade da carreira, o respeito, as condições de trabalho e a valorização da profissão em políticas públicas.</p> <p>Diante de tantas <b>evidências</b> preocupantes é impossível acreditar que ninguém perceba o que está acontecendo e procure uma solução. A desvalorização dos professores é evidente no Brasil. Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. <b>Um estudo recente, intitulado "Risco de apagão de professores no Brasil" feito pelo Instituto Semesp com dados coletados pelo MEC, identificou que o país poderá ter um déficit de 235 mil docentes até 2040, ou seja, em menos de duas décadas. Isso já pode ser verificado em diversas redes públicas de ensino que encontram dificuldade para completar o quadro docente. O Brasil não consegue atrair gente nova para a docência.</b> E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</p> <p>Como jovem estudante não posso deixar de expressar a minha indignação com o descaso dos gestores públicos em tomar medidas para a resolução desse problema e com a mudez da sociedade em <b>exigir ações</b> efetivas. Remuneração</p>	<p>adequada, desenvolvimento do plano de carreira docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social são extremamente importantes para que haja reconhecimento condizente com a dificuldade e a importância da profissão exercida. Muitas pessoas têm o costume de reclamar da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nada é feito para capacitar ou tornar a profissão docente mais atraente para futuros profissionais. Todos gostam de ser valorizados pelo que fazem!</p> <p><b>Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro. E o que acontecerá com a educação das nossas crianças e jovens? E o que será das outras profissões? É necessário urgentemente valorizar esses mestres que se dedicam em transmitir conhecimentos e educar.</b></p> <p>Respeitada pensadora, professora, escritora e ativista norte-americana, bell hooks, defende que uma grande transformação acontecerá na educação em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando os professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, sua habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de seus alunos para aprender. Com base nas minhas experiências acadêmicas, posso garantir que um bom professor deixa marcas profundas para o resto de nossas vidas. Os conhecimentos por eles transmitidos são importantíssimos para nossa formação acadêmica e ainda mais para nossa formação pessoal. Em diversas situações, seus conselhos e experiências são essenciais para nos ajudar a tomar uma decisão e nos incentivar a crescer, formar pensamento crítico e lutar por nossos sonhos.</p> <p>hooks ainda afirma que a valorização da profissão no dia a dia, com frequência, não é compreendida em sociedades ocidentais onde reverência é confundida com subordinação. É necessário pontuar que para honrar um professor não é preciso haver subordinação. Os tempos mudaram juntamente com os costumes e as relações sociais. Ainda assim, nossos primeiros ensinamentos começam em casa, com os exemplos que observamos diariamente. Por isso, é importante que o ambiente familiar seja um exemplo de valorização e apoio aos profissionais que são responsáveis pela educação de nossas crianças.</p> <p>Por todo impacto que causam na vida de seus alunos e consequentemente na sociedade brasileira, esses mestres merecem nosso respeito e admiração. A valorização do trabalho docente é de suma importância para a educação. Precisamos escolher representantes verdadeiramente preocupados e com propostas para a educação e exigir por medidas concretas dos mesmos. Só assim a educação terá futuro. Só assim existirá professor no futuro.</p>
---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na 4ª versão de seu texto, Ivy encaixou a referência à reportagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo no 3º parágrafo do seu texto, no ponto exato em que lhe havia sido proposto fazer referência a alguma pesquisa que apontasse para a falta de professores em um futuro

<sup>41</sup> **Brasil pode ter déficit de 235 mil professores até 2040.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/brasil-tem-queda-de-formacao-de-professores-de-biologia-quimica-geografia-letras-e-historia.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2023.

próximo no Brasil. A participante citou o estudo intitulado *Risco de apagão de professores no Brasil* para robustecer a sua posição de que o Brasil corre risco de ficar sem professores no futuro (“*Neste ritmo, vamos ficar sem professores no futuro.*”) e de que a necessidade de valorização da carreira é urgente (“*Precisamos urgentemente valorizar os educadores do nosso país.*”)

O artigo *Existirá professor no futuro?* foi submetido por mim e pela estudante-autora ao jornal Folha de São Paulo. Elaboramos conjuntamente um e-mail, direcionado à seção Tendências e Debates do jornal, enfatizando a importância da publicação de um artigo sobre o tema que desse voz a uma estudante da educação básica de uma escola pública. Em resposta, a coordenação da seção respondeu que agradecia a sugestão, mas que infelizmente não tinham “*intenção de aproveitar o artigo proposto*” (ver Quadro 32).

**Quadro 32.** Troca de e-mails para submissão do artigo de opinião de Ivy

<b>E-mail de submissão do artigo de opinião</b>	<b>E-mail de resposta à submissão</b>
<p><b>Artigo para publicação - Existirá professor no futuro?</b></p> <p>Andréia Kanitz &lt;andreiakanitz@gmail.com&gt; 3 de outubro de 2022 às 17:38            Para: debates@uol.com.br            Cc: [REDACTED]            Cco: andreia.kanitz@bento.ifrs.edu.br</p> <p>Estimadas(os) Editoras e Editores do Jornal Folha de São Paulo!</p> <p>Boa tarde!</p> <p>Meu nome é Andréia Kanitz. Sou professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. Ao longo dos últimos dois meses, trabalhei com a escrita de artigos de opinião com meus alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração.</p> <p>A estudante [REDACTED] escreveu um artigo sobre a possível extinção da classe docente em um futuro próximo. Justamente, na semana passada, no dia 27/09, a Folha publicou uma matéria sobre o risco de apagão de professores no Brasil.</p> <p>Diante disso, eu e a estudante aventamos a possibilidade de publicar na Folha o artigo elaborado por ela. Gosto de incentivar meus alunos a sonharem alto e a colocarem seus textos no mundo. Por isso, enviamos em anexo o texto de autoria da aluna para avaliação pelos editores.</p> <p>Consideramos que seja bastante oportuno dar espaço aos jovens que estão em contato diário com os professores em sala de aula. Trata-se de um ponto de vista de quem está (ou deveria estar) centralmente envolvido no debate e deveria receber espaço na grande mídia.</p> <p>Cabe lembrar que o dia 15 de outubro, dia do professor, se aproxima. Acreditamos que seja válido dar espaço a estudantes da educação básica pública, principalmente para demonstrar que os jovens dessa etapa do ensino têm voz, mas precisam ter vez. Ajudem-nos.</p> <p>Desejamos que considerem com atenção e carinho a possibilidade de publicação do texto. Trata-se de um artigo escrito integralmente por uma jovem estudante da educação básica. O texto passou por 4 reescritas guiadas por intervenção minha. Eu faço aqui apenas o papel de intermediária. Seria muito importante dar espaço para que jovens, como [REDACTED], possam se expressar em jornal de grande penetração e sentir que há espaço para essa jovem geração na mídia tradicional.</p> <p>Aguardamos retorno e nos colocamos à disposição.</p> <p>Gratas desde já.</p> <p>Andréia Kanitz e [REDACTED]</p> <p>—            Andréia Kanitz            Professora de Língua Portuguesa            IFRS - Campus Bento Gonçalves            Currículo Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/491455886603655">http://lattes.cnpq.br/491455886603655</a></p> <p> Existirá professor no futuro.docx            16K</p>	<p><b>Artigo para publicação - Existirá professor no futuro?</b></p> <p>Coordenação de Artigos e Eventos &lt;debates@grupofolha.com.br&gt; 4 de outubro de 2022 às 18:36            Para: Andréia Kanitz &lt;andreiakanitz@gmail.com&gt;</p> <p>Prezada profª. Andréia, como vai?</p> <p>Agradecemos por sua sugestão, mas infelizmente não temos intenção de aproveitar o artigo proposto.</p> <p>Contamos com sua compreensão.</p> <p>Obrigado,            Coordenação Tendências/Debates</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa

A tentativa frustrada de publicação do artigo em um jornal da grande mídia frustrou também a participante que se empenhou muito na elaboração de seu texto. Ela foi a única participante que, de fato, quis submeter e, efetivamente, submeteu seu artigo de opinião para publicação. Embora seu texto tenha sido negado, a publicação de artigos muito semelhantes ao seu, no dia do professor, em outros jornais de grande circulação, acabou servindo de consolo<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> O ‘apagão’ de professores. Disponível em: < <https://www.estadao.com.br/opiniaio/o-apagao-de-professores/>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

Também a atenção dedicada pela coordenação da seção Tendências e Debates do jornal Folha de São Paulo ao responder o e-mail de submissão do artigo serviu para demonstrar a disposição de outro importante leitor qualificado em considerar a possibilidade de publicação do texto submetido.

A trajetória trilhada por Ivy na elaboração de seu artigo de opinião, evidenciada nesta subseção, demonstra seu engajamento na interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita proposta e sua determinação de participante (+) *engajada* em, de fato, “*escrever bem melhor*”, como ela própria verbalizou. Na próxima subseção, apresento o engajamento de dois outros participantes focais na interlocução pedagógica de aprimoramento de escrita pela reescrita de seus artigos de opinião. Dênis, participante *engajado*, e Thales, participante (-) *engajado*, trilharam trajetórias distintas na produção de seus textos. Seus caminhos, porém, se inter cruzaram, e o artigo produzido por Dênis inspirou Thales a investir sua autoria em um tema que mobiliza intensamente esses dois jovens: o futebol.

#### *4.2.3 Quando a produção de um participante inspira: a definição de uma polêmica a partir da polêmica apresentada pelo outro.*

**Thales:** É, a gente tem que absorver aos poucos, porque se tu joga tudo assim de uma vez, não funciona. Isso foi bom. O que eu mais gostei foi o artigo de opinião, que é o que eu escrevi porque eu gosto, entende, tipo que é futebol, não adianta.  
(Grupo Focal 4, p. 7)

Conforme já destacado anteriormente, a definição de uma questão polêmica para a elaboração de um artigo de opinião constituiu, em si, uma tarefa bastante desafiadora para alguns participantes desta pesquisa. Para uma boa parte deles, escolher um tema polêmico do seu próprio interesse, ao mesmo tempo que representava uma oportunidade interessante de poder escrever a respeito de um assunto que lhes fosse caro, implicava uma escolha difícil numa imensidão de possibilidades. Já para outros, definir o assunto e a questão a ser debatida foi uma tarefa tão desafiadora quanto a escrita do texto, porque parecia não haver uma polêmica que lhes mobilizasse a ponto de levá-los a assumir uma posição por meio de um artigo.

A tarefa de elaboração de uma proposta de artigo com um projeto de texto, como etapa anterior à escrita da 1ª versão de seus textos, foi proposta no sentido de levar os participantes a encararem e vencerem, de algum modo, o desafio de definição da questão polêmica, antes de terem que levar a cabo a tarefa de produção da 1ª versão de seus textos. Ao darem conta dessa tarefa, estariam também se preparando para a escrita de seus artigos. O participante Dênis, *engajado*, um pouco antes do prazo final para submissão da proposta, disse, em aula, que já

havia definido sua questão polêmica, mas preferiu fazer suspense e não quis compartilhar a sua ideia no grande grupo. A expectativa em torno das propostas que seriam apresentadas era imensa, e os projetos de textos submetidos não só corresponderam, mas também surpreenderam. Dentre questões polêmicas bastante previsíveis de ordem social, política, econômica e ambiental, a questão polêmica proposta por Dênis foi certamente a mais inesperada: “*O VAR (Video Assistant Referee), apesar de tantos erros e críticas, tem resultado positivo no futebol brasileiro?*”. Vejamos a proposta de artigo de opinião submetida pelo participante, acrescida de comentários (Quadro 33):

**Quadro 33.** Proposta de artigo de opinião: projeto de texto do participante Dênis

<div style="text-align: center;">  <p><b>INSTITUTO FEDERAL</b> Rio Grande do Sul Campus Bento Gonçalves</p> </div> <p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTE: DENIS P. SANTOS</p> <p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA DE ARTIGO DE OPINIÃO: PROJETO DE TEXTO</b></p> <p>1. Questão polêmica: <b>O VAR (Video Assistant Referee), apesar de tantos erros e críticas, tem resultado positivo no futebol brasileiro?</b></p> <p>2. Tese a ser defendida: Apesar de muitos erros e críticas, o VAR continuará sendo uma grande ferramenta para auxílio dos árbitros brasileiros.</p> <p>3. Fato, notícia ou reportagem relacionada à polêmica: <a href="#">Para Comissão de Arbitragem da CBF, VAR 'ainda não chegou à adolescência' no Brasil</a></p> <p>4. Argumentos preliminares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) O uso do VAR aumentou muito a taxa de acerto das decisões dos árbitros no campo;</li> <li>(b) O problema não está na tecnologia;</li> <li>(c) É necessário fazer treinamentos mais qualificados tanto para árbitros de vídeo quanto para os de campo</li> </ul> <p>5. Fontes já consultadas:</p> <p><a href="https://www.terra.com.br/esportes/futebol/para-comissao-de-arbitragem-da-cbf-var-ainda-nao-chegou-a-adolescencia-no-brasil_23c2fbf9351dff9a504736f2e3690a53fvp3sp56.html">https://www.terra.com.br/esportes/futebol/para-comissao-de-arbitragem-da-cbf-var-ainda-nao-chegou-a-adolescencia-no-brasil_23c2fbf9351dff9a504736f2e3690a53fvp3sp56.html</a></p> <p><a href="https://www.gazetaesportiva.com/times/brasil/fifa-divulga-estudo-que-mostra-numeros-do-var-no-brasil-confira/">https://www.gazetaesportiva.com/times/brasil/fifa-divulga-estudo-que-mostra-numeros-do-var-no-brasil-confira/</a></p> <p>6. <b>Veículo jornalístico para o qual pretende submeter o seu texto:</b></p> <p>7. Interlocutores pretendidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Interessados por futebol;</li> <li>(b) Interessados por esportes.</li> </ul>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Fiquei surpresa com a tua escolha de questão polêmica, mas tô achando que vai render um bom artigo de opinião. Talvez os JIFS tenham acrescentado novas perspectivas. Estou curiosa.</p> <hr/> <p><b>Andréia Kanitz</b> Precisa especificar, Dênis, porque o teu artigo tem interlocutores bem específicos.</p>
---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

Minha surpresa ao ler a proposta submetida por Dênis ficou expressa logo no primeiro comentário ao projeto de texto apresentado pelo participante: “*Fiquei surpresa com a tua escolha de questão polêmica, mas tô achando que vai render um bom artigo de opinião*”. Dênis

era um estudante bastante engajado em atividades esportivas no *Campus* e habilidoso em muitos esportes. À época, estava envolvido na participação dos Jogos do Institutos Federais (JIFs), uma competição esportiva bastante popular entre os estudantes dos IFs. Esporte era um assunto que lhe interessava muito. Mesmo assim, a sua proposta de questão polêmica surpreendeu. Entretanto, despertou também a sensação de que a proposta renderia um bom artigo. Dênis tinha uma tese favorável ao VAR encaminhada: “Apesar de muitos erros e críticas, o VAR continuará sendo uma grande ferramenta para auxílio dos árbitros brasileiros”. Já havia selecionado alguns argumentos para defender seu ponto e também tinha clareza de que seus interlocutores, assim como ele, eram pessoas interessadas por esportes e, mais especificamente, por futebol. Dênis, entretanto, não havia proposto um veículo jornalístico para o qual pretendia submeter o seu texto. Solicitei a ele que especificasse algum, uma vez que sua proposta projetava interlocutores bem específicos. Esse foi meu único encaminhamento em resposta à proposta submetida. A partir do seu projeto de texto, Dênis produziu, então, a 1ª versão do seu artigo de opinião (Quadro 34).

**Quadro 34.** Artigo de opinião produzido por Dênis em 1ª versão – engajado

## **VAR: amigo ou inimigo do futebol brasileiro?**

*Em meio a tantas críticas e polêmicas, é necessário investir na qualificação de árbitros.*

**Dênis Pellegrini Santos**

*Acadêmico do 2º ano do Curso de Técnico em Administração do IFRS e medalhista na última edição dos JIFRS.*

Todos dias, é possível ouvir notícias na televisão ou comentários na internet com novas críticas ao VAR no Brasil. São incontáveis os lances “polêmicos” que acontecem no futebol brasileiro e que são fortemente criticados por atletas, torcedores, jornalistas e comentaristas esportivos toda semana. Essas críticas são amplificadas pelo argumento de que é praticamente impossível cometer algum erro de arbitragem com o árbitro de vídeo checando, de dezenas de ângulos diferentes, a grande maioria dos lances mais “ajustados”. Não é necessário ser nenhum tipo de especialista para saber que o problema não está na tecnologia, mas sim na falta de critério e qualificação dos árbitros brasileiros.

**Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro.**

O VAR teve sua primeira aparição oficial em 2016, em uma partida válida pela MLS, nos Estados Unidos. De lá para cá, a tecnologia apenas avançou e foi aperfeiçoada diversas vezes para chegar ao patamar que estamos hoje. Atualmente, a tecnologia conta com softwares e equipamentos especiais usados especificamente para ajudar os árbitros. Porém, do que nos adianta tecnologia se não temos bons árbitros disponíveis. Sem uma boa qualificação dos árbitros brasileiros, nunca usaremos 100% dos benefícios do VAR. Afinal, grande parte dos lances revisados pelo árbitro de vídeo é considerado interpretativo. Assim, a palavra final é do juiz. É ele quem decide.

Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro. Uma das maiores polêmicas em relação a arbitragem recente foi em Flamengo X Internacional, partida válida pela 37ª rodada do Brasileirão Serie A, em 2021. Ambos times disputavam ponto a ponto o título do campeonato até o seu confronto direto. Aos 4 minutos do segundo tempo, em uma disputa de bola após lateral, o então atleta colorado Rodinei dá um pisão em Felipe Luís, atleta do Flamengo. Após checagem no VAR, o árbitro Raphael Claus dá cartão vermelho direto para Rodinei. Entretanto, este mesmo juiz já havia protagonizado outros lances muitos semelhantes como esse e aplicado cartão amarelo, ao invés do vermelho direto. Vale lembrar que não estamos falando de qualquer árbitro. Raphael Claus é árbitro FIFA desde 2015.

Além disso, para muitos dos árbitros brasileiros é muito difícil sustentar-se apenas com o dinheiro dos gramados e, além de apitar, precisam de um segundo emprego para complementar sua renda. Essa falta de exclusividade para o exercício de sua profissão só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal. O resultado disso é uma média de uma falha grave de arbitragem a cada dois jogos no Brasil. Isso considerando apenas um campeonato, o Brasileirão Série A. Também deve ser levado em conta que, quanto mais baixa a divisão das partidas disputadas, pior a qualidade dos árbitros.

Em resumo, é necessário que órgãos como a CBF se responsabilize e invista na qualificação dos árbitros brasileiros, tanto os de campo quanto os de vídeo. Estamos em ano de Copa do Mundo e, nos próximos meses, as discussões acerca do VAR apenas aumentarão. Inclusive, a FIFA confirmou que nas partidas válidas pela Copa do Mundo do Catar usará tecnologia de “impedimento semiautomático”. Ou seja, as tecnologias para auxílio dos árbitros de futebol estão aumentando. Porém, de nada adiantará se não habilitarmos nossos juizes.

**Fonte:** Dados da pesquisa

O artigo de opinião elaborado por Dênis foi avaliado com nota 8,5 na 1ª versão, a maior nota alcançada na turma, cuja média atingida na elaboração dos primeiros textos foi de 5,3.

Dênis conseguiu, já no seu primeiro texto, transpor seu projeto de texto para um artigo de opinião, organizado em torno de uma polêmica definida, assumindo uma posição clara. Ao contrário de Ivy, que na 1ª versão elaborada apresentou dificuldades em organizar seu texto em torno da questão polêmica e tese projetadas na proposta, Dênis apresentou, já na primeira versão, um texto bastante consistente em termos dos critérios de qualidade estabelecidos conjuntamente para elaboração dos artigos de opinião. Isso foi evidenciado no bilhete orientador de reescrita dirigido a ele (Quadro 35):

**Quadro 35.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis

**Dênis!**

Parabéns pelo teu texto! Até eu, que nem me interessava muito por futebol, fiquei atraída pela discussão sobre o VAR. Confesso que, quando li a tua proposta de artigo, achei que a questão não fosse render tanto. Mas você me puxou pra dentro do texto, desde o título. Parabéns, meu jovem articulista!

O teu texto tem questão polêmica clara, tem tese claríssima. Isso é ótimo. Quero que tu invistas mais nos teus argumentos. Todos são muito interessantes.

No exemplo do árbitro Rodinei, acho que seria importante deixar claro ao final do parágrafos que a inconsistência (dois pesos, duas medidas) dos árbitros é um problema. Tem números revelando isso, além desse caso emblemático de um árbitro FIFA?

No parágrafo seguinte, você explora o fato de que o trabalho de árbitro é um bico. Isso é um problema bem sério. Só que tem coisas não ditas que o leitor precisa subentender. Explique melhor, por exemplo, como “a falta de exclusividade para o exercício de sua profissão só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal”. Por que a dedicação exclusiva é importante? Os árbitros não tem tempo pra se atualizar e se capacitar? Os árbitros não tem dinheiro pra isso? A dedicação exclusiva é viável? Como?

Quando você iniciou o parágrafo falando sobre os árbitros terem que complementar renda, me ocorreu que vocêalaria da compra de juizes pelos clubes. A corrupção na arbitragem também não é algo que inviabiliza o VAR no Brasil? Você não vai tratar disso? Acho que a inconsistência na arbitragem pode ter a ver com isso também.

Na conclusão, você arremata bem fazendo um gancho com a copa do mundo. Mas eu acho que você pode trazer soluções mais concretas.

Você me disse em aula que cortou muita coisa fora que seria interessante dizer. Acho que você não deve fazer isso: cortar informação importante e relevante do texto. O desafio está em dizer o máximo de coisas relevantes possíveis para convencer o interlocutor, com o menor número de caracteres. O texto sempre pode ser diminuído depois de pronto. Essa é a arte da edição, mas isso fica pra depois.

Onde vamos publicar mesmo esse teu texto? Está ficando bem interessante!

Achei essa newsletter interessante! The Champs! Não sei se tem como submeter a eles.

[https://thenewscc.com.br/champs/?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=org%3%a2nico&utm\\_campaign=logo](https://thenewscc.com.br/champs/?utm_source=newsletter&utm_medium=org%3%a2nico&utm_campaign=logo)

**Fonte:** Dados da pesquisa

No bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido pelo participante, foi destacada a habilidade do estudante-autor em atrair sua interlocutora, não interessada por esportes, para a leitura do artigo já desde o título formulado em formato de pergunta: “VAR: *amigo ou inimigo do futebol brasileiro?*”. Além disso, foi destacada outra qualidade muito importante do texto, o fato de ter uma tese clara: o problema, segundo Dênis, não estaria no VAR, mas sim na falta de qualificação dos árbitros que recorrem a ele. Nesses termos, a interlocução pedagógica de aprimoramento do texto elaborado pelo participante,

proposta por meio do bilhete orientador de reescrita, foi direcionada ao aprimoramento do texto em termos de sua organização (critério 3 – Organização: *“Na conclusão, você arremata bem fazendo um gancho com a copa do mundo. Mas eu acho que você pode trazer soluções mais concretas”*) e ao aprofundamento dos argumentos mobilizados ao longo do texto (critério 4 – Conteúdo e informações: *“Quero que tu invistas mais nos teus argumentos”*). Nesses termos, foram apresentados encaminhamentos no sentido de (1) agregar informações que sustentassem a inconsistência dos árbitros no uso do VAR (*“Acho que seria importante deixar claro ao final do parágrafo que a inconsistência (dois pesos, duas medidas) dos árbitros é um problema. Tem números revelando isso, além desse caso emblemático de um árbitro FIFA?”*), de (2) explorar melhor o fato de o trabalho do árbitro ser um *“bico”* no Brasil e isso impactar o rendimento dos profissionais no exercício da arbitragem (*“Explique melhor, por exemplo, como “a falta de exclusividade para o exercício de sua profissão só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal”*) e de talvez (3) incluir na discussão a corrupção na arbitragem como outro fator que compromete a utilização do VAR (*“A corrupção na arbitragem também não é algo que inviabiliza o VAR no Brasil? Você não vai tratar disso? Acho que a inconsistência na arbitragem pode ter a ver com isso também.”*).

Ao longo do texto, foram inseridos de maneira complementar comentários que, além de destacar pontos fortes do texto, solicitavam complementação de informações e detalhamento maior de asserções feitas pelo estudante-autor (Quadros 36 e 37).

Quadro 36. Artigo de opinião produzido por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

## VAR: amigo ou inimigo do futebol brasileiro?

Em meio a tantas críticas e polêmicas, é necessário investir na qualificação de árbitros.

**Dênis Pellegrini Santos**  
*Acadêmico do 2º ano do Curso de Técnico em Administração do IFRS e medalhista na última edição dos JIFRS.*

Todos dias, é possível ouvir notícias na televisão ou comentários na internet com novas críticas ao VAR no Brasil. São incontáveis os lances “polêmicos” que acontecem no futebol brasileiro e que são fortemente criticados por atletas, torcedores, jornalistas e comentaristas esportivos toda semana. Essas críticas são amplificadas pelo argumento de que é praticamente impossível cometer algum erro de arbitragem com o árbitro de vídeo checando, de dezenas de ângulos diferentes, a grande maioria dos lances mais “ajustados”. Não é necessário ser nenhum tipo de especialista para saber que o problema não está na tecnologia, mas sim na falta de critério e qualificação dos árbitros brasileiros.

**Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro.**

O VAR teve sua primeira aparição oficial em 2016, em uma partida válida pela MLS, nos Estados Unidos. De lá para cá, a tecnologia apenas avançou e foi aperfeiçoada diversas vezes para chegar ao patamar que estamos hoje. Atualmente, a tecnologia conta com softwares e equipamentos especiais usados especificamente para ajudar os árbitros. Porém, do que nos adianta tecnologia se não temos bons árbitros disponíveis. Sem uma boa qualificação dos árbitros brasileiros, nunca usaremos 100% dos benefícios do VAR. Afinal, grande parte dos lances revisados pelo árbitro de vídeo é considerado interpretativo. Assim, a palavra final é do juiz. É ele quem decide.

**Andréia Kanitz**  
Só do futebol? Só do futebol brasileiro? Será que precisa restringir tanto?

**Andréia Kanitz**  
Ótimo subtítulo, porque apresenta a tese.

**Andréia Kanitz**  
Acho que a primeira vez que aparece é melhor escrever por extenso.

**Andréia Kanitz**  
Uau!!! Amei!

**Andréia Kanitz**  
O que é isso?

**Andréia Kanitz**  
O que isso quer dizer exatamente? Explique melhor.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 37. Artigo de opinião produzido por Dênis em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro. Uma das maiores polêmicas em relação a arbitragem recente foi em Flamengo X Internacional, partida válida pela 37ª rodada do Brasileirão Serie A, em 2021. Ambos times disputavam ponto a ponto o título do campeonato até o seu confronto direto. Aos 4 minutos do segundo tempo, em uma disputa de bola após lateral, o então atleta colorado Rodinei dá um pisão em Felipe Luis, atleta do Flamengo. Após checagem no VAR, o árbitro Raphael Claus dá cartão vermelho direto para Rodinei. Entretanto, este mesmo juiz já havia protagonizado outros lances muitos semelhantes como esse e aplicado cartão amarelo, ao invés do vermelho direto. Vale lembrar que não estamos falando de qualquer árbitro. Raphael Claus é árbitro FIFA desde 2015.

Além disso, para muitos dos árbitros brasileiros é muito difícil sustentar-se apenas com o dinheiro dos gramados e, além de apitar, precisam de um segundo emprego para complementar sua renda. Essa falta de exclusividade para o exercício de sua profissão só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal. O resultado disso é uma média de uma falha grave de arbitragem a cada dois jogos no Brasil. Isso considerando apenas um campeonato, o Brasileirão Série A. Também deve ser levado em conta que, quanto mais baixa a divisão das partidas disputadas, pior a qualidade dos árbitros.

Em resumo, é necessário que órgãos como a CBF se responsabilize e invista na qualificação dos árbitros brasileiros, tanto os de campo quanto os de vídeo. Estamos em ano de Copa do Mundo e, nos próximos meses, as discussões acerca do VAR apenas aumentarão. Inclusive, a FIFA confirmou que nas partidas válidas pela Copa do Mundo do Catar usará tecnologia de “impedimento semiautomático”. Ou seja, as tecnologias para auxílio dos árbitros de futebol estão aumentando. Porém, de nada adiantará se não habilitarmos nossos juizes.

**Andréia Kanitz**  
Muito importante essa ressalva.

**Andréia Kanitz**  
Como assim? Explique melhor porque isso aconteceu.

**Andréia Kanitz**  
Como assim?

**Andréia Kanitz**  
De onde saiu esse dado?

**Andréia Kanitz**  
Tem exemplos de como outros países bem sucedidos fazem? E como contornar o problema de árbitro ter que complementar renda?

**Andréia Kanitz**  
O que será isso?

Fonte: Dados da pesquisa

Além do bilhete orientador de reescrita e do texto comentado, Dênis recebeu também um boletim de desempenho preenchido com orientações de reescrita direcionadas ao aprimoramento do texto em aspectos relativos aos critérios 3 e 4 da grade de avaliação (Quadros 38 e 39).

**Quadro 38.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis (p. 1)

BOLETIM DE DESEMPENHO – ARTIGO DE OPINIÃO		
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	ORIENTAÇÕES DE REESCRITA
1. Propósito do texto	1.1 O artigo de opinião discute uma <b>questão polêmica</b> que instiga o interlocutor pretendido? 1.2 O autor do artigo de opinião defende seu <b>ponto de vista</b> com o objetivo de levar seu interlocutor a aderir à tese apresentada?	
2. Interlocução / Público-alvo	2.1 O artigo de opinião foi elaborado levando em consideração o <b>interlocutor pretendido</b> ? Isso fica evidente ao longo do texto?	
3. Organização	3.1 O <b>título</b> atrai o leitor e antecipa a polêmica do artigo? 3.2 O <b>subtítulo</b> apresenta a tese do artigo? 3.3 O <b>autor e suas credenciais</b> estão especificadas no artigo? 3.4 O artigo possui uma <b>citação em destaque</b> retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? 3.5 Os <b>parágrafos do artigo</b> estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.6 A <b>introdução</b> apresenta de forma sólida a contextualização da polêmica? 3.7 No <b>desenvolvimento</b> , são apresentados argumentos para sustentação da opinião? 3.8 A <b>conclusão</b> configura-se como ponto de chegada do raciocínio desenvolvido pelo autor ao longo do seu texto? Na conclusão, o autor (re)apresenta a sua tese, reforçando a sua posição? 3.9 O texto do artigo de opinião está <b>escrito de forma coesa</b> , ou seja, está bem articulado textualmente?	- Aprofundar mais os argumentos para a defesa do ponto de vista (tornar mais explícito, especialmente o argumento da exclusividade). - Apresentar soluções práticas e concretas na conclusão
4. Conteúdos/informações	4.1 Há uma <b>questão polêmica</b> apresentada no texto? 4.2 O <b>autor se posiciona claramente</b> em relação à questão apresentada? 4.3 O <b>autor demonstra ter conhecimento</b> sobre o tema que está abordando para poder argumentar a respeito? 4.4 Os <b>argumentos mobilizados pelo autor sustentam a sua opinião</b> ? 4.5 O autor utiliza <b>dados e informações pertinentes e diversificados para dar a sua opinião</b> ? 4.6 O autor mobiliza <b>diferentes tipos de argumentos</b> para sustentar sua opinião? 4.7 O autor <b>desenvolve bem os argumentos para defender o seu ponto de vista</b> ? 4.8 O autor <b>articula bem os argumentos entre si para defesa do seu ponto de vista</b> ? 4.9 O autor levou em consideração <b>pontos de vista de opositores</b> para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...".	- Dizer de onde saíram os dados - Desenvolver melhor os argumentos, aprofundá-los de modo mais explícito - Articular os argumentos entre si

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 39.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Dênis (p. 2)

5. Uso de recursos linguísticos	5.1 As frases estão textualmente <b>bem estruturadas</b> ? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão <b>corretamente pontuadas</b> , com a pontuação final adequada? 5.3 O texto está <b>livre de frases siamesas</b> ? 5.4 O texto está <b>livre de frases fragmentadas</b> ? 5.5 O <b>gerundismo</b> foi empregado apenas quando necessário? Se foi usado, está corretamente empregado, permitindo uma leitura clara do texto? 5.6 Foram usados <b>articuladores textuais</b> adequados e variados? Eles foram corretamente empregados? 5.7 O autor conseguiu <b>empregar corretamente as vírgulas</b> , a fim de sinalizar intercalações e deslocamentos presentes nas frases?	
6. Estratégias de finalização	6.1 Todo o <b>texto foi revisado</b> com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto, levando em conta o veículo de publicação pretendido? 6.2 O <b>layout do texto</b> (título, subtítulo, autor/credenciais, texto e citação) está organizado, atraindo e facilitando a sua leitura do artigo de opinião? 6.3 A <b>citação destacada</b> do artigo de opinião está bem disposta no layout do texto?	
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O autor demonstra ter se apropriado das <b>leituras e discussões realizadas em aula</b> (e também em casa) para compor seu artigo de opinião?	

Fonte: Dados da pesquisa

A leitura e a avaliação da 1ª versão produzida por Dênis para seu artigo de opinião me conduziram à ideia de levar o seu texto para uma discussão em aula com a turma. O fato de o participante ter produzido um artigo de opinião a partir de uma questão polêmica bastante improvável poderia talvez auxiliar aqueles colegas que ainda não haviam se encontrado na produção de seus textos pela dificuldade em definir uma questão polêmica. Além disso, o texto produzido por Dênis dava conta, já na 1ª versão, de boa parte dos critérios de qualidade estabelecidos para a produção dos artigos. Seria, portanto, uma oportunidade para ler e discutir

um texto exemplar produzido na própria turma. Com a autorização prévia de Dênis, levei então a 1ª versão do seu artigo de opinião, em formato impresso, para leitura conjunta em aula. Fizemos isso no encontro dedicado ao *feedback* coletivo das 1ª versões produzidas na turma, como exercício analítico preliminar à reescrita propriamente. Foi um momento de estabelecimento de uma interlocução pedagógica coletiva de reflexão linguística voltada ao aprimoramento de uma escrita já bem encaminhada.

Em seguida, comecei a pontuar uma série de questões gerais observadas nas produções de todos os alunos da turma, questões que iam desde a formatação dos textos até a sustentação da tese em seus artigos. Retomamos a necessidade de expressar com maior concretude as afirmações feitas nos textos. Fui trazendo exemplos dos textos dos próprios alunos. Em seguida, lemos o texto do aluno Dênis que havia autorizado a leitura e discussão conjunta em aula. Ele leu o texto em voz alta para a turma. Ao final da sua leitura, seus colegas o parabenizaram. Pedi que detalhassem pontos fortes do texto. A progressão do texto e a organização dos parágrafos foram destacadas como pontos altos do texto. Pedi que trouxessem sugestões para o colega. Um silêncio se fez. Então, o próprio aluno disse que poderia ter trazido outros exemplos para incrementar a sua defesa. Disse que suas primeiras versões eram bem maiores. Eu pontuei alguns trechos que para mim como leitora poderiam ser mais claros. Questionei os alunos se haviam compreendido bem os trechos que destaquei e se achavam que poderiam ser mais claros. Alguns concordaram que poderiam ser mais claros. O próprio Dênis disse que poderia ter sido mais claro em alguns dos pontos por mim sinalizados. O aluno Thales, que se remexia inquieto na cadeira, não concordou com minha sugestão de trazer para o texto a corrupção no esporte como algo que também comprometia a utilização do VAR. Thales expôs seu argumento. Disse que se tratava de outra polêmica, relacionada à corrupção no esporte, não ao VAR especificamente. Considerei válido o argumento. Dênis disse que poderia trazer o aspecto da corrupção no esporte, apenas citando como uma consequência da não exclusividade dos árbitros, sem tratar desse aspecto centralmente. Fizemos uma boa negociação deste ponto. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 20-21*)

Os participantes tiveram dificuldades em apresentar sugestões de aprimoramento para o texto de Dênis. Essa dificuldade já havia sido detectada à época da produção das entrevistas, quando avaliaram a 2ª versão dos textos produzidos por seus colegas por meio de um boletim de desempenho e apresentaram poucas e pontuais sugestões de ajustes de ordem apenas linguística (ponto, vírgula, ortografia). Como não apresentaram sugestões para o texto de Dênis, resolvi apresentar minhas impressões como leitora e os encaminhamentos de reescrita que estava propondo ao estudante-autor. Dênis ratificou minhas propostas; entretanto, Thales, que sinalizava já estar inquieto, discordou da minha proposta de incluir no debate apresentado por Dênis a corrupção no esporte. Enquanto jovem atleta, interessado no tema e bastante envolvido com futebol, mobilizou sua voz de autoridade no assunto, argumentou que se tratava de outra polêmica e expôs seu ponto de vista. Sua posição foi considerada válida e Dênis propôs, então,

que o aspecto da corrupção poderia ser trazido para o texto, sem ser abordado centralmente. Esse foi considerado um bom encaminhamento de reescrita.

Tendo alcançado a nota 8,5 na 1ª versão do texto produzido, Dênis poderia ter se dado por satisfeito e recusado a proposta de reescrita, afinal, já havia atingido e ultrapassado a média 7,0, o que para boa parte dos estudantes costuma ser considerado bastante satisfatório. No entanto, *engajado* como sempre demonstrou ser, o participante orientou-se para interlocução pedagógica proposta por meio dos encaminhamentos de reescrita sugeridos e produziu uma 2ª versão para seu artigo de opinião (Quadro 40). Em resposta aos encaminhamentos de reescrita propostos, o participante produziu não só algumas réplicas pontuais para explicitar o significado de siglas e de termos presentes no texto, mas também reelaborações, nos dois últimos parágrafos do seu texto, dando conta, inclusive, da discussão realizada em aula acerca da corrupção no futebol, aspecto que foi sinalizado no parágrafo de conclusão da 2ª versão, conforme acordado em aula. Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pelo aluno.

**Quadro 40.** Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão – engajado

<p><b>VAR: amigo ou inimigo do futebol brasileiro?</b></p> <p><i>Em meio a tantas críticas e polêmicas, é necessário investir na qualificação de árbitros.</i></p> <p><b>Dênis Pellegrini Santos</b> <i>Acadêmico do 2º ano do Curso de Técnico em Administração do IFRS e medalhista na última edição dos JIFRS.</i></p> <p>Todos dias, é possível ouvir notícias na televisão ou comentários na internet com novas críticas ao VAR (<b>Video Assistant Referee</b>) no Brasil. São incontáveis os lances “polêmicos” que acontecem no futebol brasileiro e que são fortemente criticados por atletas, torcedores, jornalistas e comentaristas esportivos toda semana. Essas críticas são amplificadas pelo argumento de que é praticamente impossível cometer algum erro de arbitragem com o árbitro de vídeo checando, de dezenas de ângulos diferentes, a grande maioria dos lances mais “ajustados”. Não é necessário ser nenhum tipo de especialista para saber que o problema não está na tecnologia, mas sim na falta de critério e qualificação dos árbitros brasileiros.</p> <p><b>Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro.</b></p> <p>O VAR teve sua primeira aparição oficial em 2016, em uma partida válida pela MLS, <b>principal campeonato de futebol dos Estados Unidos</b>. De lá para cá, a tecnologia apenas avançou e foi aperfeiçoada diversas vezes para chegar ao patamar que estamos hoje. Atualmente, a tecnologia conta com softwares e equipamentos especiais usados especificamente para ajudar os árbitros. Porém, do que nos adianta tecnologia se não temos bons árbitros disponíveis. Sem uma boa qualificação dos árbitros brasileiros, nunca usaremos 100% dos benefícios do VAR. Afinal, grande parte dos lances revisados pelo árbitro de vídeo é considerado interpretativo, <b>ou seja, fica a critério do árbitro marcar ou não as irregularidades</b>. Assim, a palavra final é do juiz. É ele quem decide.</p> <p>Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro. Uma das maiores polêmicas em relação a arbitragem recente foi em Flamengo X Internacional, partida válida</p>	<p>pela 37ª rodada do Brasileirão Serie A, em 2021. Ambos times disputavam ponto a ponto o título do campeonato até o seu confronto direto. Aos 4 minutos do segundo tempo, em uma disputa de bola após lateral, o então atleta colorado Rodinei dá um pisão em Felipe Luis, atleta do Flamengo. Após checagem no VAR, o árbitro Raphael Claus dá cartão vermelho direto para Rodinei. Entretanto, este mesmo juiz já havia protagonizado outros lances muitos semelhantes como esse e aplicado cartão amarelo, ao invés do vermelho direto. Vale lembrar que não estamos falando de qualquer árbitro. Raphael Claus é árbitro FIFA desde 2015.</p> <p>Além disso, para muitos dos árbitros brasileiros é muito difícil sustentar-se apenas com o dinheiro dos gramados e, além de apitar, precisam de um segundo emprego para complementar sua renda. Essa falta de exclusividade para o exercício de sua profissão só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal. <b>Isso porque no tempo em que o árbitro deveria estar estudando as regras e reassistindo partidas para aperfeiçoar seus conhecimentos ele está em academias trabalhando como <i>personal trainer</i>, em escolas dando aulas de Educação Física ou até mesmo trabalhando como motorista por aplicativo. Tudo para poder se sustentar.</b> O resultado disso é uma média de uma falha grave de arbitragem a cada dois jogos no Brasil, segundo jornalistas esportivos do grupo Globo. Isso considerando apenas um campeonato, o Brasileirão Série A. Também deve ser levado em conta que, quanto mais baixa a divisão das partidas disputadas, pior a qualidade dos árbitros.</p> <p>Em resumo, é necessário que órgãos como a CBF se responsabilize e invista na qualificação dos árbitros brasileiros, tanto os de campo quanto os de vídeo. <b>Uma outra forma de qualificar esses árbitros seria com o investimento dos próprios clubes. Esse investimento deve ser de um mesmo valor para todos os times e feito de maneira pública e transparente, evitando qualquer tipo de corrupção.</b> Estamos em ano de Copa do Mundo e, nos próximos meses, as discussões acerca do VAR apenas aumentarão. Inclusive, a FIFA confirmou que nas partidas válidas pela Copa do Mundo do Catar usará tecnologia de “impedimento semiautomático”. <b>A nova tecnologia irá auxiliar na detecção de possíveis impedimentos durante as partidas e notificará os árbitros automaticamente.</b> Ou seja, as tecnologias para auxílio dos árbitros de futebol estão aumentando. Porém, de nada adiantará se não habilitarmos nossos juizes.</p>
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

A 2ª versão produzida por Dênis foi avaliada com nota 10,0. Boa parte das propostas de reescrita apresentadas no sentido de aprimorar a conclusão do artigo (critério 3 – organização) e de aprofundar a argumentação (critério 4 – conteúdos e informações) foram levadas em

consideração pelo participante, especialmente aquelas trazidas no formato de comentários inseridos ao longo do texto. Na reescrita, Dênis se dedicou a explicar melhor de que modo a falta de exclusividade para o exercício da profissão de árbitro compromete o rendimento desses profissionais: *“Isso porque no tempo em que o árbitro deveria estar estudando as regras e reassistindo partidas para aperfeiçoar seus conhecimentos ele está em academias trabalhando como personal trainer, em escolas dando aulas de Educação Física ou até mesmo trabalhando como motorista por aplicativo. Tudo para poder se sustentar”*. Também, procurou incorporar ao seu texto o aspecto da corrupção no futebol, ao mesmo tempo em que apresentou uma possível solução para a problemática da falta de qualificação dos árbitros: *“Uma outra forma de qualificar esses árbitros seria com o investimento dos próprios clubes. Esse investimento deve ser de um mesmo valor para todos os times e feito de maneira pública e transparente, evitando qualquer tipo de **corrupção**”*.

No bilhete orientador de reescrita, havia sido proposto que o caso emblemático do árbitro FIFA, apresentado para ilustrar a inconsistência na arbitragem, fosse explorado no sentido de explicitar textualmente a problemática da falta de critérios consistentes no uso do VAR, apresentando dados complementares que revelassem a recorrência desse problema. Esse encaminhamento, apresentado no bilhete, não foi, entretanto, sinalizado pontualmente no texto por meio de um comentário. Talvez por esse motivo Dênis não tenha se orientado para a proposta apresentada. Isso se revelou bastante recorrente entre os participantes. Encaminhamentos como esse, apresentados nos bilhetes orientadores de reescrita, quando não pontuados ao longo do texto por meio de comentários, costumavam não ser levados em consideração pelos participantes na reescrita de seus textos.

Outro bilhete orientador de reescrita foi elaborado em resposta à 2ª versão do texto produzido por Dênis. Assim como o segundo bilhete elaborado em resposta à reescrita de Ivy, o novo bilhete foi mais enxuto. Nele estava expresso meu entusiasmo como leitora com o artigo produzido e com a sua potencial publicação: *“Ai, muito legal o teu artigo. Vamos achar um lugar para publicá-lo. Quero mesmo que publiquem! Já pensou em algum veículo?”*. Em termos de encaminhamentos de reescrita, solicitou-se que o estudante-autor verificasse os comentários inseridos ao longo do texto, revisasse e enviasse a última versão: *“Fiz alguns comentários pontuais ao longo do teu texto. Quero que revises e me envies a ultimíssima versão”* (Quadro 41).

**Quadro 41.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Dênis

**Dênis!!!**

Ai, muito legal o teu artigo. Vamos achar um lugar para publicá-lo. Quero mesmo que publiquem! Já pensou em algum veículo?

Fiz alguns comentários pontuais ao longo do teu texto. Quero que revises e me envies a ultimíssima versão.

Abraço.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao longo da 2ª versão do artigo, foram inseridos comentários pontuais e sugestões de ajustes linguísticos (Quadros 42 e 43). Neste caso, conforme planejado, nesta segunda oportunidade de reescrita, as orientações foram direcionadas a ajustes textuais mais pontuais (uso de recursos linguísticos e estratégias de finalização). A própria avaliação da 2ª versão do texto produzido por Dênis já encaminhava para uma reescrita com ajustes mais pontuais de aprimoramento textual.

**Quadro 42.** Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 1

<p><b>VAR: amigo ou inimigo do futebol brasileiro?</b></p> <p><i>Em meio a tantas críticas e polêmicas, é necessário investir na qualificação de árbitros.</i></p> <p><b>Dênis Pellegrini Santos</b>  <i>Acadêmico do 2º ano do Curso de Técnico em Administração do IFRS – Campus Bento Gonçalves e medalhista na última edição dos JIFRS.</i></p> <p>Todos dias, é possível ouvir notícias na televisão ou comentários na internet com novas críticas ao VAR (<u>Video Assistant Referee</u>) no Brasil. São incontáveis os lances “polêmicos” que acontecem no futebol brasileiro e que são fortemente criticados por atletas, torcedores, jornalistas e comentaristas esportivos toda semana. Essas críticas são amplificadas pelo argumento de que é praticamente impossível cometer algum erro de arbitragem com o árbitro de vídeo checando, de dezenas de ângulos diferentes, a grande maioria dos lances mais “ajustados”. Não é necessário ser nenhum tipo de especialista para saber que o problema não está na tecnologia, mas sim na falta de critério e qualificação dos árbitros brasileiros.</p> <p><b>Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro.</b></p> <p>O VAR teve sua primeira aparição oficial em 2016, em uma partida válida pela MLS, principal campeonato de futebol dos Estados Unidos. De lá para cá, a tecnologia apenas avançou e foi aperfeiçoada diversas vezes para chegar ao patamar que estamos hoje. Atualmente, a tecnologia conta com softwares e equipamentos especiais usados especificamente para ajudar os árbitros. Porém, do que nos adianta tecnologia se não temos bons árbitros disponíveis. Sem uma boa qualificação dos árbitros brasileiros, nunca usaremos 100% dos benefícios do VAR. Afinal, grande parte dos lances revisados pelo árbitro de vídeo é considerado interpretativo, ou seja, fica a critério do árbitro marcar ou não as irregularidades. Assim, a palavra final é do juiz. É ele quem decide.</p> <p>Atualmente, a falta de critério dos árbitros é claramente um dos maiores problemas do futebol brasileiro. Uma das maiores polêmicas em relação a arbitragem recente foi em Flamengo X Internacional, partida válida pela 37ª rodada do Brasileirão Serie A, em 2021. Ambos times disputavam</p>	 <p><b>Andréia Kanitz</b> No futebol, né?</p>
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 43.** Artigo de opinião produzido por Dênis em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 2

<p>ponto a ponto o título do campeonato até o seu confronto direto. Aos 4 minutos do segundo tempo, em uma disputa de bola após lateral, o então atleta colorado Rodinei dá um pisão em Felipe Luis, atleta do Flamengo. Após checagem no VAR, o árbitro Raphael Claus dá cartão vermelho direto para Rodinei. Entretanto, <u>este</u> mesmo juiz já havia protagonizado outros lances muito <u>semelhantes</u> como esse e aplicado cartão amarelo, ao invés do vermelho direto. Vale lembrar que não estamos falando de qualquer árbitro. Raphael Claus é árbitro FIFA desde 2015.</p>	<p> <b>Andréia Kanitz</b> Ficar aquém do esperado.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Aqui temos uma grande intercalação que precisa vir entre vírgulas.</p>
<p>Além disso, para muitos dos árbitros brasileiros é muito difícil sustentar-se apenas com o dinheiro dos gramados e, além de apitar, precisam de um segundo emprego para complementar sua renda. Essa falta de exclusividade para o exercício de sua profissão <u>só faz seu rendimento ficar mais abaixo do normal</u>. Isso <u>ocorre</u> porque, <u>no tempo em que o árbitro deveria estar estudando as regras e reassistindo partidas para aperfeiçoar seus conhecimentos</u>, ele está em academias trabalhando como <i>personal trainer</i>, em escolas dando aulas de Educação Física ou até mesmo trabalhando como motorista <u>de per</u>-aplicativo. Tudo <u>isso</u> para <u>complementar sua renda</u> e poder se sustentar. O resultado disso é uma média de uma falha grave de arbitragem a cada dois jogos no Brasil, segundo jornalistas esportivos do grupo Globo. Isso considerando apenas um campeonato, o Brasileiro Série A. Também deve ser levado em conta que, quanto mais baixa a divisão das partidas disputadas, pior a qualidade dos árbitros.</p>	
<p>Em resumo, é necessário que órgãos como a CBF se responsabilizem e invistam na qualificação dos árbitros brasileiros, tanto os de campo quanto os de vídeo. Uma outra forma de qualificar esses árbitros seria com o investimento dos próprios clubes. Esse investimento deve ser de um mesmo valor para todos os times e feito de maneira pública e transparente, evitando qualquer tipo de corrupção. Estamos em ano de Copa do Mundo e, nos próximos meses, as discussões acerca do VAR apenas aumentarão. Inclusive, a FIFA confirmou que nas partidas válidas pela Copa do Mundo do Catar usará tecnologia de “impedimento semiautomático”. A nova tecnologia irá auxiliar na detecção de possíveis impedimentos durante as partidas e notificará os árbitros automaticamente. Ou seja, as tecnologias para auxílio dos árbitros de futebol estão aumentando. Porém, de nada adiantará se não habilitarmos nossos juizes.</p>	

**Fonte:** Dados da pesquisa

Embora uma 2ª reescrita tenha sido solicitada, Dênis não produziu uma 3ª versão para seu texto. A produção de uma 2ª reescrita não foi bem recebida pelos participantes da pesquisa que alegaram estar cansados de rever o mesmo texto. Thales foi um dos participantes que verbalizou isso expressamente em aula. Disse que “*não aguentava mais reler o seu texto*”. Nesse momento foi encorajado por Dênis a produzir uma nova versão, uma vez que ele próprio, que já tinha alcançado nota 10, iria fazê-lo também:

Antes de terminar efetivamente a aula, alertei a turma de que deveriam me enviar o trabalho escrito do júri simulado e a 3ª versão do artigo de opinião até terça-feira, dia 27/09. Quando eu falei em envio da 3ª versão o aluno Thales disse que não aguentava mais reler o seu texto e que talvez não fosse fazer essa terceira versão porque já estava satisfeito com a nota 8,5 que havia tirado. O aluno Dênis interveio a meu favor dizendo que iria reescrever o seu texto, mesmo tendo tirado 10. Em tom de brincadeira, agradei ao Dênis por me ajudar a convencer o Thales a realizar mais uma reescrita. Thales, no entanto, disse que ainda iria decidir. Saí da sala, porque a professora do 3º período já aguardava na porta para iniciar sua aula. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 26*)

A promessa acabou não se confirmando. Dênis não enviou a “*ultimíssima versão*” do seu artigo de opinião, conforme solicitado no bilhete orientador de reescrita. A publicação do texto também não prosperou, embora à época o tema estivesse sendo debatido na imprensa esportiva em virtude da Copa do Mundo de Futebol Masculino no Qatar. No grupo focal de

discussão do qual participou, Dênis, porém, se manifestou satisfeito com seu desempenho na produção de seu artigo de opinião. Quando falavam sobre suas aprendizagens relativas à escrita ao longo do ano letivo, o participante, em resposta a Lívia, disse que foi ao ver seu desempenho na escrita do artigo de opinião que percebeu estar “*começando a escrever bem*”:

**Lívia:** Acho que talvez olhando de fora, se a gente fala assim pras outras pessoas, a gente aprendeu a escrever uma frase, aí eu acho que elas vão pensar “nossa, mas isso é coisa de séries iniciais, como assim?”

**Dênis:** É, uma coisa que tipo eu percebi até em casa, justamente na escrita do artigo de opinião, quando eu mostrei pra minha mãe. Tipo, ela ficou impressionada porque eu tava escrevendo, tipo eu escrevi bem o negócio lá e tal e ela ficou tipo “nossa, tá escrevendo bem e tal”. Tipo, só a partir dali, eu acho que é a partir do- da resenha-, do artigo de opinião que eu percebi que tipo eu realmente tô começando a escrever bem.

**Lívia:** É.

**Dênis:** Eu realmente tava indo por um caminho legal!

(Grupo focal 2, p. 26-27)

Os avanços produzidos por Dênis em sua escrita, verificados, nesta subseção, pela análise progressiva dos textos por ele elaborados, desde a proposta de artigo de opinião enviada até a 2ª versão produzida em resposta aos encaminhamentos de reescrita propostos, foram também percebidos pelo próprio participante ao autoavaliar sua própria trajetória: “*eu escrevi bem o negócio lá e tal*”. Sua mãe e sua namorada à época, também colega de turma, eram suas primeiras leitoras, suas primeiras interlocutoras. Antes de qualquer versão de seus textos chegar a mim, suas produções eram submetidas à leitura de pessoas afetivamente próximas a ele, de quem ele poderia esperar uma leitura interessada: “*Eu dou pra minha mãe e pra Amanda. Daí depois eu mando pra ti*” (Dênis, Grupo Focal 2, p. 25). Foi na esteira dessa interlocução preliminar que Dênis se deu conta de que estava “*indo por um caminho legal*”: “*Tipo, só a partir dali, eu acho que é a partir do- da resenha-, do artigo de opinião que eu percebi que tipo eu realmente tô começando a escrever bem*”.

A leitura compartilhada da 1ª versão do artigo de opinião produzido por Dênis agregou materialidade aos encaminhamentos de reescrita que julguei serem necessários discutir com a turma como um todo. A discussão do texto, além de beneficiar Dênis diretamente por meio de bilhetes falados (Pasin, 2018) formulados ao longo do encontro, possibilitou que os próprios colegas pudessem repensar, a partir dessa leitura, suas 1ª versões e já pensar em suas reescritas. No entanto, nessa oportunidade, ainda havia aqueles que não haviam conseguido sequer definir a questão polêmica que pretendiam discutir em seus textos. A leitura do texto de Dênis serviu para despertar em alguns colegas seus interesses mais genuínos e, então, propor alguma

discussão. Esse foi o caso do participante Thales que, inspirado pela leitura compartilhada, acabou definindo sua questão polêmica a partir da polêmica apresentada por Dênis.

O participante Thales, (-) *engajado*, desde o início do Projeto de Trabalho proposto para o 2º trimestre, questionou a escolha da questão polêmica pelos próprios estudantes. Na sua opinião, a proposição prévia de uma polêmica a ser discutida facilitaria o seu trabalho de produção textual do artigo de opinião. Em diferentes oportunidades, procurei auxiliá-lo a pensar a respeito de temas que despertavam seu interesse. No entanto, nada parecia mobilizá-lo para a escrita. À época da leitura da 1ª versão do artigo de opinião produzido por Dênis, Thales não havia sequer submetido sua proposta de artigo. De fato, ele não tinha nenhuma proposta e, sendo assim, não tinha também uma 1ª versão para compartilhar. Foi somente depois da aula em que lemos e discutimos o texto de Dênis – discussão na qual ele se engajou – que ele conseguiu, efetivamente, produzir a 1ª versão do seu artigo de opinião e enviá-la, com alguns dias de atraso. O tema escolhido foi também o futebol. Vejamos, então, a 1ª versão do artigo de opinião produzido por Thales, avaliado com nota 4,4 (Quadro 44).

**Quadro 44.** Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão – (-) engajado

### O Hexa vem?

*Não depende apenas de um jogador para conquistar esse título.*

Todos nós estamos pensando em duas coisas até o final do ano, uma delas está principalmente nas costas de um guri de 30 anos. Podendo estar no céu ou no inferno em questão de segundos. Cada atitude é julgada por milhões de pessoas. Ele é um humano como todos nós, acertando e errando durante sua vida, porém seus erros tem um peso muito maior que seus acertos.

Após 20 anos sem ganhar uma copa do mundo, estamos mais perto do que nunca de gritar “campeão” novamente. Nossa seleção brasileira está mais pronta e preparada psicologicamente e taticamente para conquistar essa copa. Graças ao Tite, que está no comando dessa seleção há mais de 4 anos, e esteve preparando um grupo para ser campeão.

Em novembro o Brasil todo para, apenas para ver a seleção brasileira jogar, estamos confiando nos nossos jogadores. Mostraram para todo seu povo através dos últimos anos que dá para ganhar e não está longe, apenas precisa de sua torcida para acreditar em que podemos ganhar.

Em uma de suas melhores fases, o camisa 10 da nossa seleção está jogando muita bola em seu clube. Podemos ficar tranquilos pois ele está focado no seu objetivo. Nós precisamos mais do nunca do Neymar Jr. Ele mesmo disse “**Vai entrar tudo**” se referindo a marcar gols.

Um grande obstáculo de todos os jogadores é a mídia, estando sempre supervisionando os nossos atletas. Sendo a maior preocupação que a torcida deve ter, esse será o nosso maior adversário. Na maioria das vezes a mídia causa uma pressão desnecessária, uma repercussão que vai além do que realmente é, e isso não é bom para cabeça de um atleta.

Em muitas estatísticas podemos ver o Brasil como um dos favoritos, mas não podemos esquecer que tem seleções como França, Alemanha e a nossa maior rival Argentina, que vive um dos seus melhores momentos.

Sabemos a importância de ganhar a copa do mundo, o time não é só um jogador, são 11 em campo e mais de 200 milhões de torcedores ao redor do mundo. O último jogo ocorrerá no dia 18 de dezembro, e todos queremos o maior e melhor presente de Natal, o hexacampeonato do Brasil.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Há que se ponderar que, para a produção da 1ª versão do seu artigo de opinião, Thales já havia se beneficiado dos encaminhamentos de reescrita dirigidos à turma no primeiro encontro dedicado ao *feedback* coletivo das 1ª versões produzidas pelos estudantes. Nesses

termos, em seu texto, esforçou-se para, em alguma medida, explicitar uma questão polêmica a ser debatida, apresentando-a já no título do artigo: *O hexa vem?* Em boa parte do seu texto, o estudante-autor indicou querer defender a tese de que a seleção brasileira de futebol estaria “*mais perto do que nunca de gritar ‘campeão’ novamente*” e, sendo assim, estaria muito próxima de conquistar o hexa campeonato. No entanto, já no subtítulo e também ao longo do seu texto, Thales trouxe outra questão para discussão: a conquista do campeonato dependeria de um único jogador? Parecia haver duas questões relacionadas sendo discutidas em paralelo ao longo do texto, sem a devida articulação entre elas. Isso foi pontuado no bilhete orientador de reescrita (Quadro 45).

**Quadro 45.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales

**Thales!**

Realmente, esporte é um tema que te move. Dá pra ver que você fala com muita convicção sobre o tema. Temos muitos temas polêmicos no esporte. Quando li o título do seu texto, fiquei pensando: Mas qual será a questão polêmica do Thales com relação ao tema da Copa do Mundo? Pensei em várias enquanto lia o teu texto, mas fiquei na dúvida. Esse é o problema do seu texto: Sem uma questão polêmica clara, não fica claro para mim, leitora, o que você quer defender exatamente.

No início do texto, você parece que está discutindo se a vitória da seleção brasileira na Copa depende de apenas um jogador de 30 anos (Neymar, eu imagino). No subtítulo do teu artigo, você diz “Não depende apenas de um jogador para conquistar esse título”. A questão polêmica seria: A vitória na copa do mundo depende de um jogador apenas?

Na sequência, você começa a argumentar que a seleção estaria preparada para vencer a Copa depois de 4 anos sendo preparada pelo treinador Tite. A questão polêmica seria: A seleção brasileira tem condições de vencer a Copa do Mundo do Qatar? Aliás, em nenhum momento você fala sobre a Copa ser no Qatar. Acho que essa questão é mais polêmica, do que focar no Neymar lá no início do texto. Acho que o aspecto de que a vitória depende do time e não de um jogador é bem importante no texto como um todo, mas você deveria trazer isso no desenvolvimento do texto e não lá na introdução já.

Pela minha leitura, falta você definir exatamente o que você quer defender e fazer isso desde a introdução. Se você começa falando do Neymar (indiretamente) na introdução, eu não entendo muito bem qual é a tese que você quer defender, porque ao longo do texto parece que vai mudando o que você quer afirmar (a tua tese).

Fiz várias comentários ao longo do teu texto. Há informações e afirmações que você precisa tornar mais concretas para convencer o leitor. O aspecto da mídia ter impacto negativo, precisa ser explorado, por exemplo, de modo mais concreto. Como, afinal, influencia negativamente? CONCRETUDE!

Eu gostaria que você preenchesse a proposta de artigo de opinião com a tua questão polêmica, tua tese e teus argumentos (ver arquivo em anexo). Isso vai te ajudar a clarear a tua proposta e organizar o teu texto desde o princípio.

Estamos em um bom lugar para avançar na escrita. Só precisa definir melhor a tese e trazer bons argumentos (concretos) para validar o que você quer afirmar.

Mãos à obra!

**Fonte:** Dados da pesquisa

Thales recebeu um bilhete orientador de reescrita bem extenso em que se pontuou inicialmente a necessidade de definir mais claramente a questão polêmica a ser debatida no artigo: “*Esse é o problema do seu texto: Sem uma questão polêmica clara, não fica claro para mim, leitora, o que você quer defender exatamente*”. Na sequência, o bilhete explora como essa inconsistência se apresenta ao longo do texto: “*No início do texto, você parece que está discutindo se a vitória da seleção brasileira na Copa depende de apenas um jogador de 30 anos (Neymar, eu imagino). (...) Na sequência, você começa a argumentar que a seleção estaria preparada para vencer a Copa depois de 4 anos sendo preparada pelo treinador Tite*”. A

impressão que isso causa no leitor é reafirmada no bilhete: “*Eu não entendo muito bem qual é a tese que você quer defender, porque ao longo do texto parece que vai mudando o que você quer afirmar (a tua tese)*”.

Por meio do bilhete orientador de reescrita, Thales é, então, orientado a definir exatamente o que pretende defender e fazer isso desde o princípio: “*Pela minha leitura, falta você definir exatamente o que você quer defender e fazer isso desde a introdução*”. Para tanto, o estudante-autor é indicado a verificar os comentários inseridos ao longo do texto e a investir em maior concretude nas afirmações feitas ao longo do texto. O exercício de elaboração da proposta de artigo também é sugerido como algo que poderia ajudá-lo a organizar melhor o seu texto em torno de um projeto do que se pretende efetivamente defender por meio do artigo. Thales é encorajado a investir na reescrita do seu texto: “*Estamos em um bom lugar para avançar na escrita. Só precisa definir melhor a tese e trazer bons argumentos (concretos) para validar o que você quer afirmar. Mãos à obra!*”. Vejamos, a seguir, os comentários inseridos ao longo da 1ª versão do texto produzido por Thales (Quadros 46 e 47):

**Quadro 46.** Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão, acrescido de comentários – Parte 1

<p><b>O Hexa vem?</b>  <i>Não depende apenas de um jogador para conquistar esse título.</i></p> <p>Todos nós estamos pensando em duas coisas até o final do ano, uma delas está principalmente nas costas de um guri de 30 anos. Podendo estar no céu ou no inferno em questão de segundos. Cada atitude é julgada por milhões de pessoas. Ele é um humano como todos nós, acertando e errando durante sua vida, porém seus erros tem um peso muito maior que seus acertos.</p> <p>Após 20 anos sem ganhar uma copa do mundo, estamos mais perto do que nunca de gritar “campeão” novamente. Nossa seleção brasileira está mais pronta e preparada psicologicamente e taticamente para conquistar essa copa. Graças ao Tite, que está no comando dessa seleção há mais de 4 anos, e esteve preparando um grupo para ser campeão.</p> <p>Em novembro o Brasil todo para, apenas para ver a seleção brasileira jogar, estamos confiando nos nossos jogadores. Mostraram para todo seu povo através dos últimos anos que dá para ganhar e não está longe, apenas precisa de sua torcida para acreditar em que podemos ganhar.</p> <p>Em uma de suas melhores fases, o camisa 10 da nossa seleção está jogando muita bola em seu clube. Podemos ficar tranquilos pois ele está focado no seu objetivo. Nós precisamos mais do nunca do Neymar Jr. Ele mesmo disse “Vai entrar tudo” se referindo a marcar gols.</p> <p>Um grande obstáculo de todos os jogadores é a mídia, estando sempre supervisionando os nossos atletas. Sendo a maior preocupação que a torcida deve ter, esse será o nosso maior adversário. Na maioria das vezes a mídia</p>	<p><b>Andréia Kanitz</b> Reformular essa frase.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Quais são as duas coisas? Você só diz uma.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Eu imagino quem seja, mas você tem que dizer quem é.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> O Brasil? Tem que deixar isso claro.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Com base em que você afirma isso?</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Isso aqui é uma frase fragmentada. Na verdade, ela parece fazer parte da frase anterior. Eu entendo que você quer explicar por que a seleção agora está mais preparada psicologicamente e taticamente. Mas tem que dizer o que efetivamente o Tite fez em 4 anos.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Frase siamesa aqui.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Como mostraram? O que ocorreu que leva você a afirmar isso? Mais concretude, Thales.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Aqui não está certo.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Tem que falar o nome dele antes, Thales. Você está subentendendo que o leitor está dentro da tua cabeça sabendo exatamente do que ou de quem você está falando.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Frase fragmentada.</p>
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 47.** Artigo de opinião produzido por Thales em 1ª versão, acrescido de comentários – Parte 2

<p>causa uma pressão desnecessária, uma repercussão que vai além do que realmente é, e isso não é bom para cabeça de um atleta.</p>	
<p>Em muitas estatísticas podemos ver o Brasil como um dos favoritos, mas não podemos esquecer que tem seleções como França, Alemanha e a nossa maior rival Argentina, que vive um dos seus melhores momentos.</p>	 <b>Andréia Kanitz</b> Que estatísticas são essas?
<p>Sabemos a importância de ganhar a copa do mundo, o time não é só um jogador, são 11 em campo e mais de 200 milhões de torcedores ao redor do mundo. O último jogo ocorrerá no dia 18 de dezembro, e todos queremos o maior e melhor presente de Natal, o hexacampeonato do Brasil.</p>	 <b>Andréia Kanitz</b> Qual é a importância? Eu não sei.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Boa parte dos comentários inseridos ao longo do texto solicitavam a explicitação e a complementação de informações: *Quais são as duas coisas?*; *O Brasil?*; *Com base no que você afirma isso?*; *Que estatísticas são essas?*. Esses comentários indicavam lacunas deixadas por Thales ao compor o seu texto e não necessariamente levar seu interlocutor em consideração no momento de produzi-lo. Além disso, alguns aspectos linguísticos de ordem sintática (*frases fragmentadas e siamesas*) foram pontuados, já que tinham sido foco de reflexão linguística em aula desde o 1º trimestre e comprometiam a clareza do texto.

Assim como os demais participantes, Thales também recebeu um boletim de desempenho preenchido com orientações de reescrita relativas a quatro critérios de avaliação: propósito do texto (critério 1), organização (critério 3), conteúdos/informações (critério 4), uso de recursos linguísticos (critério 5). As orientações apresentadas no boletim de desempenho reuniam tanto os encaminhamentos apresentados no bilhete orientador de reescrita quanto os aspectos indicados por meio dos comentários inseridos ao longo da 1ª versão do texto (Quadros 48 e 49).

**Quadro 48.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales (p. 1)

BOLETIM DE DESEMPENHO – ARTIGO DE OPINIÃO		
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	ORIENTAÇÕES DE REESCRITA
1. Propósito do texto	1.1 O artigo de opinião discute uma questão polêmica que instiga o interlocutor pretendido? 1.2 O autor do artigo de opinião defende seu ponto de vista com o objetivo de levar seu interlocutor a aderir à tese apresentada?	- Redefinir a questão polêmica - Apresentar mais expressamente a tese, a partir da redefinição da polêmica
2. Interlocução / Público-alvo	2.1 O artigo de opinião foi elaborado levando em consideração o interlocutor pretendido? Isso fica evidente ao longo do texto?	
3. Organização	3.1 O título atrai o leitor e antecipa a polêmica do artigo? 3.2 O subtítulo apresenta a tese do artigo? 3.3 O autor e suas credenciais estão especificadas no artigo? 3.4 O artigo possui uma citação em destaque retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? 3.5 Os parágrafos do artigo estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.6 A introdução apresenta de forma sólida a contextualização da polêmica? 3.7 No desenvolvimento, são apresentados argumentos para sustentação da opinião? 3.8 A conclusão configura-se como ponto de chegada do raciocínio desenvolvido pelo autor ao longo do seu texto? Na conclusão, o autor (re)apresenta a sua tese, reforçando a sua posição? 3.9 O texto do artigo de opinião está escrito de forma coesa, ou seja, está bem articulado textualmente?	- Rever o título - Rever o subtítulo com base na tese que vai defender exatamente. - Desenvolver mais os parágrafos no sentido da argumentos. Rever parágrafos muito curtos ou de uma frase só. - Apresentar argumentos que sustentem a tese no desenvolvimento de modo mais concreto, com informações e evidências que sustentam o que você está afirmando. - Na conclusão, retomar a tese. - Selecionar uma citação em destaque retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? - Articular textualmente melhor as partes do texto de modo progressivo da introdução até a conclusão.
4. Conteúdos/informações	4.1 Há uma questão polêmica apresentada no texto? 4.2 O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? 4.3 O autor demonstra ter conhecimento sobre o tema que está abordando para poder argumentar a respeito? 4.4 Os argumentos mobilizados pelo autor sustentam a sua opinião? 4.5 O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar a sua opinião? 4.6 O autor mobiliza diferentes tipos de argumentos para sustentar sua opinião? 4.7 O autor desenvolve bem os argumentos para defender o seu ponto de vista? 4.8 O autor articula bem os argumentos entre si para defesa do seu ponto de vista? 4.9 O autor levou em consideração pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...".	- Redefinir a questão polêmica. Por enquanto, não está clara qual é exatamente a polêmica. - Apresentar mais expressamente a tese e ater-se a ela ao longo do texto. - Mobilizar argumentos concretos para sustentar a tese - Trazer mais informações e dados no sentido de sustentar a tese. - Pensar melhor no ponto de vista de opositores. - Apresentar expressamente informações que estão apenas subentendidas

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 49.** Boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo produzido por Thales (p. 2)

5. Uso de recursos linguísticos	5.1 As frases estão textualmente bem estruturadas? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão corretamente pontuadas, com a pontuação final adequada? 5.3 O texto está livre de frases siamesas? 5.4 O texto está livre de frases fragmentadas? 5.5 O gerundismo foi empregado apenas quando necessário? Se foi usado, está corretamente empregado, permitindo uma leitura clara do texto? 5.6 Foram usados articuladores textuais adequados e variados? Eles foram corretamente empregados? 5.7 O autor conseguiu empregar corretamente as vírgulas, a fim de sinalizar intercalações e deslocamentos presentes nas frases?	- Rever a estruturação de frases - Rever frases fragmentadas e frases siamesas. - Rever o emprego das vírgulas - Utilizar mais os articuladores textuais
6. Estratégias de finalização	6.1 Todo o texto foi revisado com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto, levando em conta o veículo de publicação pretendido? 6.2 O layout do texto (título, subtítulo, autor/credenciais, texto e citação) está organizado, atraindo e facilitando a sua leitura do artigo de opinião? 6.3 A citação destacada do artigo de opinião está bem disposta no layout do texto?	
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O autor demonstra ter se apropriado das leituras e discussões realizadas em aula (e também em casa) para compor seu artigo de opinião?	

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de Thales realizar a reescrita da 1ª versão do seu artigo, houve ainda um encontro em sala de aula com um segundo momento de *feedback* coletivo sobre os primeiros textos produzidos pelos participantes. Nesse encontro, todos já haviam recebido por e-mail os encaminhamentos individuais de reescrita: bilhete orientador de reescrita, texto comentado e boletim de desempenho preenchido. Poderiam, portanto, já nessa aula dirimir dúvidas sobre as orientações de reescrita propostas, o que seria bastante produtivo, já que o encontro seguinte seria dedicado à reescrita. O texto de Thales foi escolhido por mim para conversarmos novamente sobre a necessidade de organizar o artigo em torno de um projeto de texto, com um

ponto de partida e um ponto de chegada claros para o leitor. Inicialmente, Thales resistiu às minhas observações, mas, por fim, acabou cedendo e iniciou a sua reescrita ainda enquanto conversávamos sobre o seu texto:

Disse que eles precisavam ler os *feedbacks*, processá-los e vir para a próxima aula preparados e com o texto repensado. Dito isso, dei continuidade aos encaminhamentos de reescrita. Falei sobre a necessidade de organizar o texto por meio de um projeto, com um ponto de partida e um ponto de chegada claros para o leitor. Usei o tema eleito pelo Thales para discutir esse aspecto. O Thales enviou a sua 1ª versão do artigo de opinião com 1 semana de atraso, o que é bastante normal no caso dele. Ele trocou três vezes de tema. Por fim, decidi falar sobre a Copa do Mundo de Futebol no Qatar. Achei a mudança de tema pertinente para ele, já que esporte é um tema que o mobiliza bastante. Comentei, no entanto, que não ficava claro em seu texto qual era a polêmica sendo discutida, qual era a tese a ser defendida e que, portanto, não havia um projeto de texto claro. O Thales comentou novamente que para ele estava tudo muito claro, mas eu reforcei que para mim, leitora, não estava. Nesse momento, o aluno abriu o seu notebook e se pôs a escrever. Eu não repreendi. À medida que eu falava do seu texto, ele foi escrevendo em seu computador. Meio que aproveitou meu *feedback* oral em tempo real. Como sempre, muito apressado. Depois disso, abri minha apresentação de slides. Reforcei a necessidade de todos retomarem a grade de avaliação e se guiarem pelas perguntas orientadoras como uma espécie de *check-list*. O Thales logo disse que havia olhado a grade e eu logo apontei aspectos que, de acordo com a grade, ele havia deixado passar. Eu havia lido e avaliado o texto dele no início da manhã, por isso o texto dele estava bem fresquinho na minha cabeça. (*Notas de campo – 2º trimestre, p. 22*)

A 2ª versão do artigo de opinião produzida por Thales foi avaliada com nota 8,4. Na sua reescrita, o estudante-autor procurou definir mais claramente a questão a ser debatida por ele por meio do artigo. O título permaneceu o mesmo, mas o subtítulo mudou com a sua tese expressa nele: “*O nosso país está pronto para ganhar uma copa do mundo novamente*”. Thales produziu reformulações em todos os parágrafos. O seu texto produziu avanços em todos os critérios de avaliação apontados por meio dos encaminhamentos de reescrita: o propósito do texto foi melhor definido (critério 1); a texto foi reorganizado (critério 3); conteúdos e informações foram explicitadas e acrescentadas (critério 4); e o uso dos recursos linguísticos foi aprimorado (critério 5). Vejamos a 2ª versão do artigo de opinião produzido por Thales (Quadro 50). Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pelo aluno.

**Quadro 50.** Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão – (-) engajado

## O Hexa vem?

*O nosso país está pronto para ganhar uma copa do mundo novamente.*

Todos nós estamos pensando em duas coisas até o final do ano. Uma delas são as eleições e a outra é a copa do mundo do Qatar. Após um período de profunda divisão na população, devemos nos unir e torcer juntos para a seleção brasileira de futebol. Será que estamos preparados para ganhar novamente uma copa do mundo? O futebol brasileiro está mais evoluído do que quando ganhamos a copa de 2002 ou iremos passar mais um vexame? Após 20 anos sem ganhar uma copa do mundo, o Brasil, com certeza, está mais perto do que nunca de gritar “campeão” novamente. Nossa seleção brasileira está mais pronta e preparada taticamente para conquistar essa copa.

Graças ao Tite, que está no comando dessa seleção há mais de 4 anos, e esteve preparando um grupo para ser campeão. O treinador desenvolveu um grande trabalho em duas copas américas, saindo vitorioso de uma delas e vice-campeão, com derrota na final para a forte seleção da Argentina, nossa maior rival na América do Sul. Depois dessa jornada ao longo desses anos com a seleção, seu trabalho é muito elogiado pela mídia nacional. O time de Tite é espetacular, tecnicamente é o melhor time do mundo, contanto com jogadores fenomenais em todas as posições do campo. A seleção deve se preocupar como encaixar esse time taticamente.

Em novembro o Brasil todo para, apenas para ver a seleção brasileira jogar. Mostraram para todo seu povo através dos últimos anos que dá para ganhar e não está longe, apenas precisamos do apoio da torcida e acreditamos que podemos vencer. Quando acreditamos na copa américa em 2019, saímos vitoriosos. A copa no Qatar pode ser um divisor de águas, onde ao vencer seremos a maior potência do mundo, e se perdemos seremos a decepção e a vergonha da copa.

Em uma de suas melhores fases, Neymar Jr o camisa 10 da nossa seleção está jogando muita bola em seu clube. Podemos ficar tranquilos pois ele está focado no seu objetivo. Nós precisamos mais do nunca dele para fazer seu papel como jogador e referência da seleção. Ele mesmo disse “Vai entrar tudo” se referindo a marcar gols. Neymar já teve duas oportunidades de ganhar a copa do mundo, nos anos de 2014 e 2018. Após uma declaração

polêmica, ele disse que será sua última copa do mundo em 2022. Sendo sua última chance de sair glorioso e exaltado pela torcida, colocando seu nome na história.

Um grande obstáculo de todos os jogadores é a mídia, estando sempre supervisionando os nossos atletas. A mídia deve ser nosso maior adversário na copa. Na maioria das vezes a mídia causa uma pressão desnecessária, uma repercussão que vai além do que realmente é, e isso não é bom para o psicológico de um atleta. A principal pressão está nas costas de Neymar Jr. Podendo estar no céu ou no inferno em questão de segundos. Cada atitude é julgada por milhões de pessoas. Ele é um humano como todos nós, acertando e errando durante sua vida, porém seus erros tem um peso muito maior que seus acertos.

Em muitas estatísticas mostradas pelo Onefootball, o Brasil figura como um dos favoritos. Além disso nossa seleção aparece como o número 1 do ranking mundial da Fifa. Isso demonstra que estamos tão fortes e preparados tanto quanto aos europeus. No entanto, não podemos nos esquecer de que existem seleções como França, Alemanha e a nossa maior rival, Argentina, que vive um dos seus melhores momentos.

Posso afirmar com toda certeza que a seleção chegará pronta para conquistar a copa, todos os jogadores estão se preparando para novembro poder chegar na sua melhor fase. Sabemos a importância de ganhar a copa do mundo. O povo brasileiro tem na sua natureza o futebol, desde pequeno todos ouvimos muito sobre futebol todos os dias e ganhando uma copa do mundo podemos trazer a felicidade de ver o Brasil jogar novamente. O time não é só um jogador, são 11 em campo e mais de 200 milhões de torcedores ao redor do mundo. O último jogo ocorrerá no dia 18 de dezembro, e todos queremos o maior e melhor presente de Natal, o hexacampeonato do Brasil.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na reescrita produzida, Thales buscou focar-se em defender que a seleção masculina de futebol estaria preparada para vencer mais uma copa do mundo, ponderando que essa vitória dependia do time como um todo, e não de um único jogador, Neymar Jr. Nesta 2ª versão do texto, Thales, orientado para os encaminhamentos de reescrita propostos, organizou a discussão em torno da questão polêmica “o hexa vem?”, buscando encaixar a polêmica em torno do camisa 10 da seleção nessa discussão. No bilhete orientador de reescrita elaborado a partir dessa 2ª versão, as alterações promovidas por Thales em seu texto foram elogiadas e mais uma reescrita foi solicitada (Quadro 51). Enquanto leitora, insisti que continuava sem entender o argumento de que a seleção desta vez estaria melhor preparada do ponto de vista tático e que, portanto, esse argumento ainda mereceria atenção no seu texto. Além disso, foi sugerido que o preparo emocional da equipe fosse aprofundado no texto enquanto ponto fraco que poderia comprometer a conquista do hexacampeonato. Ademais, foi solicitado que Thales verificasse os comentários e as sugestões de edição inseridos ao longo do texto para realizar ajustes de uso dos recursos linguísticos (Quadros 52 e 53).

**Quadro 51.** Bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 2ª versão do artigo produzido por Thales

**Thales!**

Parabéns! Você foi obstinado em melhorar o seu texto. Comparei as duas versões no word e ele contabilizou 86 alterações. Não é pouca coisa! Parabéns!

Sempre há ainda o que melhorar! Então, fiz comentários e sugestões de alterações no seu texto. Continuo sem entender muito bem por que exatamente a seleção está mais preparada desta vez do ponto de vista tático. Entendi que o ponto fraco pode ser o preparo emocional do time. Será que algo está sendo feito nesse sentido? Estabilidade emocional é tudo para um atleta. Seria interessante abordar isso no texto quando você fala da pressão da mídia.

Você ainda tem algumas frases fragmentadas em seu texto e precisa cuidar com o uso excessivo do gerúndio. Em muitos pontos, sugeri como alterar para ficar melhor.

Também tive uma ideia para o teu título. Veja o que acha!

Aguardo a versão final do seu texto.

Abraço.

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 52.** Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 1

**O Hexa vem?!**  
*O nosso país está pronto para ganhar uma copa do mundo novamente.*

Todos nós estamos pensando em duas coisas até o final do ano. Uma delas são as eleições e a outra é a copa do mundo do Qatar. Após um período de profunda divisão na população, devemos nos unir e torcer juntos para a seleção brasileira de futebol. Será que estamos preparados para ganhar novamente uma copa do mundo? O futebol brasileiro está mais evoluído do que quando ganhamos a copa de 2002 ou iremos passar mais um vexame? Após 20 anos sem ganhar uma copa do mundo, o Brasil, com certeza, está mais perto do que nunca de gritar “campeão” novamente. Nossa seleção brasileira está mais pronta e preparada taticamente para conquistar essa copa.

Graças ao Tite, que está no comando dessa seleção há mais de 4 anos, e esteve preparando um grupo para ser campeão. O treinador desenvolveu um grande trabalho em duas copas américas, saindo vitorioso de uma delas e vice-campeão em outra, com derrota na final para a forte seleção da Argentina, nossa maior rival na América do Sul. Depois dessa jornada ao longo desses anos com a seleção, seu trabalho é muito elogiado pela mídia nacional. O time de Tite é espetacular, tecnicamente é o melhor time do mundo, contanto com jogadores fenomenais em todas as posições do campo. A seleção deve se preocupar como encaixar esse time taticamente.

Em novembro o Brasil todo para, apenas para ver a seleção brasileira jogar. Mostraram para todo seu povo através dos últimos anos que dá para ganhar e não está longe, apenas precisamos do apoio da torcida e acredito que podemos vencer. Quando acreditamos na copa américa em 2019, saímos vitoriosos. A copa no Qatar pode ser um divisor de águas, onde ao vencer seremos a maior potência do mundo, e se perdemos seremos a decepção e a vergonha da copa.

Em uma de suas melhores fases, Neymar Jr., o camisa 10 da nossa seleção, está jogando muita bola em seu clube. Podemos ficar tranquilos pois ele está focado no seu objetivo. Nós precisamos mais do nunca dele para fazer seu papel como jogador e referência da seleção. Ele mesmo disse “vai entrar tudo” se referindo a marcar gols. Neymar já teve duas oportunidades de ganhar a copa do mundo, nos anos de 2014 e 2018. Após uma declaração polêmica, ele disse que será sua última copa do mundo em

**Andréia Kanitz**  
 Que tal adicionar aqui um ponto de exclamação junto. Assim o título pode ser lido como pergunta e também como exclamação. Fica a possibilidade de dupla leitura.

**Andréia Kanitz**  
 Não seria “a nossa seleção está pronta”?

**Andréia Kanitz**  
 E se aqui colocarmos um ponto de interrogação? Isso faz o leitor se perguntar antes de ler o teu texto.

**Andréia Kanitz**  
 Como assim? Essa frase tá perdida aqui. Não faz sentido com a frase anterior. Temos jogadores fenomenais mas a seleção deve se preocupar em encaixar o time? O que significa isso? Precisa melhorar.

**Andréia Kanitz**  
 Onde? Acho que tem que tirar o onde e iniciar nova frase.

**Andréia Kanitz**  
**Formatado:** Fonte: (Padrão) Times New Roman, Não Negrito

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 53.** Artigo de opinião produzido por Thales em 2ª versão, acrescido de comentários – Parte 2

2022. ~~Será~~ando sua última chance de sair glorioso e exaltado pela torcida, colocando seu nome na história.

Um grande obstáculo de todos os jogadores é a mídia, ~~que está~~ando sempre supervisionando os nossos atletas. A mídia deve ser nosso maior adversário na copa. Na maioria das vezes, ~~ela a mídia~~ causa uma pressão desnecessária, uma repercussão que vai além do que realmente é, e isso não é bom para o psicológico de um atleta. A principal pressão está nas costas de Neymar Jr. ~~que p~~Podendo ir estar do céu ~~ao~~u no inferno em questão de segundos. Cada atitude é julgada por milhões de pessoas. Ele é um humano como todos nós, acertando e errando durante sua vida, porém seus erros tem um peso muito maior que seus acertos.

Em muitas estatísticas mostradas pelo Onefootball, o Brasil figura como um dos favoritos. Além disso, ~~nossa~~ seleção aparece como o número 1 do ranking mundial da Fifa. Isso demonstra que estamos tão fortes e preparados tanto quanto ~~aos~~ europeus. No entanto, não podemos nos esquecer de que existem seleções como França, Alemanha e a nossa maior rival, Argentina, que vive um dos seus melhores momentos.

Posso afirmar com toda certeza que a seleção chegará pronta para conquistar a copa. ~~T~~odos os jogadores ~~estare~~ão se preparando para ~~em~~ novembro poder chegar na sua melhor fase. Sabemos ~~da~~ importância de ganhar a copa do mundo. O povo brasileiro tem na sua natureza o futebol. ~~D~~esde pequenos, todos ouvimos muito sobre futebol todos os dias e ganhando uma copa do mundo podemos trazer a felicidade de ver o Brasil jogar novamente. O time não é só um jogador, são 11 em campo e mais de 200 milhões de torcedores ao redor do mundo. O último jogo ocorrerá no dia 18 de dezembro, e todos queremos o maior e melhor presente de Natal, o hexacampeonato do Brasil.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Embora os encaminhamentos de reescrita tenham sido apresentados para que Thales produzisse uma 3ª versão do seu texto, a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita proposta não foi levada adiante pelo participante. Em aula, quando retomei com a turma o prazo de envio das 3ª versões dos artigos de opinião, Thales disse que não aguentava mais reler o seu texto e que talvez não fosse elaborar nova versão porque estava satisfeito com a nota alcançada com a 2ª versão. Conforme nota de campo já apresentada anteriormente, Dênis até procurou encorajá-lo a produzir mais uma reescrita. O participante afirmou, no entanto, que ainda iria decidir, e sua decisão foi por não reescrever.

Essa resistência em produzir uma 2ª reescrita foi manifestada também por outros participantes, porém de maneira menos enfática. Apesar disso, dos 15 participantes da pesquisa, 12 produziram uma 3ª versão, ou seja, a maioria dos participantes realizou uma 2ª reescrita. Nos grupos de discussão, a resistência dos participantes em produzir mais uma reescrita foi tematizada. Nessa oportunidade, Thales insistiu que a 2ª versão do seu texto já estava boa, que estava satisfeito e que, por isso, decidiu por não reescrever seu texto novamente. O participante releu, então, as duas versões do seu artigo de opinião. Com elas em mãos, uma ao lado da outra, disse: “*Eu ajeitei bastante, fiz muito mais. Olha o tamanho que era, olha o tamanho que ficou, sabe? E ficou bom, não ficou ruim*” (Grupo Focal 4, p. 19).

Nesta subseção (4.2), busquei demonstrar o aprofundamento da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida com os participantes desta pesquisa por meio da análise das reescritas produzidas por três participantes focais que, especialmente por darem conta de todo o espectro do *continuum* de engajamento, são representativas da interlocução pedagógica estabelecida com a turma ao longo do 2º trimestre letivo. Pela análise dos dados gerados no âmbito desse segundo momento de contato dos participantes com a atividade sistemática de reescrita, busquei demonstrar a sua orientação para uma reformulação mais aprofundada de seus textos, a partir dos encaminhamentos de reescrita propostos. As réplicas pontuais produzidas em resposta aos encaminhamentos de reescrita das entrevistas, propostos no 1º trimestre, deram lugar a reformulações textuais amplas dos artigos de opinião elaborados ao longo do 2º trimestre. Para demonstrar esse movimento de maior engajamento dos participantes, apresentei os encaminhamentos de reescrita propostos e as respostas dos participantes focais selecionados à interlocução pedagógica estabelecida, pela análise comparativa das versões produzidas por eles para os seus textos. Na próxima subseção (4.3), busco demonstrar o que chamo de consolidação da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita a partir da análise dos dados gerados ao longo do 3º trimestre letivo, etapa em que os próprios participantes já puderam propor encaminhamentos de reescrita aos pares, estabelecendo eles próprios uma interlocução pedagógica entre si.

### **4.3 O terceiro contato com a reescrita: consolidando a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita na avaliação por pares**

**Ivy:** Por exemplo, essa última atividade de ter que ler o texto do colega, eu acho que é mais difícil até do que escrever, profe. E tipo ver o que quê, sabe:::  
O teu trabalho é difícil, profe.  
(Grupo Focal 1, p. 10)

Nesta subseção, o trabalho de consolidação da interlocução pedagógica de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita é enfocado. Mediante a análise de dados gerados no âmbito do terceiro momento de contato dos participantes com a atividade de reescrita, busco demonstrar não só a sua orientação para a reformulação de seus textos, a partir dos encaminhamentos de reescrita propostos, mas também o seu engajamento no estabelecimento de uma interlocução pedagógica com seus pares pela produção de encaminhamentos de reescrita. Inicialmente (seção 4.3.1), apresento algumas decisões pedagógicas tomadas para o 3º trimestre letivo, com base no trabalho desenvolvido ao longo dos dois primeiros trimestres letivos, e o terceiro Projeto de Trabalho desenvolvido com a

turma, que envolveu a produção de resenhas para compartilhamento de dicas de livros, filmes, séries e álbuns musicais com a comunidade escolar durante o período de férias escolares. Na sequência (seção 4.3.2), analiso os resultados alcançados por meio desse Projeto de Trabalho, a partir da análise da escrita e reescrita produzidas em dupla por dois participantes focais, categorizados no *continuum* de engajamento enquanto participantes *engajados*. Para isso, apresento um roteiro de reescrita utilizado para orientar a elaboração da nova versão para o texto e as respostas da dupla de participantes às orientações apresentadas, pela análise contrastiva das duas versões produzidas pela dupla. Em seguida (seção 4.3.3), analiso a escrita e a reescrita desses mesmos participantes focais em suas produções individuais, e apresento os encaminhamentos de reescrita trocados entre eles, buscando demonstrar o engajamento desses participantes no estabelecimento de uma interlocução pedagógica com seu par, com vistas ao aprimoramento da escrita pela reescrita. Por fim, na última subseção (seção 4.3.4), busco demonstrar que todos podem aprender e todos podem ensinar a escrever, pela análise da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida entre dois outros participantes focais, (+) *engajado* e (-) *engajado*, e sua orientação aos encaminhamentos de reescrita propostos.

#### 4.3.1 *Se liga na dica: a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita de resenhas.*

**Heitor:** Acho que a resenha por depender mais de nós mesmos, de a gente ter lido, a nossa percepção, eu acho que::: ali a gente coloca realmente o nosso máximo esforço

**Yana:** É. Sentimento.

**Heitor:** É o máximo que a gente consegue dentro da escrita assim. Acho que resenha desses três ainda é o mais satisfatório de se fazer também.

(Grupo Focal 3, p. 5)

Assim como nas etapas anteriores, novamente o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas até então planejadas e implementadas conduziram a algumas tomadas de decisão relativas ao planejamento pedagógico para o último trimestre letivo, o 3º trimestre. Uma demanda que se colocava já desde o início do ano letivo, a mim, especialmente enquanto docente, era a necessidade de integrar, de modo mais orgânico, as discussões realizadas nos encontros dedicados aos estudos de Literatura às discussões realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Até então, esses dois componentes, Língua Portuguesa e Literatura, embora constassem como sendo um só no nome atribuído ao componente curricular (Língua Portuguesa e Literatura II), vinham sendo trabalhados de modo independente ao longo das aulas.

Para fins de organização didática, os encontros dedicados aos estudos de Literatura eram realizados de três em três semanas. Além de garantir uma previsibilidade e uma periodicidade às discussões previstas na ementa do componente curricular, essa escolha possibilitou o estabelecimento de um contrato de leitura extensiva (Simões *et al.*, 2012, p. 196-197) com os estudantes para o ano letivo. Um cronograma de leitura e discussão de três obras da Literatura Brasileira foi organizado com os estudantes: *Lucíola* de José de Alencar, no 1º trimestre; *Dom Casmurro* e contos selecionados de Machado de Assis, no 2º trimestre; e *O Cortiço* de Aluísio Azevedo, no 3º trimestre. Tais obras foram selecionadas tendo como referência conteúdos previstos na ementa do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II: o romantismo, o realismo e o naturalismo na Literatura Brasileira.

Os encontros dedicados aos estudos literários, realizados até então, vinham sendo bastante proveitosos. A organização das discussões no formato de círculos de leitura (Seerig; Troian, 2020) possibilitava aos participantes um contato mais próximo e íntimo com o texto literário. Grande parte dos estudantes vinha se esforçando para cumprir o cronograma de leitura que havia sido estabelecido, e isso garantia sistematicidade e continuidade às discussões em sala de aula. Ao mesmo tempo, persistia, entretanto, em mim, a sensação de que esses momentos de conversas literárias (Seerig; Troian, 2020) ocorriam à parte das aulas de Língua Portuguesa. Era um desafio conciliar.

Além disso, havia os interesses particulares de leitura dos estudantes. Já em nossos primeiros encontros, fui percebendo que, ao contrário do que se costuma afirmar com relação aos hábitos de leitura entre o público adolescente, a grande maioria dos estudantes eram leitores assíduos. Eles tinham seus próprios interesses de leitura e também gostavam muito de compartilhá-las com seus colegas. Isso me levou imediatamente, já no 1º trimestre, a abrir espaço nas aulas para que, no início de cada encontro dedicado à Literatura, alguém voluntariamente compartilhasse com os colegas alguma outra leitura que estivesse realizando paralelamente.

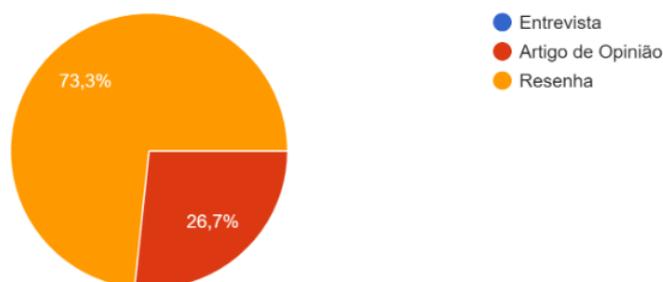
A partir disso, surgiu, então, a proposta de trazer para as aulas de Língua Portuguesa, no 3º trimestre, os interesses de leitura dos estudantes, numa tentativa de integrar as aulas de língua e de literatura. A ideia era de abrir espaço em aula para que esses jovens leitores se sentissem também reconhecidos em suas preferências de leitura e pudessem compartilhá-las com seus colegas e também com a comunidade escolar por meio da produção de resenhas. Foi, assim, que nasceu o Projeto de Trabalho desenvolvido ao longo do 3º trimestre: *Se liga na dica: compartilhando leituras pela produção de resenhas*.

A proposta de trabalho teve adesão imediata de todos os participantes da pesquisa. No encontro em que propus o projeto, já houve um alvoroço entre os estudantes. Cada qual quis apresentar as suas opções. Alguns quiseram saber se poderiam resenhar filmes ou séries. Desde o princípio, estava colocada a preferência pela elaboração de resenhas de livros, uma vez que também as obras literárias lidas ao longo do ano letivo poderiam ser resenhadas, caso alguém tivesse dificuldade em escolher outra obra de sua preferência para resenhar. De todo modo, a opção pela elaboração de resenhas de produtos culturais audiovisuais também foi apresentada.

A execução desse Projeto de Trabalho fechou com chave de ouro nosso ano letivo. Para a grande maioria dos participantes da pesquisa, a resenha foi o texto que mais gostaram de produzir. Em resposta a um formulário de avaliação final do ano letivo, 11 participantes responderam que a resenha teria sido o texto que mais haviam gostado de produzir, enquanto 4 participantes elegeram o artigo de opinião como o gênero preferido (ver Gráfico 5)<sup>43</sup>.

**Gráfico 5.** Gêneros discursivos que os participantes mais gostaram de produzir ao longo do ano letivo

17. Qual é o texto que você MAIS gostou de produzir ao longo deste ano?  
15 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora

Nos grupos focais de discussão, a preferência dos estudantes pelo gênero resenha também foi destacado. No entanto, a importância da produção dos demais gêneros também foi tematizada. Heitor, ratificado pelas colegas Yana e Isabela, expôs, por exemplo, que a sequência de produções textuais realizadas ao longo do ano letivo foi importante porque preparou os estudantes para a produção da resenha no último trimestre letivo:

**Heitor:** Eu acho que essa ordem foi bastante importante, de ser primeiro a entrevista e depois o artigo de opinião, por causa que no primeiro ali já dividiu né, o que a forma com que se fala e a forma com que se escreve. Depois já tem maior rigor na escrita e depois a resenha, por mais descontraída que ela seja, ali tu já:: já::

**Yana:** Já tem alguma noção

<sup>43</sup> Nenhum(a) aluno(a) indicou o gênero entrevista como tendo o sido o seu preferido para produção.

**Heitor:** É, já ficou mais lapidado, porque se começasse, tipo, se fosse a resenha primeiro, já ia ter:::, não ia ter aquela divisão entre fala e escrita, ia ficar uma coisa...

**Yana:** A resenha ia ser um caos

**Isabela:** Um parágrafo único.

**Heitor:** É.

(Grupo Focal 3, p. 7)

Outro aspecto revisto para o 3º trimestre foi o número de reescritas a serem produzidas pelos estudantes. Uma parte dos participantes da pesquisa manifestou exaustão quando solicitados a produzirem uma segunda reescrita de seus artigos de opinião. Esse fato me levou, então, a propor, neste último trimestre, duas tarefas de produção textual de resenhas e uma reescrita para cada uma das produções. Assim, os estudantes teriam novamente mais duas oportunidades de reescrita, mas reescreveriam cada texto apenas uma vez. Foi nesses termos que propus, inicialmente, aos estudantes a tarefa de produção textual de uma resenha em dupla, para, em seguida, realizarem sua produção individual.

Outra mudança implementada no 3º trimestre foi a realização de todas as etapas da produção textual (escrita e reescrita) em aula. Tanto os textos produzidos em dupla quanto os textos produzidos individualmente foram escritos e reescritos em horário de aula, em um laboratório de informática do *Campus*. No entanto, mesmo com encontros estendidos graças à cedência de períodos de outros docentes, a escrita e reescrita individuais não foram concluídas por nenhum estudante dentro do tempo alocado, 3 períodos de 50 minutos para cada etapa. Todos precisaram de um prazo extra para concluir as tarefas em casa. Essa dinâmica de escrever e reescrever em aula e concluir as tarefas em casa foi avaliada como positiva pelos estudantes por dois motivos principais: em primeiro lugar, porque a disponibilidade de tempo em aula aliviava a demanda de realização de tarefas em horário extraclasse, já que os estudantes costumam enfrentar uma sobrecarga de trabalhos demandados em todos os componentes curriculares; em segundo lugar, porque, embora já estivessem com as versões de seus textos bem encaminhadas com o trabalho desenvolvido em aula, o tempo extra concedido permitia que os estudantes revissem seus textos em casa, com calma, antes do envio definitivo. É o que manifestou Maitê em sua fala:

**Maitê:** É, eu quase terminei assim, foi bom, muito bom poder ter lido ela [a resenha], tipo no dia seguinte de novo, antes de enviar, porque daí eu já mudei também tipo bastante coisa, porque daí, sei lá, tu tem outro dia, já tá com coisas novas na cabeça, mas foi muito bom ter o tempo em aula, porque eu praticamente fiz tudo aí.

(Grupo Focal 1, p. 19)

A tarefa de produção textual da resenha em duplas foi enunciada oralmente em aula para os estudantes e foi proposta a partir da leitura coletiva do livro *A parte que falta* de Shel

Silverstein. Essa foi a produção diagnóstica inicial realizada pelos estudantes no âmbito da execução do Projeto de Trabalho, quando ainda não haviam estudado detidamente o gênero discursivo resenha. Ou seja, os estudantes foram solicitados a produzirem uma resenha do livro a partir do seu conhecimento prévio e inicial do gênero. Já a reescrita dessa produção deu-se após alguns encontros de leitura e estudo de resenhas, conforme será descrito na próxima subseção (4.3.2).

A produção textual individual da resenha teve uma tarefa preparatória, assim como ocorreu no trabalho de produção dos artigos de opinião. Novamente, os estudantes tiveram que formular uma proposta de resenha mediante elaboração de um projeto de texto que serviria para orientar a produção da primeira versão de seus textos. Nessa proposta, cada estudante precisou apresentar (1) material a ser resenhado, (2) referência completa do material, (3) informações preliminares sobre esse material, (4) informações preliminares sobre o autor, (5) propósito da resenha, (6) elementos que seriam destacados na análise crítica do material, (7) avaliação geral do material, (8) público a quem recomendaria o material resenhado, (9) fontes já consultadas que embasariam a elaboração da resenha (*ver* Quadro 54).

**Quadro 54.** Proposta de resenha: projeto de texto



INSTITUTO FEDERAL  
Rio Grande do Sul  
Campus Bento Gonçalves

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTE:

**PROPOSTA DE RESENHA: PROJETO DE TEXTO**

1. Qual será o material resenhado?
  - a.  Livro
  - b.  Filme/Série
  - c.  Álbum musical
2. Referência **completa** do material que será resenhado:
3. Informações preliminares sobre o material que será resenhado:
4. Informações preliminares sobre o autor/diretor/compositor do material que será resenhado:
5. Qual é o **propósito** da sua resenha?
  - a.  Divulgar um objeto de consumo cultural com relevância na formação dos estudantes do *campus*
  - b.  Apresentar e divulgar obras literárias disponíveis no acervo da biblioteca do *campus*
  - c.  Outro:
6. Quais serão os elementos que serão destacados na análise crítica do material? Elenque ao menos dois elementos preliminares.
  - a.
  - b.
7. Qual é a sua avaliação geral do material que será avaliado?
8. A quem você recomendaria a leitura / a visualização / a audição do material resenhado? Pessoas interessadas em quê?
9. Fontes consultadas que serão levadas em consideração na elaboração da resenha:

**Fonte:** Dados da pesquisa

Todos os estudantes elaboraram e submeteram sua proposta de resenha, que foi lida e comentada por mim. Cada participante recebeu novamente um *feedback* individual sobre o seu projeto de texto. O objetivo da tarefa de formulação de uma proposta de resenha era levar os estudantes novamente a organizar um roteiro prévio de elaboração de seus textos pela elaboração de um projeto de texto. Com o *feedback* fornecido por mim por meio de comentários a cada uma das propostas enviadas, os participantes tiveram a oportunidade de se preparar para a etapa de produção da 1ª versão de seus textos em aula. A proposta de produção textual individual da resenha foi enunciada aos estudantes nos seguintes termos (Figura 10):

**Figura 10.** Proposta de produção textual de resenha – 3º trimestre / 2022

**TAREFA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 3º TRIMESTRE**

**RESENHA**

Em nossas últimas aulas, lemos uma série de resenhas que apresentavam e avaliavam produtos de consumo cultural como livros e filmes. Pensamos sobre os produtos culturais que nos cercam e que costumamos consumir. Refletimos sobre as particularidades dos diferentes produtos culturais e como isso se reflete na avaliação que fazemos desses produtos. A partir disso, vocês tiveram a tarefa de eleger um produto cultural para resenhar.

Para isso, vocês foram solicitados a elaborar uma proposta de resenha, em que precisaram detalhar alguns aspectos preliminares importantes para a composição da produção textual de vocês:

- (a) produto cultural a ser resenhado;
- (b) informações preliminares sobre o produto cultural;
- (c) informações preliminares sobre o autor do produto cultural;
- (d) propósito da resenha;
- (e) elementos que serão destacados na análise crítica do produto cultural;
- (f) recomendação do produto cultural

Agora, você vai produzir sua resenha, a partir do produto cultural escolhido.

**LEMBRETES IMPORTANTES:**

1. A sua resenha fará parte de uma série de resenhas que será publicada nas páginas virtuais oficiais do nosso Campus.
2. Portanto, nossos interlocutores são os estudantes do IFRS – Campus Bento Gonçalves e demais pessoas que visitam nossas páginas oficiais.
3. Nosso propósito é divulgar um objeto de consumo cultural com relevância na formação dos estudantes e também incentivar o consumo desse objeto cultural com base em uma avaliação crítica.
4. Não perca de vista a grade de avaliação que elaboramos conjuntamente para realizar a avaliação das Resenhas que serão produzidas pela turma.

Bom trabalho!

**Fonte:** Dados da pesquisa

Do mesmo modo como ocorreu nos trimestres anteriores, para a avaliação das resenhas, novamente uma grade de avaliação foi construída em conjunto com os estudantes. Para sua construção, novamente os sete critérios sugeridos por Simões *et al.* (2012) foram utilizados para compor a grade. Todo o trabalho realizado com o gênero resenha ao longo da execução do projeto, acompanhado do trabalho de definição da situação de interlocução em que se inseria a produção das resenhas, possibilitou aos estudantes formular em duplas perguntas orientadoras, que guiassem a realização das produções, para cada um dos sete critérios. Também a pontuação

correspondente a cada critério foi definida novamente com os estudantes. O resultado de todo esse trabalho conjunto resultou na grade de avaliação a seguir (Figura 11).

**Figura 11.** Grade de avaliação das resenhas

CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PERGUNTAS ORIENTADORAS
<b>1. Propósito do texto</b> <i>A resenha foi produzida tendo em vista o objetivo da sua publicação?</i>	<b>0,5</b>	1.1 A resenha apresenta e avalia o produto cultural escolhido? 1.2 A resenha esclarece seus leitores sobre a relevância do produto cultural, atraindo potenciais consumidores desse produto, especialmente estudantes do IFRS - Campus Bento Gonçalves?
<b>2. Interlocução / Público-alvo</b> <i>A resenha foi produzida com interlocutores em foco?</i>	<b>0,5</b>	2.1 A resenha foi elaborada levando em conta estudantes e demais seguidores dos perfis institucionais em redes sociais do IFRS - Campus Bento Gonçalves, enquanto potenciais leitores de seus textos?
<b>3. Organização</b> <i>A resenha foi produzida de modo adequado ao gênero?</i>	<b>2,0</b>	3.1 O título da resenha remete o leitor ao(s) principal(is) ponto(s) que é (são) destacado(s) e/ou à orientação argumentativa de seu texto? 3.2 O autor da resenha e suas credenciais estão especificadas na resenha? 3.3 Nos parágrafos iniciais da resenha, são apresentadas informações gerais sobre o produto cultural a ser resenhado que situem as suas condições de produção? 3.4 Nos parágrafos iniciais da resenha, é apresentado o tema central do produto cultural a ser resenhado que situem as suas condições de produção? 3.5 Nos parágrafos seguintes, é apresentada uma descrição do produto cultural resenhado? 3.6 Na sequência, uma apreciação crítica do produto cultural resenhado é apresentada? 3.7 Na conclusão da resenha, a posição do resenhista a respeito do produto cultural é explicitada e/ou reafirmada? 3.8 Os parágrafos da resenha estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.9 O texto da resenha progride adequadamente, conforme organização prototípica do gênero? 3.10 O texto da resenha está enxuto, conciso e preciso, como devem ser as resenhas, ou poderia ainda ser reduzido a fim de ganhar ritmo e adequar-se à sua finalidade? 3.11 Sua postura crítica enquanto resenhista está presente desde a primeira linha da resenha, resultando num texto em que o resumo e a voz crítica do resenhista se interpenetram?
<b>4. Conteúdos / Informações</b> <i>A resenha apresenta conteúdo pertinente?</i>	<b>3,0</b>	4.1 Seu texto situa adequadamente o produto cultural resenhado, informando sobre suas condições de produção? 4.2 Seu texto apresenta adequadamente o tema central do produto cultural sendo resenhado? 4.3 Seu texto traz uma descrição ou apresentação completa o suficiente dos principais elementos que constituem o produto cultural resenhado? 4.4 Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, por meio da análise de dois ou mais elementos? 4.5 Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, considerando suas especificidades (livro, filme, álbum musical)? 4.6 Seu texto apresenta explicitamente uma avaliação e/ou recomendação final do produto cultural resenhado?
<b>5. Uso de recursos linguísticos</b> <i>A escrita da resenha revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?</i>	<b>3,0</b>	5.1 As frases estão textualmente bem estruturadas? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão corretamente pontuadas, com a pontuação final adequada? 5.3 O texto está livre de frases siamesas e frases fragmentadas? 5.4 O autor conseguiu empregar corretamente as vírgulas, a fim de sinalizar intercalações e deslocamentos presentes nas frases? 5.5 Orações iniciadas em gerúndio foram empregadas apenas quando necessário? Se foi empregadas, foram adequadamente mobilizadas, permitindo uma leitura clara do texto? 5.6 Foram usados articuladores textuais adequados e variados? Eles foram corretamente empregados? 5.7 Os pronomes relativos foram adequadamente empregados quando mobilizados textualmente? 5.8 Os pronomes pessoais oblíquos foram adequadamente empregados quando mobilizados textualmente? 5.9 O acento indicativo da crase foi adequadamente empregado, quando necessário? 5.10 O texto apresenta palavras e/ou expressões avaliativas que indicam sua posição mais ou menos favorável em relação à qualidade do produto cultural resenhado?
<b>6. Estratégias de finalização</b> <i>A resenha foi revisada, formatada e diagramada?</i>	<b>0,5</b>	6.1 Todo o texto foi revisado com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto, levando em conta o veículo de publicação pretendido? 6.2 O layout do texto (título, autor/credenciais/fotografia, texto, imagem do produto cultural) está organizado, atraindo e facilitando a leitura da resenha?
<b>7. Resposta aos textos lidos</b> <i>A resenha revela mobilizar as leituras realizadas em aula?</i>	<b>0,5</b>	7.1 Seu texto demonstra que você se apropriou das leituras e discussões realizadas em aula (e também em casa) para compor sua resenha?
<b>TOTAL:</b>		<b>10</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na próxima subseção, apresento os resultados alcançados no âmbito da tarefa de produção inicial de resenhas em duplas, a partir da análise da escrita e da reescrita produzidas em dupla por dois participantes focais, categorizados como *engajados* no *continuum* de engajamento. Nessa análise, exploro o uso de um roteiro enquanto recurso didático que pode orientar o trabalho de reescrita pelos participantes e otimizar o trabalho docente de produção de encaminhamentos para a produção de novas versões dos textos, garantindo que uma

interlocução pedagógica se estabeleça entre os participantes também por meio desse instrumento.

#### 4.3.2 A produção de resenhas em duplas como etapa preparatória para a produção individual e o uso de roteiro enquanto instrumento orientador da reescrita

Heitor e Grazielle foram rápidos e concluíram a tarefa antes do final do 2º período de aula. Não quiseram que eu lesse com eles a versão final de sua reescrita. Disseram que havia um recado surpresa para eu ler mais tarde.  
(Notas de campo – 3º trimestre, p. 11)

Espero que goste, profe... S2♥  
(Recado deixado no texto reescrito por Heitor e Grazielle)

Conforme antecipado na seção anterior, nesta última etapa de execução da pesquisa-ação, optou-se por oferecer, mais uma vez, aos participantes, duas oportunidades de reescrita. Desta vez, no entanto, foram propostas duas tarefas distintas de produção textual. Os participantes foram solicitados a reescrever, portanto, dois textos distintos, e não o mesmo texto duas vezes, já que o cansaço e a exaustão na segunda reescrita de seus artigos de opinião foram manifestados pela maioria dos participantes. Além disso, a escrita em duplas seria também uma maneira de dinamizar as atividades e fomentar o trabalho de escrita colaborativa, uma vez que neste estágio do ano letivo, todos já estavam entrosados e habituados a trabalhar em grupos em exercícios de reescrita, propostos especialmente em momentos dedicados à reflexão linguística.

Os participantes puderam se organizar livremente para o trabalho de produção textual em duplas. Desse modo, as duplas acabaram se formando conforme as afinidades entre os estudantes. Em sala de aula, a turma já costumava se organizar em duplas, o que facilitou a organização dos participantes para a realização da atividade. Um único trio precisou ser formado, dado que o número total de participantes na turma era ímpar. Esse trio também já costumava trabalhar em conjunto, quando solicitados a formarem pequenos grupos.

A tarefa de produção textual foi enunciada oralmente aos participantes em aula, a partir da leitura do conjunto do livro *A parte que falta*, de Shel Silverstein, obra infantil que entrou para a lista de livros mais vendidos no ano de 2018, após vídeo da *youtuber* Julia Tolezano viralizar, atingindo mais de 1 milhão de visualizações em dois dias<sup>44</sup> (Figura 12). Trata-se de um livro de leitura rápida que, embora destine-se a crianças, alcançou também o público juvenil

---

<sup>44</sup> “A parte que falta”: após vídeo de Jout Jout viralizar, livro entra para listas de mais vendidos. GZH, Porto Alegre, 22 fev. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2018/02/a-parte-que-falta-apos-video-de-jout-jout-viralizar-livro-entra-para-listas-de-mais-vendidos-cjdz8o9lt00x401qxpe9x3ma4.html>>. Acesso em: 4 set. 2023.

e adulto, em virtude das reflexões e discussões que é capaz de suscitar. Em virtude disso, foi escolhido para ser objeto de elaboração de resenha.

**Figura 12.** Imagem captada a partir do vídeo produzido por Júlia Tolezano sobre o livro *A parte que falta*



**Fonte:** Plataforma YouTube<sup>45</sup>

As duplas elaboraram a 1ª versão de seus textos com base no conhecimento preliminar que tinham acerca do que seria uma resenha. A proposta de produção foi apresentada aos participantes em etapa inicial de implementação do Projeto de Trabalho, quando o estudo detido do gênero discursivo resenha ainda não havia sido iniciado. Desse modo, os textos produzidos pelos participantes a partir dessa proposta de produção textual configuraram também produções textuais diagnósticas, com base nas quais foi possível compreender o que os estudantes já sabiam e o que ainda precisariam aprender acerca do gênero resenha. A seguir, apresento a 1ª versão da resenha produzida pela dupla Heitor e Grazielle (Quadro 55):

---

<sup>45</sup> TOLEZANO, J. A falta que a falta faz. **YouTube**, 20 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M&t=60s>>. Acesso em: 4 set. 2023.

**Quadro 55.** Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES  
 TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - 2º ANO  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
 DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
 DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR

**Resenha do livro “A parte que falta em mim”**

A parte que falta em mim é um livro infanto-juvenil. Seu autor e ilustrador é o Shel Silverstein. A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por vários locais, conhece vários seres e vê um pouco de todo mundo. Ele acha várias metades, mas nunca uma que se encaixa perfeitamente. Quando ele acha a sua parte, ele vê que parou de admirar as coisas que ele admirava antes e acabou perdendo as coisas que ele gostava de ver. Então decidiu largar essa parte, por não conseguir fazer o que ele fazia antes. Ficando feliz e sozinho até a sua morte. No livro contém imagens simples para melhor entendimento. O livro faz com que o leitor se identifique com aquilo que o ser está passando e compare suas experiências já vividas com aquela parte do livro. Descobrimos que na nossa vida, passamos por vários lugares e pessoas, sempre buscando a felicidade. Porém no fim descobrimos que somos felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para a 1ª versão da resenha, os participantes elaboraram um título que, com exceção de algumas variações, foi comum a todas as demais duplas: “*Resenha do livro ‘A parte que falta em mim’*”. Por meio do título, os participantes buscaram identificar que o texto que se seguia constituía uma resenha de um livro. Em seguida, estruturaram a resenha em um único parágrafo constituído basicamente de duas partes: na primeira, há a apresentação do livro em si, com um breve resumo; na segunda parte, há a explicitação das reflexões que a leitura do livro é capaz de despertar no seu leitor. Esses dois aspectos (apresentação e apreciação da obra) apareceram, de algum modo, mais ou menos, em todos os textos elaborados pelas duplas. Havia, portanto, entre os participantes um entendimento preliminar compartilhado de que, em uma resenha, um objeto precisaria ser apresentado e uma apreciação do material deveria ser explicitada.

Os textos produzidos pelas duplas foram lidos e receberam alguns comentários pontuais relativos a questões linguísticas que vinham sendo discutidas ao longo das aulas e à obra literária foco da resenha. O texto produzido por Grazielle e Heitor recebeu dois comentários: um, relativo a um termo empregado pelos autores para identificar um elemento da obra (“*metades*” ao invés de “*partes*”) e outro referente ao emprego de formas verbais no gerúndio ao longo dos textos, aspecto que foi foco de reflexão linguística quando a ocorrência de frases fragmentadas nos textos produzidos na turma foi analisada. Além disso, um equívoco da dupla na identificação do título da obra também recebeu destaque na cor vermelha (Quadro 56).

**Quadro 56.** Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários e destaques

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - 2º ANO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR</p> <p style="text-align: center;"><b>Resenha do livro “A parte que falta em mim”</b></p> <p>A parte que falta <b>em mim</b> é um livro infanto-juvenil. Seu autor e ilustrador é o Shel Silverstein. A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por vários locais, conhece vários seres e vê um pouco de todo mundo. Ele acha várias <b>metades</b>, mas nunca uma que se encaixa perfeitamente. Quando ele acha a sua parte, ele vê que parou de admirar as coisas que ele admirava antes e acabou perdendo as coisas que ele gostava de ver. Então decidiu largar essa parte, por não conseguir fazer o que ele fazia antes. <b>Ficando</b> feliz e sozinho até a sua morte. No livro contém imagens simples para melhor entendimento. O livro faz com que o leitor se identifique com aquilo que o ser está passando e compare suas experiências já vividas com aquela parte do livro. <b>Descobrimo</b> que na nossa vida, passamos por vários lugares e pessoas, sempre buscando a felicidade. Porém no fim descobrimos que somos felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos.</p>	<p> <b>Andreia Kanitz</b> Ele não estava em busca de uma metade exatamente. Era uma parte.</p> <p> <b>Andreia Kanitz</b> De novo uma frase incompleta iniciando com o MALDITO gerúndio. Cuidado!!!</p>
--	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

À produção dessa 1ª versão, seguiram-se alguns encontros, ao longo dos quais o estudo do gênero resenha foi sendo aprofundado. Resenhas de diferentes objetos culturais, mas especialmente resenhas de livros, foram trazidas para a sala de aula para leitura e análise (Fotografias 3 e 4). A partir dessas atividades, uma lista com características recorrentes do gênero resenha foi elaborada em conjunto com a turma e, com base nessa lista, um roteiro de reescrita das 1ª versões das resenhas produzidas pelas duplas foi proposto. Esse roteiro foi organizado no formato de *check-list* de perguntas que as duplas deveriam se fazer no momento de retomarem e reescreverem suas produções (Figura 13). Assim, embora nenhum bilhete orientador de reescrita tenha sido elaborado em resposta às resenhas produzidas em 1ª versão, cada dupla recebeu um roteiro para orientar a reescrita, com o destaque de questões que mereceriam maior atenção, além do texto acrescido de comentários pontuais.

**Fotografia 3.** Participantes realizando atividade de leitura e análise de resenha – 3º trimestre



**Fonte:** Dados da pesquisa

**Fotografia 4.** Participantes realizando atividade de leitura e análise de resenha – 3º trimestre



**Fonte:** Dados da pesquisa

**Figura 13.** Roteiro de reescrita das resenhas produzidas em dupla

- O título remete o leitor ao(s) principal(is) ponto(s) que é (são) destacado(s) e/ou à orientação argumentativa de seu texto?
- Você considera que seu texto apresenta e avalia o livro, levando em conta potenciais leitores do IFRS – Campus Bento Gonçalves?
- Você considera que seu texto atingiu o objetivo de apresentar e avaliar o produto cultural escolhido, atraindo potenciais leitores para a leitura?
- Seu texto situa adequadamente o livro resenhado, informando sobre suas condições de produção (autoria, ilustração, tradução, editora, edição, tipo de material impresso)?
- Seu texto traz uma descrição ou apresentação dos principais elementos que constituem o livro resenhado?
- Seu texto faz uma avaliação do livro, por meio da qualificação e/ou análise de um ou mais elementos? Há ao final uma recomendação (ou não) de leitura?
- Seu texto apresenta palavras e/ou expressões avaliativas que indicam sua posição em relação à qualidade do livro?
- Quando necessário, seu texto apresenta recursos adequados de modalização (como, por exemplo, "parece que"; "tende a")?
- Foram utilizados em seu texto recursos coesivos que contribuem para os efeitos estilísticos da resenha (tais como uso de pronomes, sinônimos, pontuação adequada das frases)?
- Seu texto utiliza a norma culta padrão da Língua Portuguesa? Seu texto utiliza adequadamente as convenções da língua escrita, em especial a pontuação?
- Seu texto está enxuto, conciso e preciso, como devem ser as resenhas, ou poderia ainda ser reduzido a fim de ganhar ritmo e adequar-se à sua finalidade?
- Seu texto traz alguma evidência de que você se apropriou de uma forma mais pessoal ou mesmo original do gênero?
- Seu texto usa recursos adequados para prender a atenção do leitor?

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os participantes Grazielle e Heitor receberam, portanto, em resposta a sua produção inicial, seu texto acrescido de dois comentários pontuais, além do roteiro para reescrita, no qual foram destacados três itens do *check-list*, com base na leitura da 1ª versão produzida pelos participantes: (1) Seu texto faz uma avaliação do livro, por meio da qualificação e/ou análise de um ou mais elementos? Há ao final uma recomendação (ou não) de leitura?; (2) Seu texto apresenta palavras e/ou expressões avaliativas que indicam sua posição em relação à qualidade do livro?; (3) Seu texto utiliza adequadamente as convenções da língua escrita, em especial a pontuação? Coube, assim, aos participantes, reescrever sua resenha a partir do roteiro de

reescrita, dando especial atenção aos itens destacados. Os participantes conseguiram iniciar e concluir o trabalho de reescrita no tempo disponibilizado em aula. A seguir, apresento a 2ª versão da resenha produzida por Grazielle e Heitor (Quadro 57). Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pelos participantes em seu texto (Quadro 58).

**Quadro 57.** Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 2ª versão

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - 2º ANO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR

**A parte que falta: A busca pela completude inexistente**

A parte que falta é um livro infanto-juvenil lançado originalmente sob o título *The missing piece* em 1976, mais tarde publicado em 2018 pela editora Companhia das Letrinhas e traduzido por Alípio de Franca Neto. O livro foi escrito e ilustrado pelo estadunidense Shel Silverstein. Conhecido pelas suas histórias voltadas para o público infanto-juvenil, trazendo conceitos importantes para o desenvolvimento. A parte que falta traz uma sucinta crítica pela busca da perfeição, mostrando que somos completos em nossa incompletude.

A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por diversos locais, conhece variados seres e descobre muito sobre o mundo à sua volta. Ele acha muitas partes, mas nunca uma que o completa perfeitamente. Quando ele acha uma parte que se encaixa, ele percebe que não admira mais o mundo a sua volta e acaba perdendo os momentos de contemplação que o tanto faziam feliz. Então decide largar essa parte, por não conseguir fazer o que fazia antes, retornando sua busca solitária e feliz.

O livro contém imagens simples, mas compreensivas para melhor entendimento da história. O conto traz a identificação do leitor com aquilo que o ser passa e compara suas experiências próprias com cada parte do livro. Passamos por lugares e conhecemos pessoas, sempre buscando a felicidade. Ao final, se descobre que podemos ser felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos. A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida. É uma leitura que pode ser útil a todos, não apenas a crianças, para entender que a felicidade pode ser o caminho e não a chegada.

Espero que goste profe... S2

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 58.** Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 2ª versão, com modificações destacadas

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES  
 TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - 2º ANO  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
 DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
 DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR

**A parte que falta: A busca pela completude inexistente**

A parte que falta é um livro infanto-juvenil lançado originalmente sob o título *The missing piece* em 1976, mais tarde publicado em 2018 pela editora Companhia das Letrinhas e traduzido por Alípio de Franca Neto. O livro foi escrito e ilustrado pelo estadunidense Shel Silverstein. Conhecido pelas suas histórias voltadas para o público infanto-juvenil, trazendo conceitos importantes para o desenvolvimento. A parte que falta traz uma sucinta crítica pela busca da perfeição, mostrando que somos completos em nossa incompletude.

A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por diversos locais, conhece variados seres e descobre muito sobre o mundo à sua volta. Ele acha muitas partes, mas nunca uma que o completa perfeitamente. Quando ele acha uma parte que se encaixa, ele percebe que não admira mais o mundo a sua volta e acaba perdendo os momentos de contemplação que o tanto faziam feliz. Então decide largar essa parte, por não conseguir fazer o que fazia antes, retornando sua busca solitária e feliz.

O livro contém imagens simples, mas compreensivas para melhor entendimento da história. O conto traz a identificação do leitor com aquilo que o ser passa e compara suas experiências próprias com cada parte do livro. Passamos por lugares e conhecemos pessoas, sempre buscando a felicidade. Ao final, se descobre que podemos ser felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos. A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida. É uma leitura que pode ser útil a todos, não apenas a crianças, para entender que a felicidade pode ser o caminho e não a chegada.

Espero que goste profê... S2

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na reescrita de seu texto, Grazielle e Heitor fizeram uma ampla reformulação e reestruturação do seu texto inicial. Uma primeira comparação rápida entre a 1ª e a 2ª versão (rever Quadros 55 e 57) já nos permite verificar que o texto foi reestruturado pelos autores em três parágrafos, quando a versão inicial tinha apenas um. Também a partir da comparação entre a 2ª versão (Quadro 57) e a 2ª versão com modificações em destaque (Quadro 58), é possível verificar que o texto passou não só por uma reestruturação em termos de paragrafação, mas também por uma reelaboração textual do início ao fim.

A reelaboração do texto evidencia-se já no novo título formulado para a resenha: *A parte que falta: A busca pela completude inexistente*”. Por meio dessa reformulação, os participantes demonstram terem se orientado para um dos itens do roteiro de reescrita que solicitava a formulação de um título que remetesse o leitor à orientação argumentativa da resenha. Esse aspecto foi bastante discutido em aula, já que nenhuma dupla havia investido na elaboração de um título nesses termos na 1ª versão produzida. Na sequência, ao 1º parágrafo do texto, os

autores adicionaram informações novas relativas às condições de produção do objeto resenhado (autoria, ilustração, tradução, editora, edição), orientando-se desse modo para a necessidade de melhorar a apresentação geral do livro. Nesse parágrafo inicial, além de procurarem situar a obra, Grazielle e Heitor buscam sintetizar a reflexão central que permeia o texto: “*somos completos em nossa incompletude*”.

Na sequência, a dupla de autores se dedicou a ampliar a apresentação do enredo da obra, já presente na 1ª versão do texto. Nesse 2º parágrafo, Grazielle e Heitor detalharam a história do livro, apresentando os fatos que compõem o enredo por meio de períodos curtos e bem delimitados. Boa parte do que já estava na 1ª versão foi aproveitada, porém as informações foram reorganizadas e reelaboradas textualmente, assumindo contornos de um parágrafo-padrão. Todo o 2º parágrafo foi organizado de modo a dar conta de realizar “uma descrição ou apresentação dos principais elementos que constituem o livro resenhado”, nos termos do roteiro de reescrita.

No último parágrafo, Grazielle e Heitor orientam-se essencialmente para a necessidade de apresentar uma avaliação do livro por meio da qualificação, mesmo que bastante incipiente, de dois elementos presentes na obra (conforme roteiro de reescrita): as ilustrações (“*O livro contém imagens simples, mas compreensivas para melhor entendimento da história*”) e o potencial de autoidentificação do leitor com o enredo (“*O conto traz a identificação do leitor com aquilo que o ser passa e compara suas experiências próprias com cada parte do livro*”). Para concluir, os autores finalizam com um apanhado geral da obra (“*A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”) e sua recomendação final (“*É uma leitura que pode ser útil a todos, não apenas a crianças, para entender que a felicidade pode ser o caminho e não a chegada*”).

Na elaboração da 2ª versão da resenha, Grazielle e Heitor buscam dar conta das perguntas-orientadoras presentes no *check-list* do roteiro de reescrita, com especial atenção aos itens destacados. A dupla incluiu em seu texto uma avaliação e recomendação da obra. Também se esforçou em introduzir em seu texto palavras e/ou expressões avaliativas que indicassem sua posição em relação à qualidade do livro: “*conceitos importantes*”, “*uma sucinta crítica*”, “*imagens simples, mas compreensivas*”, “*um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”, “*leitura que pode ser útil a todos*” – para citar algumas passagens.

A necessidade de se atentarem mais para o uso adequado das convenções da língua escrita, em especial a pontuação, também foi observada de modo geral pela dupla. Grazielle e Heitor procuraram fazer uso adequado dos sinais de pontuação final e também da vírgula,

aspecto que vinha sendo foco de reflexão linguística já desde o 1º trimestre, quando a retextualização de textos orais foi trabalhada exaustivamente com os estudantes. Apesar disso, ocorrências de orações reduzidas de gerúndio, com articulação problemática no interior dos períodos, ainda estavam presentes, mesmo que de modo mais sutil, se comparado com as ocorrências destacadas na 1ª versão elaborada pela dupla: no 1º parágrafo; “*Conhecido pelas suas histórias voltadas para o público infanto-juvenil, trazendo conceitos importantes para o desenvolvimento*”; no 3º parágrafo, “*A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”.

De todo modo, é preciso destacar que a leitura contrastiva das duas versões elaboradas pela dupla de autores evidencia um avanço importante na escrita pela reescrita da resenha produzida em dupla. Na produção da 2ª versão, os participantes demonstram terem se apropriado do gênero resenha: o propósito do texto ficou mais evidente textualmente, tendo em vista a interlocução projetada; a reelaboração do texto indicou uma organização textual mais adequada ao gênero; o conteúdo da resenha foi robustecido e mobilizado de modo a apresentar e avaliar o produto cultural sendo resenhado; os recursos linguísticos foram mobilizados, de modo geral, de maneira adequada. Tudo isso, afinal, demonstra uma resposta dos autores aos textos lidos em aula, ou seja, uma resposta ao trabalho com a leitura realizado ao longo das aulas.

A produção das resenhas em duplas foi uma oportunidade de os participantes vivenciarem o trabalho de escrita colaborativa. Em resposta ao formulário de avaliação da atividade, todos os participantes destacaram a oportunidade de aprender com o colega e de trocar ideias sobre a escrita como pontos fortes da atividade de escrita colaborativa. Além disso, a oportunidade de mesclar ideias, trocar conhecimentos e discutir pontos de vista, por meio dessa atividade de escrita, foi pontuada nas respostas.

Eu considero válidas as atividades de escrita em grupo para desenvolver minhas habilidades de escrita, pois dessa forma me sinto mais tranquila e consigo me expressar e pensar melhor. Acredito que um colega tem muito a agregar e ajudar na escrita do outro, conseguindo trocar ideias e decidir o que de fato é corretor ou qual é a melhor maneira de escrever determinadas coisas. Além disso, por me sentir mais segura, consigo pensar mais e evoluir as ideias junto com os colegas. (*Maitê, Formulário eletrônico 5*)

Com o grupo, podemos mesclar diferentes conhecimentos que auxiliam na escrita. Com essa interação junto aos colegas podemos fazer um texto melhor agrupando diferentes pontos de vista. (*Ana Clara, Formulário eletrônico 5*)

Acredito que escrever em grupo diminui muito os erros, já que são várias pessoas lendo aquele texto e revisando o mesmo. Também faz com que conhecimentos e perspectivas diferentes sejam colocadas na escrita, criando um texto muito mais completo. (*Dênis, Formulário eletrônico 5*)

Quando perguntados sobre a validade de atividades de escrita conjunta para o desenvolvimento de habilidades de escrita, os estudantes responderam que consideravam válidas (8 respostas) e muito válidas (7 respostas) tais atividades (Gráfico 6). Além disso, ao serem questionados a respeito do seu aprendizado sobre escrita de resenhas por meio da escrita colaborativa, os participantes também avaliaram a atividade positivamente, respondendo que aprenderam muito (9 respostas) ou então que aprenderam dentro do esperado (6 respostas) (Gráfico 7).

**Gráfico 6.** Validade da atividade de escrita colaborativa do gênero resenha para o aprendizado da escrita, na perspectiva dos participantes



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Gráfico 7.** Aprendizado sobre a escrita do gênero resenha por meio da atividade de escrita colaborativa, na perspectiva dos participantes



**Fonte:** Elaborado pela autora

Cabe ressaltar que foi também por meio da atividade de produção de textual em duplas que aspectos da composição da escrita de resenhas tornaram-se matéria de ensino e de aprendizagem. A escrita e a reescrita das resenhas pelas duplas, além de ter possibilitado momentos de discussão sobre as dimensões discursivas do gênero, serviu também de etapa preparatória para as produções individuais dos estudantes e para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica entre os pares informada pelas dimensões discursivas do gênero resenha estudadas.

Na próxima subseção, o trabalho de escrita e de reescrita das resenhas produzidas individualmente é apresentado e a interlocução pedagógica estabelecida pelos pares ao apresentarem encaminhamentos de reescrita para seu colega é explorada. Para tanto, as resenhas produzidas individualmente por Grazielle e Heitor serão examinadas. Como a análise buscará demonstrar, nas primeiras versões elaboradas para suas resenhas, os participantes apresentaram já textos bem encaminhados em termos de adequação ao gênero. O trabalho de reescrita, desse modo, concentrou-se em lapidar as 1ª versões. Nos encaminhamentos de reescrita propostos ao seu par, os participantes colocaram-se como leitores solidários, engajados em estabelecer uma interlocução pedagógica de aprimoramento da 1ª versão do texto produzido por seu/sua colega.

#### *4.3.3 A consolidação da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita: quando os pares se engajam enquanto interlocutores*

**Amanda:** Tipo, ser avaliado por alguém que está no mesmo nível que a gente é legal.  
(Grupo Focal 2, p. 24)

Conforme venho argumentando desde o princípio deste capítulo analítico, a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita é uma relação que necessita ser construída com os participantes. Não basta apenas pedir que reescrevam. É preciso, antes de mais nada, que todos compreendam que a reescrita é etapa constituinte do trabalho de escrita. Essa compreensão nem sempre está dada, até mesmo quando os estudantes já se encontram no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. No que diz respeito aos dados gerados no âmbito desta pesquisa-ação, o entendimento de que escrever é reescrever precisou ser estabelecido para que todos os participantes pudessem efetivamente se engajar no trabalho de aprimoramento da própria escrita pela reescrita (seção 4.1). Só, então, essa interlocução pedagógica pôde ser aprofundada (seção 4.2) e, por sua vez, consolidada na troca entre os pares (4.3).

Nesses termos, nesta subseção, exploro a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida entre os pares, quando desafiados a propor encaminhamentos de reescrita ao seu/sua colega. Para tanto, apresento os dados resultantes da interlocução estabelecida entre Heitor e Grazielle, participantes *engajados* na pesquisa, quando solicitados a avaliar o texto de seu/sua colega, propondo-lhe encaminhamentos de reescrita para fins de aprimoramento da 1ª versão do seu texto. Inicialmente, apresento a 1ª versão da resenha produzida por Heitor, a avaliação produzida por Grazielle em resposta ao texto do colega por meio de um bilhete orientador de reescrita, os encaminhamentos de reescrita propostos por mim e a 2ª versão da resenha produzida pelo participante em resposta aos encaminhamentos de

reescrita propostos. Em seguida, do mesmo modo, apresento a 1ª versão da resenha produzida por Grazielle, a avaliação produzida por Heitor em resposta ao texto da colega por meio de um bilhete orientador de reescrita, os encaminhamentos de reescrita propostos por mim e a 2ª versão da resenha produzida pela participante em resposta aos encaminhamentos de reescrita propostos.

Em seu projeto de texto, Heitor propôs resenhar um livro de teórico sobre astrofísica, área pela qual o participante manifestava recorrentemente profundo interesse. Considerando a existência de um curso de Licenciatura em Física no *Campus* Bento Gonçalves, seu projeto de resenha tornava-se bastante pertinente. Sua proposta não estava completa, porque faltavam as informações preliminares sobre o livro e sobre o autor, conforme modelo de proposta de resenha a ser submetido pelos participantes. De todo modo, o projeto de texto submetido por Heitor foi avaliado como sendo satisfatório o suficiente para a elaboração da 1ª versão da resenha. Em resposta à proposta submetida via plataforma Moodle, o participante recebeu o seguinte recado postado por mim: “*Tô ansiosa por essa resenha, Heitor*”. A seguir, apresento a 1ª versão da resenha produzida pelo participante, iniciada, porém não concluída em aula. Para tanto, na cor vermelha, destaco os acréscimos realizados pelo participante ao concluir a produção em horário extraclasse, dentro do prazo concedido para conclusão da tarefa (Quadro 59).

**Quadro 59.** Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, com acréscimos destacados na cor vermelha

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – <i>CAMPUS</i> BENTO GONÇALVES TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDREA KANTIZ DISCENTE: HEITOR FERRI</p> <p style="text-align: center;"><b>O cosmos para apressados</b></p> <p><i>Astrofísica Para Apressados</i> Neil deGrasse Tyson. Trad. de Alexandre Martins Editora Planeta do Brasil, 2017.</p> <p>Você é ocupado demais para ler livros grossos, mas ainda busca um canal para o cosmos? Então existe um livro ideal para você: “Astrofísica para Apressados”, um livro que aborda de forma sucinta os principais conceitos e implicações sobre a ciência que estuda o universo. A obra foi escrita por Neil deGrasse Tyson, aclamado astrofísico, divulgador científico e também diretor do Planetário Hayden no Centro Rose para a Terra e o Espaço (EUA). Publicado pela Editora Planeta em agosto de 2017 e traduzido por Alexandre Martins, “Astrofísica para Apressados” foi primeiro lugar em vendas do The New York Times e da Amazon, considerado um guia para os apreciadores de ciência, astrofísica e para todos que buscam compreender a vastidão do universo e seus mistérios.</p> <p>O livro conta com 12 capítulos, que apresentam desde os momentos iniciais do universo até reflexões quanto à perspectiva do cosmos. Contendo um breve prefácio que conduz o leitor para o que virá. O autor explica concisamente cada um dos temas abordados, citando teorias, autores e contextualizando o período das descobertas e suas implicações na ciência, principalmente na astrofísica.</p> <p>O primeiro capítulo, intitulado como “A maior história já contada”, começa o livro de forma extremamente empolgante, a começar do início de tudo até os dias atuais. O segundo capítulo, chamado “Na Terra como no céu”, são traçados paralelos entre eventos no universo e acontecimentos terrenos, contando também abordando a universalidade das leis físicas e seus limites. No terceiro capítulo, “Faça-se a luz”, é introduzido a cosmologia na obra por meio da explicação do surgimento e descobrimento da radiação cósmica de fundo. No quarto capítulo, “Entre as galáxias”, como o próprio título sugere, é investigado as estruturas que se escondem atrás do brilho ofuscante das galáxias. O quinto capítulo, “Matéria escura”, a discussão começa explicando a gravidade e seus efeitos e, após isso, introduz a matéria escura, uma matéria que não interage com a matéria comum e que gera grande parte da gravidade no universo. No sexto</p>	<p>capítulo, “Energia escura”, uma misteriosa força de expansão do universo. No sétimo capítulo, chamado “O cosmos na tabela”, é explicada a origem, principais características e utilizações dos elementos químicos da tabela periódica. O oitavo capítulo, “Sobre ser redondo”, traz a obra a tendência ao formato esférico nas estruturas do universo. O nono capítulo, “luz visível”, retoma os conceitos de luz, contando as descobertas do infravermelho e ultravioleta. O décimo capítulo, “Entre os planetas”, fala sobre os principais elementos localizados entre as órbitas planetárias, como luas e cinturões de asteroides. O décimo primeiro capítulo da obra, “Exoplaneta Terra”, conta como é o nosso planeta visto do espaço. O último capítulo, conhecido como “Reflexões sobre a perspectiva cósmica”, é uma grande reflexão sobre o universo e nosso lugar nele.</p> <p><b>De modo geral, a obra tem um ritmo mais leve, contextualizando o entorno dos conceitos, o que facilita a sintetização desses que, muitas vezes, são mostrados rápido demais, fazendo com que não sejam completamente desenvolvidos. Ademais, a linguagem escolhida também tem um tom menos complexo, optando pelo uso de expressões mais comuns, facilitando ainda mais o entendimento, principalmente por parte de um iniciante na astrofísica. Concluindo, o livro é uma excelente experiência para todos, aos que se interessam por ciência, que buscam conhecer mais sobre o universo, mas principalmente, para as pessoas que procuram uma porta de entrada para esse universo da astrofísica, recheado de teorias, leis que regem o universo e seres humanos, que buscam ajudar nessa busca interminável por conhecimento.</b></p>
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa

O participante conseguiu produzir boa parte da 1ª versão da sua resenha em aula; no entanto, não conseguiu concluí-la. O título da resenha, a referência completa do livro e o parágrafo final da 1ª versão do texto foram elaborados e acrescentados posteriormente pelo estudante-autor, uma vez que um prazo estendido para conclusão das produções foi ofertado a todos os participantes. Heitor produziu uma 1ª versão já bem encaminhada, considerando os critérios de qualidade estabelecidos conjuntamente na turma para o gênero resenha: o propósito de elaboração da resenha e seu público-alvo foi levado em consideração (critérios 1 e 2); o texto estava em grande medida organizado de modo adequado ao gênero (critério 3); os conteúdos e as informações mobilizadas eram pertinentes, mesmo que não devidamente aprofundados na análise crítica da obra (critério 4); havia uma mobilização adequada dos recursos linguísticos em boa parte do texto (critério 5); o texto parecia ter passado por uma revisão antes do envio (critério 6); por fim, a 1ª versão produzida revelava que o estudante-autor se apropriou, de modo geral, das leituras e discussões realizadas em aula (critério 7). No entanto, a nota atribuída à 1ª versão da resenha produzida por Heitor foi 6,5, já que pontos foram descontados nos critérios 3 (organização), 4 (informações e conteúdo) e 5 (uso dos recursos linguísticos).

Em seu texto inicial, Heitor investiu na apresentação e na descrição detalhada da obra *Astrofísica para apressados*, de Neil deGrasse Tyson. No 3º parágrafo do texto, o estudante-autor conseguiu realizar uma síntese completa do conteúdo da obra, capítulo por capítulo. Tal parágrafo foi selecionado, inclusive, para leitura e análise em aula, servindo como exemplo de parágrafo que mescla descrição com apreciação crítica, quando uma devolutiva geral das 1ª versões das resenhas produzidas na turma foi apresentada aos estudantes:

Dito isso, passei ao *feedback* das 1ª versões das resenhas. Retomei a estrutura geral da resenha, reforcei a necessidade de haver uma postura crítica e avaliativa desde o princípio do texto. Em seguida, propus a leitura e análise do parágrafo de descrição da obra produzido por Heitor. Ele ficou tão orgulhoso com a seleção do seu parágrafo para leitura em aula que disse que tatuaria o parágrafo em seu corpo. A turma caiu na risada. Chamei a atenção de todos para o modo como Heitor, em um único parágrafo de resumo da obra, usou palavras avaliativas. Destacamos oralmente essas palavras. (*Notas de campo, 3º trimestre, p. 20*)

Embora tenha investido na apresentação e na descrição da obra na 1ª versão de sua resenha, Heitor acabou encerrando apressadamente seu texto, sem aprofundar sua crítica à obra pela análise detida de ao menos dois elementos, conforme orientação sistematizada nos critérios de avaliação das resenhas. Em seu projeto de texto, Heitor até havia elencado dois elementos que seriam destacados na análise crítica do livro: “*a abordagem do autor quanto às teorias e suas explicações*” e “*a facilidade de se ler e de se compreender o que é lido*”. Ainda que uma menção rápida a esses aspectos tenha sido feita no último parágrafo do seu texto, Heitor acabou

não aprofundando nenhum deles. Isso não passou despercebido por sua colega Grazielle na avaliação que fez do texto do colega. Vejamos o bilhete orientador elaborado por ela em resposta à 1ª versão do texto produzido por Heitor (Quadro 60):

**Quadro 60.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Heitor, elaborado pela colega Grazielle

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – <i>CAMPUS</i> BENTO GONÇALVES  TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  DISCENTE: GRAZIELLE KLAUS</p> <p style="text-align: center;"><b>BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA</b></p> <p>Heitor, eu gostei muito do seu texto! Eu não sou uma pessoa muito chegada em física, mas com essa resenha me deu vontade de ler o livro e descobrir mais sobre o nosso universo e como a física atua nele. Foi muito bom a forma como você iniciou o texto e como resumiu os capítulos do livro em apenas uma frase, deixando bem exposto sobre o que cada um se trata, só que sem dar nenhum tipo de “spoiler”. Não tenho o que falar sobre a escrita, porque para mim ela está intacta e muito boa de verdade.</p> <p>Eu gostei da forma que você destacou o que mais gostou no livro no último parágrafo, porém eu não vi muito a sua opinião. Entendi que traz expressões mais comuns para melhor entendimento e como seu ritmo é leve, porém eu não entendi o porque te chamou atenção, não ouvi a tua opinião sobre o livro. É necessário explorar mais a tua opinião no texto e também a conclusão. Outra coisa que está faltando, com base na grade de avaliação, são as suas próprias credenciais que não tem em nenhuma parte do texto, sugiro dar mais uma olhada no critério 3 da grade de avaliação. Em questão dos outros critérios está tudo correto (acredito eu), o layout está muito bom também. Fazendo essas pequenas alterações tenho certeza que seu texto vai ficar mais incrível do que já está.</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa

Como orientação para a elaboração dos seus bilhetes orientadores de reescrita, os estudantes receberam uma sucinta instrução por escrito, compartilhada em uma pasta no Google Drive, que puderam acessar enquanto realizavam a atividade de produção de *feedback* aos seus pares. Nessa instrução, estavam ordenadas, por meio de tópicos, quatro ações que os participantes deveriam realizar ao elaborarem os bilhetes para os seus pares: (1) Elogiar e/ou destacar os pontos fortes do texto enquanto resenha; (2) Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto; (3) Utilizar a grade de avaliação da resenha como parâmetro para apresentar os encaminhamentos de reescrita; (4) Inserir comentários ao longo do texto da resenha, quando pertinente. Ainda que houvesse essa orientação compartilhada por escrito, foi no momento da instrução oral que as dúvidas acerca do cumprimento da tarefa foram dirimidas. A orientação principal foi de que lessem com interesse o texto do seu colega e buscassem se inspirar nos bilhetes orientadores de reescrita que já haviam recebido ao longo do ano para elaborarem os seus próprios, do modo que julgassem mais adequado.

Em resposta a essas orientações, Grazielle produziu, então, o seu bilhete orientador de reescrita. De início, já endereçou o bilhete ao seu interlocutor Heitor e elogiou o texto por ele produzido: “*Heitor, eu gostei muito do seu texto!*”. Na sequência, seguiu apresentando elogios

ao texto do colega. Falou do modo como a leitura da resenha despertou nela um desejo de ler a obra e entender mais sobre “*o nosso universo*”. Elogiou a descrição e a síntese da obra produzida pelo colega. Disse que a escrita estava “*muito boa de verdade*”, na opinião dela. Grazielle utilizou todo o 1º parágrafo do seu bilhete para tecer elogios e não apresentou nenhuma orientação de reescrita.

No 2º parágrafo, a participante, no entanto, passou a apresentar aspectos que na sua leitura deixaram a desejar na produção da resenha: “*Eu gostei da forma que você destacou o que mais gostou no livro no último parágrafo, porém eu não vi muito a sua opinião*”. A partir de então, Grazielle apresenta uma dúvida com relação à crítica (não) apresentada por Heitor com relação à obra em sua resenha: “*Entendi que traz expressões mais comuns para melhor entendimento e como seu ritmo é leve, porém eu não entendi o porque te chamou atenção, não ouvi a tua opinião sobre o livro*”. É então que Grazielle orienta: “*É necessário explorar mais a tua opinião no texto e também a conclusão*”.

Na continuação do mesmo parágrafo, Grazielle trouxe outro aspecto, agora referindo a grade de avaliação. Ela menciona a falta das credenciais do autor expressas no final do texto, conforme observado em muitas resenhas lidas em aula, e a partir disso solicita que Heitor retome o critério de avaliação 3 da grade, relativo à organização textual: “*Outra coisa que está faltando, com base na grade de avaliação, são as suas próprias credenciais que não tem em nenhuma parte do texto, sugiro dar mais uma olhada no critério 3 da grade de avaliação*”. Os demais critérios, a colega considerou que tivessem sido atendidos pelo autor, apresentando uma ressalva entre parênteses: “*Em questão dos outros critérios está tudo correto (acredito eu), o layout está muito bom também*”. Ela, então, encerra o bilhete afirmando que com essas alterações sugeridas, que ela considera pequenas, o texto ficará ainda melhor: “*Fazendo essas pequenas alterações tenho certeza que seu texto vai ficar mais incrível do que já está*”.

Engajada em estabelecer uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita com o seu par Heitor, Grazielle se coloca efetivamente como interlocutora que é capaz de colaborar com o aprimoramento da escrita do seu colega, propondo encaminhamentos de reescrita. Ela segue à risca as orientações: elogia o texto do colega, parte dos pontos fortes do texto para pedir mais, mobiliza a grade de avaliação para apresentar encaminhamentos de reescrita. Ela só não insere comentários ao longo do texto de Heitor, por provavelmente não julgar pertinente, já que a instrução apresentada por escrito fazia essa concessão.

Grazielle organiza seu bilhete orientador de reescrita em duas partes: na primeira, apresenta os elogios e destaca os pontos fortes do texto; na segunda, introduz seus encaminhamentos de reescrita com base no que observou a partir de sua leitura do texto. Essa

organização se repetiu nos bilhetes elaborados pelos demais participantes. Além disso, foi expressa na fala dos participantes que revelaram ter notado essa organização nos bilhetes orientadores de reescrita recebidos. Em um dos grupos focais, o participante Thales, por exemplo, referiu-se à segunda parte do bilhete como “bomba”, quando perguntados sobre como foi a recepção dos bilhetes ao longo do ano letivo.

**Andréia:** Sim. Vocês acham que foi mudando o modo como vocês recebiam esses bilhetes? Porque o primeiro que vocês receberam foi da entrevista. Mas acho que depois vocês já estavam meio preparados. Do tipo tá, eu sei que vai vir um bilhete e tal.

**Thales:** Sim.

**Daniel:** Sim.

**Thales:** Nossa, no segundo, tu já abre bem desanimado, tá ligado? Lá vem bomba, velho.

**Andréia:** Mas vocês acham que é só bomba no bilhete?

**Daniel:** É que a gente só queria ler a parte que precisava melhorar, entendeu?

**Thales:** Eu não ligava. Tipo, se tu escrevesse isso aqui elogiando (mostra um espaço grande entre as mãos), isso aqui criticando (mostra um espaço pequeno entre as mãos), a gente entendia que veio bomba.

**Andréia:** Vocês focam só na parte ruim?

**Daniel:** É, eu queria melhorar né, porque eu sabia que não tava o que eu queria também, então...

**Andréia:** Sim. Não, o mais importante é querer melhorar né?

(Grupo Focal 4, p. 19-20)

Para a grande maioria dos participantes desta pesquisa, essa segunda parte do bilhete orientador de reescrita era a que realmente importava e merecia atenção no momento da leitura. Mesmo assim, ao elaborarem os bilhetes orientadores de reescrita para os seus pares, todos fizeram questão de elogiar seus colegas em suas produções e se esforçaram em destacar pontos fortes presentes nos textos.

A fim de garantir que todos recebessem algum tipo de *feedback*, caso algum colega não viesse a cumprir a tarefa de maneira satisfatória, produzi também – paralelamente à elaboração dos bilhetes orientadores pelos pares – encaminhamentos de reescrita em resposta às 1ª versões das resenhas produzidas individualmente pelos estudantes. Desse modo, além de receber o bilhete orientador de reescrita produzido por sua colega Grazielle, Heitor recebeu também um bilhete elaborado por mim (Quadro 61), além do seu texto comentado (Quadros 62 e 63).

Nesse bilhete, assim como Grazielle fez, iniciei elogiando a 1ª versão da resenha produzida por Heitor. O interesse pelo livro que a leitura do texto despertou e o esforço do estudante-autor em descrever a obra capítulo por capítulo foram destacados nesse sentido. Também a habitual inclusão de comentários ao longo do texto para verificação do autor foi mencionada. Entretanto, assim como apontado por sua colega, indiquei que havia algo faltando em seu texto: “Agora, o que mais me intrigou é que você, depois de fazer aquela bela descrição

da obra, capítulo por capítulo, abruptamente concluiu a sua resenha com um único parágrafo, recomendando a obra. Como assim?? Cadê o restante da resenha??. Assim como já indicado pela colega Grazielle em alguma medida, quando pontuou que faltava no texto a opinião de Heitor, faltava analisar a obra propriamente e essa foi a principal recomendação: “Portanto, Heitor, minha principal orientação de reescrita é que você faça o que precisa ainda ser feito: analisar a obra”. Nesse sentido, novamente, a grade de avaliação foi referida e quatro perguntas orientadoras relativas aos critérios 3 e 4 de avaliação foram destacadas no corpo do bilhete. O bilhete foi encerrado com o desejo expresso de poder ler a parte faltante da resenha e com a sugestão de desdobramento do último parágrafo em três. A revisão do texto como um todo por meio da grade de avaliação também foi sugerida. De modo geral, tanto o bilhete elaborado por mim, quanto o bilhete elaborado pela colega Grazielle apresentaram o mesmo encaminhamento de reescrita: a necessidade de robustecer no texto o seu viés opinativo sobre a obra resenhada por meio de sua análise.

**Quadro 61.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Heitor, elaborado pela professora Andréia

<p><b>Heitor!</b></p> <p>Nossa! Esse livro parece ser muito interessante! A tua descrição dos capítulos me deixou muito curiosa mesmo. Aliás, parabéns pela descrição capítulo a capítulo que você produziu. Não é nada fácil fazer isso.</p> <p>Como sempre, fiz comentários ao longo do texto. Quero que você reveja o que eu pontuei. Agora, o que mais me intrigou é que você, depois de fazer aquela bela descrição da obra, capítulo por capítulo, abruptamente concluiu a sua resenha com um único parágrafo, recomendando a obra. Como assim?? Pensei para mim mesma. Como assim?? Cadê o restante da resenha??</p> <p>Portanto, Heitor, minha principal orientação de reescrita é que você faça o que precisa ainda ser feito: analisar a obra. Lá na grade de avaliação consta:</p> <p style="padding-left: 40px;">3.6 Na sequência, uma apreciação crítica do produto cultural resenhado é apresentada?</p> <p style="padding-left: 40px;">3.9 O texto da resenha progride adequadamente, conforme organização prototípica do gênero?</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3 Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, por meio da análise de dois ou mais elementos?</p> <p style="padding-left: 40px;">4.4 Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, considerando suas especificidades (livro, filme, álbum musical)?</p> <p>Sua resenha está ficando muito boa. Quero muito ler a parte que falta! O parágrafo de conclusão, por exemplo, poderia ser desmembrado em três, talvez.</p> <p>Reveja toda a grade de avaliação! Ela é um guia!</p> <p>Abraço.</p>
---

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao longo do texto da 1ª versão produzida por Heitor, alguns comentários pontuais foram inseridos. Alguns indicavam dúvidas ou incompreensão de determinado trecho: “*Isso é sobre o prefácio ainda ou sobre a obra como um todo? Não fica claro aqui*”. Outros pontuavam aspectos de uso dos recursos linguísticos que precisariam ser revistos: “*Frase fragmentada. Reescrita possível: Além disso, o livro conta com um breve prefácio que conduz o leitor para*

o que virá”. Os comentários inseridos constituíam reações minhas não só enquanto leitora, empenhada em reagir ao texto de maneira genuína, mas também enquanto professora, convicta da função pedagógica das minhas intervenções.

**Quadro 62.** Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTE: HEITOR FERRI</p> <p style="text-align: center;"><b>O cosmos para apressados</b></p> <p><i>Astrofísica Para Apressados</i> Neil deGrasse Tyson. Trad. de Alexandre Martins Editora Planeta do Brasil, 2017.</p> <p>Você é ocupado demais para ler livros grossos, mas ainda busca um canal para o cosmos? Então existe um livro ideal para você: “Astrofísica para Apressados”, um livro que aborda de forma sucinta os principais conceitos e implicações sobre a ciência que estuda o universo. A obra foi escrita por Neil deGrasse Tyson, aclamado astrofísico, divulgador científico e também diretor do Planetário Hayden no Centro Rose para a Terra e o Espaço (EUA). Publicado pela Editora Planeta em agosto de 2017 e traduzido por Alexandre Martins, “Astrofísica para Apressados” foi primeiro lugar em vendas do The New York Times e da Amazon, considerado um guia para os apreciadores de ciência, astrofísica e para todos que buscam compreender a vastidão do universo e seus mistérios.</p> <p>O livro conta com 12 capítulos, que apresentam desde os momentos iniciais do universo até reflexões quanto à perspectiva do cosmos. Contendo um breve prefácio que conduz o leitor para o que virá. O autor explana concisamente cada um dos temas abordados, citando teorias, autores e contextualizando o período das descobertas e suas implicações na ciência, principalmente na astrofísica.</p> <p>O primeiro capítulo, intitulado como “A maior história já contada”, começa o livro de forma extremamente empolgante, a começar do início de tudo até os dias atuais. O segundo capítulo, chamado “Na Terra como no céu”, são traçados paralelos entre eventos no universo e acontecimentos terrenos, contando também abordando a universalidade das leis físicas e seus limites. No terceiro capítulo, “Faça-se a luz”, é introduzido a cosmologia na obra por meio da explicação do surgimento e descobrimento da radiação cósmica de fundo. No quarto capítulo, “Entre as galáxias”, como o próprio título sugere, é investigado as estruturas que se escondem atrás do brilho ofuscante das galáxias. O quinto capítulo, “Matéria escura”, a discussão começa explicando a gravidade e seus</p>	<p> <b>Andréia Kanitz</b> Frases fragmentadas.</p> <p>Reescrita possível: Além disso, o livro conta com um breve prefácio que conduz o leitor para o que virá.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Isso é sobre o prefácio ainda ou sobre a obra como um todo? Não fica claro aqui.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Rever essa repetição aqui do verbo começar.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Rever aqui.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Concordância nominal: é introduzida a cosmologia</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Concordância verbal e nominal: são introduzidas as estruturas...</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 63.** Resenha produzida por Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

<p>efeitos e, após isso, introduz a matéria escura, uma matéria que não interage com a matéria comum e que gera grande parte da gravidade no universo. No sexto capítulo, “Energia escura”, uma misteriosa força de expansão do universo. No sétimo capítulo, chamado “O cosmos na tabela”, é explicada a origem, principais características e utilizações dos elementos químicos da tabela periódica. O oitavo capítulo, “Sobre ser redondo”, traz a obra a tendência ao formato esférico nas estruturas do universo. O nono capítulo, “Luz visível”, retoma os conceitos de luz, contando as descobertas do infravermelho e ultravioleta. O décimo capítulo, “Entre os planetas”, fala sobre os principais elementos localizados entre as órbitas planetárias, como luas e cinturões de asteroides. O décimo primeiro capítulo da obra, “Exoplaneta Terra”, conta como é o nosso planeta visto do espaço. O último capítulo, conhecido como “Reflexões sobre a perspectiva cósmica”, é uma grande reflexão sobre o universo e nosso lugar nele.</p> <p>De modo geral, a obra tem um ritmo mais leve, contextualizando o entorno dos conceitos, o que facilita a sintetização desses que, muitas vezes, são mostrados rápido demais, fazendo com que não sejam completamente desenvolvidos. Ademais, a linguagem escolhida também tem um tom menos complexo, optando pelo uso de expressões mais comuns, facilitando ainda mais o entendimento, principalmente por parte de um iniciante na astrofísica. Concluindo, o livro é uma excelente experiência para todos, aos que se interessam por ciência, que buscam conhecer mais sobre o universo, mas principalmente, para as pessoas que procuram uma porta de entrada para esse universo da astrofísica, recheado de teorias, leis que regem o universo e seres humanos, que buscam ajudar nessa busca interminável por conhecimento.</p>	<p> <b>Andréia Kanitz</b> Faltou concluir essa frase com um verbo.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Não entendi.</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> SENSACIONAL o teu poder de concisão.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Na reescrita de seu texto, Heitor orientou-se a praticamente todos os encaminhamentos de reescrita propostos, tanto os que foram apresentados por meio dos bilhetes orientadores de reescrita quanto aqueles pontuados por meio de comentários inseridos ao longo da 1ª versão do seu texto. Como o texto produzido pelo participante na versão inicial já estava bem encaminhado, Heitor buscou lapidar a escrita de alguns trechos da 1ª versão produzida; entretanto, seu esforço maior na etapa de reescrita foi dedicado a acrescentar à resenha a parte faltante, segundo a leitura de suas duas interlocutoras: sua opinião sobre o livro resenhado por meio da análise de ao menos dois elementos presentes na obra. Vejamos a 2ª versão da resenha produzida por Heitor (Quadro 64):

**Quadro 64.** Resenha produzida por Heitor em 2ª versão, com modificações destacadas na cor vermelha.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDREIA KANTIZ  
DISCENTE: HEITOR FERRI

## O cosmos para apressados

*Astrofísica Para Apressados*  
Neil deGrasse Tyson. Trad. de Alexandre Martins  
Editora Planeta do Brasil, 2017.

Você é ocupado demais para ler livros grossos, mas ainda busca um canal para o cosmos? Então existe um livro ideal para você: “Astrofísica para Apressados”, um livro que aborda de forma sucinta os principais conceitos e implicações sobre a ciência que estuda o universo. A obra foi escrita por Neil deGrasse Tyson, aclamado astrofísico, divulgador científico e também diretor do Planetário Hayden no Centro Rose para a Terra e o Espaço (EUA). Publicado pela Editora Planeta em agosto de 2017 e traduzido por Alexandre Martins, “Astrofísica para Apressados” foi primeiro lugar em vendas do The New York Times e da Amazon, considerado um guia para os apreciadores de ciência, astrofísica e para todos que buscam compreender a vastidão do universo e seus mistérios.

O livro conta com 12 capítulos, que apresentam desde os momentos iniciais do universo até reflexões quanto à perspectiva do cosmos. **Além disso, o livro conta com** um breve prefácio que conduz o leitor para o que virá. **Em toda a obra**, o autor explana concisamente cada um dos temas abordados, citando teorias, autores e contextualizando o período das descobertas e suas implicações na ciência, principalmente na astrofísica.

**Começando o livro de forma extremamente empolgante**, o primeiro capítulo, intitulado como “A maior história já contada”, **apresenta o início** de tudo até os dias atuais. O segundo capítulo, chamado “Na Terra como no céu”, são traçados paralelos entre eventos no universo e acontecimentos terrenos, abordando a universalidade das leis físicas e seus limites. No terceiro capítulo, “Faça-se a luz”, **é introduzida** a cosmologia na obra por meio da explicação do surgimento e descobrimento da radiação cósmica de fundo. No quarto capítulo, “Entre as galáxias”, como o próprio título sugere, **são introduzidas** as estruturas que se escondem atrás do brilho ofuscante das galáxias. O quinto capítulo, “Matéria escura”, a discussão começa explicando a gravidade e seus efeitos e, após isso, introduz a matéria escura, uma matéria que não interage com a matéria comum e que gera grande parte da gravidade no universo. No sexto capítulo, “Energia

escura”, **é apresentada** uma misteriosa força de expansão do universo. No sétimo capítulo, chamado “O cosmos na tabela”, é explicada a origem, principais características e utilizações dos elementos químicos da tabela periódica. O oitavo capítulo, “Sobre ser redondo”, **aborda** a tendência ao formato esférico nas estruturas do universo. O nono capítulo, “luz visível”, retoma os conceitos de luz, contando as descobertas do infravermelho e ultravioleta. O décimo capítulo, “Entre os planetas”, fala sobre os principais elementos localizados entre as órbitas planetárias, como luas e cinturões de asteroides. O décimo primeiro capítulo da obra, “Exoplaneta Terra”, conta como é o nosso planeta visto do espaço. O último capítulo, conhecido como “Reflexões sobre a perspectiva cósmica”, é uma grande reflexão sobre o universo e nosso lugar nele.

**Ao longo de toda a obra, o autor apresenta, explica e exemplifica os conceitos mais básicos da astrofísica. Esses conceitos devem ser completamente compreendidos para que seja desenvolvido qualquer outro conhecimento da área, e esse livro tem plena capacidade para tal. O uso de analogias para exemplificar as ideias, que costumam ser apenas vistas como um texto incompreensível e sem uso prático, dinamiza a leitura. A leitura também contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla do universo por parte do leitor, instigando a busca por mais conhecimento.**

O escritor traz uma síntese rica em contextualização em torno dos conceitos, assim preparando ainda mais o terreno para as teorias, o que facilita que sejam plenamente desenvolvidas. A opção por uma linguagem mais acessível, optando pelo uso de expressões mais comuns, possibilita que mais pessoas compreendam tais conceitos que, por muitas vezes, estão inacessíveis ao grande público pela linguagem técnica. Por meio disso, o livro engloba as principais ideias de forma coerente, principalmente, para um iniciante na astrofísica.

Concluindo, o livro “Astrofísica Para Apressados” é uma excelente experiência e um grande aprendizado para todos: **das pessoas** que se interessam por ciência, que buscam **adquirir mais conhecimento** ou que procuram uma porta de entrada para a astrofísica, **até as pessoas que buscam uma leitura que expande a compreensão sobre si mesmo e o universo que os envolve. Ele nos leva a um universo** recheado de teorias, leis que regem o universo e seres humanos, que **se encontram numa** busca interminável por conhecimento.

Heitor Gustavo Ferri  
Acadêmico do IFRS - Campus Bento Gonçalves  
[Currículo Lattes](#)

**Fonte:** Dados da pesquisa

A nota atribuída à 2ª versão da resenha produzida por Heitor foi 10, nota máxima. Nos três primeiros parágrafos da nova versão do seu texto, o participante fez apenas ajustes linguísticos, orientando-se para os comentários de *feedback*, a partir da leitura da 1ª versão, inseridos ao longo do texto. A alteração substancial deu-se na parte final do texto. Heitor acatou a sugestão de desdobrar o parágrafo final da 1ª versão em três novos parágrafos. O 4º e 5º

parágrafos produzidos constituem reelaborações completas para desenvolvimento de dois elementos de análise da obra trazidos rapidamente já no parágrafo final da 1ª versão: o caráter didático da obra recheado de exemplos acessíveis para contextualização e compreensão de fenômenos pelo público-leitor (4º parágrafo) e a linguagem acessível empregada pelo autor ao longo da obra (5º parágrafo). Por meio desses dois parágrafos, Heitor buscou dar conta do encaminhamento de reescrita proposto por mim e por sua colega Grazielle de trazer para o texto sua opinião de resenhista pela análise da obra. Os estudante-autor aprofundou na sua (re)escrita o que seria a contextualização e desenvolvimento completo dos conceitos apresentados na obra (*“contextualizando o entorno dos conceitos, o que facilita a sintetização desses que, muitas vezes, são mostrados rápido demais, fazendo com que não sejam completamente desenvolvidos”*) e a linguagem mais acessível (*“a linguagem escolhida também tem um tom menos complexo, optando pelo uso de expressões mais comuns, facilitando ainda mais o entendimento, principalmente por parte de um iniciante na astrofísica”*). O quadro comparativo a seguir busca destacar essa reformulação (Quadro 65).

**Quadro 65.** Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Heitor

<p><b>1ª versão:</b> <i>Trecho inicial do último parágrafo da resenha</i></p>	<p><b>2ª versão:</b> <i>4º e 5º parágrafos da resenha, desdobrando o trecho inicial do último parágrafo da 1ª versão</i></p>
<p>De modo geral, a obra tem um ritmo mais leve, contextualizando o entorno dos conceitos, o que facilita a sintetização desses que, muitas vezes, são mostrados rápido demais, fazendo com que não sejam completamente desenvolvidos. Ademais, a linguagem escolhida também tem um tom menos complexo, optando pelo uso de expressões mais comuns, facilitando ainda mais o entendimento, principalmente por parte de um iniciante na astrofísica.</p>	<p>Ao longo de toda a obra, o autor apresenta, explica e exemplifica os conceitos mais básicos da astrofísica. Esses conceitos devem ser completamente compreendidos para que seja desenvolvido qualquer outro conhecimento da área, e esse livro tem plena capacidade para tal. O uso de analogias para exemplificar as ideias, que costumam ser apenas vistas como um texto incompreensível e sem uso prático, dinamiza a leitura. A leitura também contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla do universo por parte do leitor, instigando a busca por mais conhecimento.</p> <p>O escritor traz uma síntese rica em contextualização em torno dos conceitos, assim preparando ainda mais o terreno para as teorias, o que facilita que sejam plenamente desenvolvidas. A opção por uma linguagem mais acessível, optando pelo uso de expressões mais comuns, possibilita que mais pessoas compreendam tais conceitos que, por muitas vezes, estão inacessíveis ao grande público pela linguagem técnica. Por meio disso, o livro engloba as principais ideias de forma coerente, principalmente, para um iniciante na astrofísica.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Interessante apontar aqui que, no grupo focal de discussão, Heitor mencionou que a retomada da proposta de resenha também o auxiliou no trabalho de reescrita. Conforme já mencionado anteriormente, em seu projeto de texto, o participante já havia elencado dois elementos de análise da obra em sua proposta. No entanto, na 1ª versão da resenha, acabou não

aprofundando essa análise, embora esses dois elementos tenham sido apontados no parágrafo final. Na discussão do grupo focal 3, quando questionados sobre a importância da elaboração dos projetos de texto no processo de produção de seus artigos de opinião e resenha, Heitor, Isabela e Yana validaram a realização dessa tarefa, e o participante, então, falou da retomada do seu projeto no momento de reescrita da sua resenha:

**Andréia:** Ah, agora me lembrei de uma coisa. Pro artigo e pra resenha vocês tiveram que elaborar uma proposta. Lembram? Uma proposta de artigo. Uma proposta de resenha. Isso aí foi importante?

**Heitor:** Sim.

**Yana:** Foi.

**Isabela:** Foi, porque a gente conseguiu colocar primeiro a nossa base, né? O que a gente pensa em colocar, né?

**Heitor:** Fazer uma fundação ali.

**Heitor:** Eu, na verdade, eu me perdi naquele último parágrafo da resenha. Eu me perdi bastante e, olhando novamente, eu vi que eu escrevi uns tópicos bons dentro do projeto que depois eu reaproveitei pra conseguir montar melhor ali.

**Andréia:** Ah, interessante.

**Heitor:** Isso também ajudou bastante. Eu acho que colocar aquilo ali em tópicos por mais que seja muito simples e não tenha nenhuma profundidade, eu acho que ajuda a manter ali o caminho também.

**Yana:** É.

(Grupo Focal 3, p. 22)

O parágrafo de conclusão da resenha também passou por uma reformulação na 2ª versão produzida por Heitor. Embora tenha aproveitado trechos da 1ª versão, o estudante-autor ampliou sua avaliação final da obra. O quadro comparativo a seguir busca ilustrar essa reformulação (Quadro 66). Além disso, cabe mencionar que, orientando-se para um apontamento feito por Grazielle, Heitor incluiu ao final do texto suas credenciais, inserindo *hiperlink* de acesso ao seu currículo lattes.

**Quadro 66.** Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Heitor

1ª versão: <i>Parágrafo de final (2ª parte)</i>	2ª versão: <i>Parágrafo final reformulado, com acréscimo das credenciais do autor da resenha no final do documento</i>
<p>Concluindo, o livro é uma excelente experiência para todos, aos que se interessam por ciência, que buscam conhecer mais sobre o universo, mas principalmente, para as pessoas que procuram uma porta de entrada para esse universo da astrofísica, recheado de teorias, leis que regem o universo e seres humanos, que buscam ajudar nessa busca interminável por conhecimento.</p>	<p>Concluindo, o livro “Astrofísica Para Apressados” é uma excelente experiência e um grande aprendizado para todos: das pessoas que se interessam por ciência, que buscam adquirir mais conhecimento ou que procuram uma porta de entrada para a astrofísica, até as pessoas que buscam uma leitura que expande a compreensão sobre si mesmo e o universo que os envolve. Ele nos leva a um universo recheado de teorias, leis que regem o universo e seres humanos, que se encontram numa busca interminável por conhecimento.</p> <p>Heitor Gustavo Ferri Acadêmico do IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves <u><a href="#">Currículo Lattes</a></u></p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Assim como Heitor teve seu texto lido e avaliado por Grazielle, também ela teve seu texto avaliado por seu colega. Heitor e Grazielle costumavam trabalhar bem juntos e formar espontaneamente dupla quando solicitados a realizarem atividades conjuntas. As duplas para a produção conjunta da resenha do livro *A parte que falta* foram formadas espontaneamente. Isso, no entanto, não ocorreu na formação das duplas para a realização da avaliação por pares. Essas duplas foram designadas por mim e, para sua formação, busquei juntar estrategicamente participantes que, de modo geral, apresentavam um bom desempenho na escrita, com participantes que costumavam demandar mais auxílio no trabalho de (re)escrita de seus textos. Foi seguindo esse critério que Heitor e Grazielle vieram a formar dupla novamente nessa atividade de avaliação por pares.

Grazielle era uma leitora assídua que estava sempre compartilhando suas experiências de leitura com os colegas. Quando a proposta de produção de resenhas foi lançada na turma, Grazielle foi uma das participantes que, imediatamente, demonstrou total adesão ao desenvolvimento do projeto. Seu principal desafio foi eleger um único livro resenhar e a obra escolhida, por fim, foi o romance contemporâneo *Eleonor e Grey*, da escritora americana Brittainy Cherry. A participante submeteu uma proposta de resenha completa, em que indicou como propósito de sua resenha “*divulgar um objeto de consumo cultural com relevância na formação dos estudantes do campus*”. Em comentário inserido em resposta à proposta submetida, frisei apenas que seria necessário apresentar a relevância da obra para os estudantes no texto da resenha: “*Qual seria a relevância? Importante trazer essa relevância na tua resenha, especialmente na conclusão*”. Também o projeto de texto submetido por Grazielle foi avaliado como sendo satisfatório o suficiente para a elaboração da 1ª versão da resenha. A seguir, apresento a 1ª versão da resenha produzida pela participante, que concluiu a tarefa em aula, porque já havia iniciado a escrita previamente, mas que preferiu utilizar a extensão do prazo para realizar uma última leitura do seu texto em casa. Assim, na cor vermelha, destaco as alterações realizadas pela participante ao concluir a produção em horário extraclasse, dentro do prazo concedido para conclusão da tarefa (Quadro 67).

**Quadro 67.** Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS* BENTO GONÇALVES  
 TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
 DOCENTE: ANDREIA KANITZ  
 DISCENTE: GRAZIELLE KLAUS

**Eleanor e Grey: O livro que deixa sua marca nas pessoas**

*Eleanor e Grey* é um livro de romance contemporâneo lançado originalmente com o mesmo título, **foi** publicado em 08 de outubro de 2019 pela Editora Record e traduzido **do inglês** por Thalita Uba. O livro foi escrito por Brittany C. Cherry, nascida em Milwaukee, Wisconsin, EUA. É conhecida por escrever livros de romance desde 2016, por conta de seu trabalho esforçado foi indicada ao prêmio de melhor livro de romance escrito.

*Eleanor e Grey* traz uma história sobre amizade, família, perdas e, acima de tudo, amor. Amor de todas as formas. O livro tem classificação de idade para +16 anos por ter cenas explícitas e gatilhos por assuntos delicados. O livro contém 406 páginas e tendo 62 capítulos, contando com o prólogo e os agradecimentos da autora. Tendo sua 7ª edição de língua portuguesa em 2021. Ele é dividido em 2 partes, a primeira na adolescência deles e a segunda na parte adulta de suas vidas.

A primeira parte do livro conta a história de Eleanor, filha de uma mãe com câncer que adorava libélulas. Eleanor gostava de ficar em casa, ela é uma pessoa bastante introvertida, mas ficar em casa não era um problema para ela se estivesse com um livro do Harry Potter ou com sua família. Certo dia a mãe de Eleanor pediu para ela ir para uma festa junto com sua prima Shay, com muita relutância, Eleanor decidiu ir a festa só que na companhia de seus fones e de um livro.

A festa ocorria normalmente quando simplesmente o cara mais popular da escola foi falar com ela, Greyson, mesmo ela estando de fones e lendo um livro. Eles conversaram muito durante aquele dia e uns dias depois Eleanor e Greyson se encontraram novamente, só que dessa vez na frente da casa de Greyson, que era ao lado da casa em que Eleanor era babá de uma menina. Greyson por ter gostado muito de Eleanor pediu para ela sair com ele, mas ela disse que só sairia com ele se eles tivessem algo em comum. Dias depois Greyson pede novamente para eles saírem juntos, pois tinham achado algo que eles tinham em comum. Greyson tinha lido a saga favorita de Eleanor para ter algo em comum com ela e eles conseguiram sair juntos.

O tempo passou e eles continuaram saindo, porém em um dia fadigado a mãe de Eleanor morreu. Eleanor se isolou por um tempo, mesmo Greyson tentando fazer contato com ela. Um dia eles se encontraram e Eleanor contou que iria se mudar. Dias depois Eleanor foi embora, mas eles dois ainda mantinham contato, porém suas vidas eram corridas e acabou que eles pararam de se falar.

Essa primeira parte do livro é muito interessante por abordarem a parte da mãe doente de Eleanor com cuidado de uma forma leve, já que seria um assunto bem

pesado. Retratando como ela sempre se sentia, mas não de uma forma pesada e destrutiva e sim leve mesmo sendo algo sério. Também é retratado aquele típico clichê de livro, a garota tímida conhece o garoto popular. Porém seu enredo traz muitos pontos diferentes de qualquer outro clichê que estaria mais na segunda parte do livro.

Na segunda parte do livro, anos se passaram e Eleanor virou adulta e ainda encontrando motivos para sorrir, mesmo que seu pai não saia da cama desde que sua mãe morreu. Eleanor tinha acabado de perder seu emprego como babá e precisava achar outro, até que encontrou um trabalho como babá que pagava um salário bem salgado. Quando foi fazer a entrevista de emprego descobriu que seu novo chefe era só amor **adolescente**, Greyson. **Ele** tinha duas filhas e tinha se casado, porém **ficara** viúvo a pouco tempo. Greyson se tornou um adulto muito amargurado, não era mais o mesmo menino feliz e sorridente que Eleanor conheceu em sua adolescência.

Vários meses passaram e com eles muitas coisas aconteceram depois que Eleanor começou a trabalhar na casa de Greyson. Ele sempre escondeu seus sentimentos e nunca lidou muito bem com a morte da esposa, sempre trazendo à tona memórias do passado. Ainda mais quando ele e Eleanor voltaram a se relacionar, o que machucava-a muito.

Esse fato é muito importante, sabemos que o luto é algo muito difícil, ainda mais quando se perde alguém que era de extrema importância para você e suas filhas. Só que eu achei que Greyson deveria ter se colocado no lugar da Eleanor, para ele conseguir enxergar o quanto aquilo a machucava e a desgastava.

Com o tempo Eleanor apenas aceitou que ele tinha tido um amor muito forte por sua esposa e ela não tinha como tirar isso dele, porém ela ainda o amava. Greyson cresceu muito até o final da história, tendo mudado para melhor e parando de ser uma pessoa fria com todos. Eleanor voltou para sua vida como se fosse um sol iluminando a escuridão e assim esse sol nunca mais foi embora da vida de Greyson e de suas filhas.

É um livro muito bom e leve, com o crescimento do personagem principal. **Traz** aquele entendimento de que todos nós podemos mudar e que sim coisas ruins acontecem e que podemos passar por cima disso. É um romance muito bom, detalhado e seu enredo é cheio de surpresas o que traz para o leitor aquela dúvida do que vai acontecer na próxima página.

Eu indico muito esse livro para todos que querem ter uma leiturrinha boa no domingo à tarde e ainda mais para aqueles que gostam muito de livros de romances com várias reviravoltas. Posso dizer que é sim meu livro preferido e que eu leria ele muitas vezes, mas ele tem seus pontos negativos como qualquer livro **que exista**, só que não podemos deixar de ressaltar todas as cenas incríveis que esse livro tem.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A partir da análise dos destaques feitos na 1ª versão da resenha submetida por Grazielle, é possível verificar que a participante realizou apenas ajustes pontuais em seu texto dentro do prazo estendido concedido para a conclusão da tarefa de produção textual. Não houve acréscimo ou reformulação de parágrafos em seu texto. A participante, portanto, conseguiu concluir seu texto em aula, porém já havia iniciado a escrita antecipadamente em casa. Em seu texto, por meio da descrição do enredo do romance, é possível perceber que estudante conhece bem o livro e, de fato, aprecia sua leitura a ponto de indicá-lo por meio de uma resenha: “*Eu indico muito esse livro para todos que querem ter uma leiturrinha boa no domingo à tarde e ainda mais para aqueles que gostam muito de livros de romances com várias reviravoltas. Posso dizer que é sim meu livro preferido e que eu leria ele muitas vezes*”.

Assim como Heitor, Grazielle conseguiu produzir uma 1ª versão já bem encaminhada da sua resenha, que foi avaliada com nota 6,4. Considerando os critérios de qualidade previstos para a elaboração dessa produção, é possível afirmar que o propósito de elaboração da resenha e seu público-alvo foram levados em consideração pela participante (critérios 1 e 2); o texto

estava em grande medida organizado de modo adequado ao gênero (critério 3); os conteúdos e as informações mobilizadas nessa 1ª versão eram pertinentes, mesmo não havendo uma análise crítica da obra propriamente (critério 4); o uso dos recursos linguísticos era problemático em alguns aspectos, mas ainda assim adequado de modo geral (critério 5); as alterações realizadas no texto indicavam que ele havia passado por uma revisão antes do envio (critério 6); por fim, a 1ª versão produzida revelava que a estudante-autora havia se apropriado, de modo geral, das leituras e discussões realizadas em aula (critério 7). Na avaliação da 1ª versão do seu texto, foram descontados pontos relativos aos critérios 3 (organização), 4 (informações e conteúdo) e 5 (uso dos recursos linguísticos), já que a leitura do texto revelava a falta de uma análise mais detida de elementos da obra resenhada e de um uso mais preciso dos recursos linguísticos, especialmente no que diz respeito à pontuação e à estruturação de alguns períodos. Essa avaliação foi expressa, em grande medida, no bilhete orientador de reescrita elaborado por Heitor em resposta à 1ª versão da resenha produzida por Grazielle (Quadro 68).

**Quadro 68.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Grazielle, elaborado pelo colega Heitor

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS* BENTO GONÇALVES  
 TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
 DOCENTE: ANDRÉIA KANTIZ  
 DISCENTE: HEITOR FERRI

**BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA**

Vejo que sua resenha está muito boa, mas tem potencial para ficar ainda melhor.  
 Sua resenha apresenta um resumo muito bem explicado. Acredito que quanto ao resumo, dizer de qual até qual capítulo vai cada parte, enxugar um pouco, talvez incorporar em um único parágrafo. Mas, no geral, está bom. Também acho interessante um parágrafo no final de cada resumo que dá seu ponto de vista, desenvolva mais que pode ficar ainda melhor.

Você explica muito bem, poderia levar essa habilidade para os demais parágrafos. Sinto que falta isso na introdução e, principalmente, na conclusão, em que explicar mais a relevância da obra deixaria a resenha ainda mais sólida. Ademais, cuidar das frases siamesas.

Espero que esse bilhete te ajude a melhorar ainda mais sua resenha :)

**Fonte:** Dados da pesquisa

No bilhete orientador de reescrita dirigido à colega, Heitor, ao mesmo tempo que inicia elogiando a 1ª versão da resenha, já apresenta o potencial de aprimoramento do texto por meio da reescrita: “*Vejo que sua resenha está muito boa, mas tem potencial para ficar ainda melhor*”. Nesses termos, são apresentadas propostas de ajustes na apresentação da obra (“*Acredito que quanto ao resumo, dizer de qual até qual capítulo vai cada parte, enxugar um pouco, talvez incorporar em um único parágrafo*”) e na análise da obra (“*Também acho interessante um parágrafo no final de cada resumo que dá seu ponto de vista, desenvolva mais que pode ficar ainda melhor*”). Heitor destaca a habilidade de Grazielle em explicar a obra e, a partir disso,

solicita que ela explicita mais ao longo do texto a relevância da obra: “*explicar mais a relevância da obra deixaria a resenha ainda mais sólida*”. Por fim, atento também às falhas no uso dos recursos linguísticos na escrita da resenha, ele destaca a necessidade de rever a pontuação e a estruturação frasal, atentando-se para a ocorrência de frases siamesas ao longo do texto. Em seu bilhete, Heitor coloca-se como interlocutor interessado e expressa sua leitura e impressões sempre conjugando os verbos na 1ª pessoa do singular: “*vejo que...*”, “*acredito que...*”, “*acho interessante...*”, “*sinto que falta...*”. E é assumindo explicitamente sua posição de enunciador, convicto da legitimidade dessa interlocução pedagógica, que Heitor encerra seu recado: “*Espero que esse bilhete te ajude a melhorar ainda mais sua resenha :)*”.

No bilhete orientador de reescrita elaborado, Heitor procura elogiar e destacar os pontos fortes do texto produzido por Grazielle e, partir disso, apresenta seus encaminhamentos de reescrita, sem, no entanto, fazer referência explícita à grade de avaliação. Assim como Grazielle, Heitor também não inseriu comentários ao longo do texto da colega. De todo modo, a estudante recebeu seu texto comentado por mim, além de outro bilhete orientador de reescrita. Esse bilhete, em grande medida, alinha-se às impressões de leitura e aos encaminhamentos de reescrita propostos por Heitor (Quadro 69).

**Quadro 69.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Grazielle, elaborado pela professora Andréia

**Grazi!!!**

Ainda não transformaram esse livro em filme? Tem tudo pra ser adaptado pra filme e ser um grande sucesso. Tua resenha me lembrou um livro que li recentemente chamado *Um lugar bem longe daqui* que também tem uma personagem feminina marcante. Eu acho que tu irias adorar ler. Eu super indico também. Já fizeram filme do livro e estava em cartaz nos cinemas até pouco tempo atrás.

O modo como você apresenta o enredo do romance é muito envolvente. Fiquei presa na leitura. Só isso já faz o leitor se interessar pela obra sendo resenhada, porque dá pra perceber no modo como você apresenta o enredo a tua paixão pelo livro. Tão bonito isso! <3

Fiz comentários ao longo do texto para aprimorar a sua resenha que já está bem encaminhada. Fiquei um pouco impressionada com a quantidade de frases siamesas que encontrei e tentei sinalizar de algum modo.

Para além dos comentários, gostaria muito que você aprofundasse mais a análise do livro depois de apresentar o resumo do enredo. Você ocupa boa parte da sua resenha contando a história, quando o propósito é analisá-la, muito mais do que só apresentá-la. Lembre-se de que você precisa analisar ao menos dois elementos com relação à obra. Por exemplo, você não fala do narrador: é em primeira pessoa ou em terceira pessoa? Quem conta essa história? Isso tem impacto na narrativa, no modo como livro te suga pra dentro dele. Eu sugiro que você faça um parágrafo para analisar cada elemento separadamente. Por exemplo: um parágrafo para falar do crescimento do personagem principal ao longo da narrativa, outro parágrafo para falar da linguagem empregada, outro parágrafo para falar da organização da história. Enfim, isso vai te permitir organizar e aprofundar mais a tua análise. Além disso, vai tornar teus parágrafos mais adequadamente delimitados.

Tua resenha está muito bem encaminhada e tenho absoluta convicção de que tu tens como melhorar a parte analítica da tua resenha!

Abraço.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nesse outro bilhete, também a apresentação do enredo do livro por Grazielle é destacada: *“o modo como você apresenta o enredo do romance é muito envolvente. (...) dá pra perceber no modo como você apresenta o enredo a tua paixão pelo livro”*. A 1ª versão da resenha é avaliada como *“bem encaminhada”*, embora problemas no uso dos recursos linguísticos tenham se destacado na leitura do texto, assim como pontuou Heitor em sua avaliação: *“Fiz comentários ao longo do texto para aprimorar a sua resenha que já está bem encaminhada. Fiquei um pouco impressionada com a quantidade de frases siamesas que encontrei e tentei sinalizar de algum modo”*.

Para além disso, o aprofundamento da análise do livro é solicitado: *“Gostaria muito que você aprofundasse mais a análise do livro depois de apresentar o resumo do enredo. Você ocupa boa parte da sua resenha contando a história, quando o propósito é analisá-la, muito mais do que só apresentá-la”*. A necessidade de analisar ao menos dois elementos da obra resenhada é retomada e algumas opções são apresentadas à Grazielle: *“Eu sugiro que você faça um parágrafo para analisar cada elemento separadamente. Por exemplo: um parágrafo para falar do crescimento do personagem principal ao longo da narrativa, outro parágrafo para falar da linguagem empregada, outro parágrafo para falar da organização da história”*. O bilhete é encerrado com a afirmação de que a estudante-autora é capaz de aprimorar seu texto, já bem encaminhado: *“Tua resenha está muito bem encaminhada e tenho absoluta convicção de que tu tens como melhorar a parte analítica da tua resenha!”*.

Os comentários inseridos ao longo do texto são mobilizados mais pontualmente para apresentar sugestões de reescrita (*“A autora é conhecida...”*), apontar problemas no uso da pontuação (*“Também acho que aqui é ponto. Cuidado com as frases siamesas!”*), indicar dúvidas e solicitar esclarecimentos com relação a informações trazidas ao longo do texto (*“Que prêmio foi esse exatamente? Foi o prêmio de alguma academia? Quando foi essa indicação?”*). Além dos comentários, repetições de palavras e adjuntos adverbiais deslocados não separados por vírgula foram destacados na cor amarela ao longo do texto, chamando a atenção de Grazielle para mais esses aspectos de uso dos recursos linguísticos, discutidos em aula, que precisariam ser revistos na reescrita (Quadros 70, 71 e 72).

### Quadro 70. Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 1

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTE: GRAZIELLE KLAUS

Eleanor e Grey: **O livro que deixa sua marca nas pessoas**

Eleanor e Grey é um livro de romance contemporâneo lançado originalmente com o mesmo título, foi publicado em 08 de outubro de 2019 pela Editora Record e traduzido do inglês por Thalita Uba. O livro foi escrito por Brittainy C. Cherry, nascida em Milwaukee, Wisconsin, EUA. É conhecida por escrever livros de romance desde 2016, por conta de seu trabalho esforçado foi indicada ao prêmio de melhor livro de romance escrito.

Eleanor e Grey traz uma história sobre amizade, família, perdas e, acima de tudo, amor. Amor de todas as formas. O livro tem classificação de idade para +16 anos por ter cenas explícitas e gatilhos por assuntos delicados. O livro contém 406 páginas e tendo 62 capítulos, contando com o prólogo e os agradecimentos da autora. Tendo sua 7ª edição de língua portuguesa em 2021. Ele é dividido em 2 partes, a primeira na adolescência deles e a segunda na parte adulta de suas vidas.

A primeira parte do livro conta a história de Eleanor, filha de uma mãe com câncer que adorava libélulas. Eleanor gostava de ficar em casa, ela é uma pessoa bastante introvertida, mas ficar em casa não era um problema para ela se estivesse com um livro do Harry Potter ou com sua família. Certo dia a mãe de Eleanor pediu para ela ir para uma festa junto com sua prima Shay, com muita relutância, Eleanor decidiu ir a festa só que na companhia de seus fones e de um livro.

A festa ocorria normalmente quando simplesmente o cara mais popular da escola foi falar com ela, Greyson, mesmo ela estando de fones e lendo um livro. Eles conversaram muito durante aquele dia e uns dias depois Eleanor e Greyson se encontraram novamente, só que dessa vez na frente da casa de Greyson, que era ao lado da casa em que Eleanor era babá de uma menina. Greyson por ter gostado muito de Eleanor pediu para ela sair com ele, mas ela disse que só sairia com ele se eles tivessem algo em comum. Dias depois Greyson pede novamente para eles saírem juntos, pois tinham achado algo que

**Andréia Kanitz**  
Sugestão:  
Eleanor e Grey: um livro marcante na vida de qualquer pessoa

**Andréia Kanitz**  
Pra mim, aqui seria um ponto final.

**Andréia Kanitz**  
A autora é conhecida...

**Andréia Kanitz**  
Também acho que aqui é ponto. Cuidado com as frases siamesas.

**Andréia Kanitz**  
Que prêmio foi esse exatamente... Foi o prêmio de alguma academia? Quando foi essa indicação?

**Andréia Kanitz**  
etária

**Andréia Kanitz**  
cenas explícitas de que?

**Andréia Kanitz**  
Frase fragmentada. Acho que essa informação da 7ª edição pode ser deslocada lá pra primeira frase do texto. Dá pra encaixar melhor lá. Aqui ficou deslocada, além de fragmentada.

**Andréia Kanitz**  
Aqui eu colocaria dois pontos

**Andréia Kanitz**  
Grazi, eu entendo que é difícil não repetir mas você precisa achar formas de diminuir a repetição de palavras. Greyson poderia ser Grey, o rapaz, ele... O mesmo tens que observar com o nome Eleanor.

Fonte: Dados da pesquisa

### Quadro 71. Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 2

eles tinham em comum. Greyson tinha lido a saga favorita de Eleanor para ter algo em comum com ela e eles conseguiram sair juntos.

O tempo passou e eles continuaram saindo, porém em um dia fatídico a mãe de Eleanor morreu. Eleanor se isolou por um tempo, mesmo Greyson tentando fazer contato com ela. Um dia eles se encontraram e Eleanor contou que iria se mudar. Dias depois Eleanor foi embora, mas eles dois ainda mantinham contato, porém suas vidas eram corridas e acabou que eles pararam de se falar.

Essa primeira parte do livro é muito interessante por abordar em a parte da mãe doente de Eleanor com cuidado de uma forma leve, já que seria um assunto bem pesado. Retratando como ela sempre se sentia, mas não de uma forma pesada e destrutiva e sim leve mesmo sendo algo sério. Também é retratado aquele típico clichê de livro, a garota tímida conhece o garoto popular. Porém seu enredo traz muitos pontos diferentes de qualquer outro clichê que estaria mais na segunda parte do livro.

Na segunda parte do livro, anos se passaram e Eleanor virou adulta e ainda encontrando motivos para sorrir, mesmo que seu pai não saia da cama desde que sua mãe morreu. Eleanor tinha acabado de perder seu emprego como babá e precisava achar outro, até que encontrou um trabalho como babá que pagava um salário bem salgado. Quando foi fazer a entrevista de emprego descobriu que seu novo chefe era seu amor adolescente, Greyson. Ele tinha duas filhas e tinha se casado, porém ficara viúvo a pouco tempo. Greyson se tornou um adulto muito amargurado, não era mais o mesmo menino feliz e sorridente que Eleanor conheceu em sua adolescência.

Vários meses passaram e com eles muitas coisas aconteceram depois que Eleanor começou a trabalhar na casa de Greyson. Ele sempre escondeu seus sentimentos e nunca lidou muito bem com a morte da esposa, sempre trazendo à tona memórias do passado. Ainda mais quando ele e Eleanor voltaram a se relacionar, o que machucava-a muito.

Esse fato é muito importante, sabemos que o luto é algo muito difícil, ainda mais quando se perde alguém que era de extrema importância para você e suas filhas. Só que eu achei que Greyson deveria ter se colocado no lugar da Eleanor, para ele conseguir enxergar o quanto aquilo a machucava e a desgastava.

Com o tempo Eleanor apenas aceitou que ele tinha tido um amor muito forte por sua esposa e ela não tinha como tirar isso dele, porém ela ainda o amava. Greyson cresceu muito até o final da história, tendo mudado para

**Andréia Kanitz**  
ocorre

**Andréia Kanitz**  
Frase iniciando incorretamente com gerúndio aqui. Ficou uma frase fragmentada.

**Andréia Kanitz**  
Não entendi aqui o que você quis dizer.

**Andréia Kanitz**  
encontrava

**Andréia Kanitz**  
saísse

**Andréia Kanitz**  
bom salário? Salgado normalmente é para algo ruim.

**Andréia Kanitz**  
SOCORRO!!! Meu deus!

**Andréia Kanitz**  
Tempo passado = há

**Andréia Kanitz**  
ao longo deles

**Andréia Kanitz**  
Tem que ver um jeito de dizer isso sem parecer um julgamento pessoal teu como leitora sobre o enredo do romance

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 72.** Resenha produzida por Grazielle em 1ª versão, acrescida de comentários – Parte 3

<p>melhor e <b>parando</b> de ser uma pessoa fria com todos. Eleanor voltou para sua vida como se fosse um sol iluminando a escuridão e assim esse sol nunca mais foi embora da vida de Greyson e de suas filhas.</p> <p>É um livro muito bom e leve, <b>com o crescimento do personagem principal</b>. Traz aquele entendimento de que todos nós podemos mudar e que sim coisas ruins acontecem e que podemos passar por cima disso. É um romance muito bom, detalhado e seu enredo é cheio de surpresas <b>o</b> que traz para o leitor aquela dúvida do que vai acontecer na próxima página.</p> <p>Eu indico muito esse livro para todos que querem ter uma leitorinha boa no domingo à tarde e ainda mais para aqueles que gostam muito de livros de romances com várias reviravoltas. Posso dizer que <b>é sim meu livro preferido e que eu lia ele muitas vezes, mas ele tem seus pontos negativos como qualquer livro, só que não podemos deixar de ressaltar todas as cenas incríveis que esse livro tem.</b></p>	<p> <b>Andréia Kanitz</b> parado</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> de um dos personagens principais, Grey. Isso?</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Aqui vai uma vírgula, não?</p> <p> <b>Andréia Kanitz</b> Acho que esse final aqui não combinou com o que você diz nas frases iniciais e ainda levanta a expectativa do leitor sobre as tais cenas incríveis que você não descreve.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos encaminhamentos de reescrita propostos, Grazielle produziu a 2ª versão da sua resenha. Por meio da reescrita, a estudante-autora reelaborou praticamente todo o seu texto. Foram poucos os trechos da 1ª versão que permaneceram inalterados. Todos os parágrafos passaram por reelaborações, que se encontram destacadas na cor vermelha, conforme é possível verificar no Quadro 73, a seguir.

**Quadro 73.** Resenha produzida por Grazielle em 2ª versão, com modificações destacadas na cor vermelha

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTE: GRAZIELLE KLAUS</p> <p><b>Eleanor e Grey: um livro marcante na vida de qualquer pessoa</b></p> <p>Eleanor e Grey é um livro de romance contemporâneo, publicado em 08 de outubro de 2019 pela Editora Record. <b>O livro conta com sua 7ª edição publicada em língua portuguesa em 2021, que é traduzido do inglês por Thalita Uba.</b> O livro foi escrito por Brittainy C. Cherry, nascida em Milwaukee, Wisconsin, EUA. <b>A autora é conhecida por escrever livros de romance desde 2016. O livro resenhado é um dos mais conhecidos da autora e ficou famoso por conta do BookTok, que é uma área na rede social TikTok muito acessada pela geração Z para indicações de livros.</b></p> <p>Eleanor e Grey traz uma história sobre amizade, família, perdas e, acima de tudo, amor. Amor de todas as formas. O livro tem classificação etária para maiores de 16 anos por ter gatilhos de assuntos delicados, como por exemplo luto, bullying e abandono parental. Trata-se de um livro um tanto extenso de 406 páginas, divididas em 60 capítulos, além de prólogo e de agradecimentos da autora. O livro é narrado tanto por Eleanor quanto Greyson. A história é dividida em 2 partes: A primeira aborda o período da adolescência dos dois personagens principais, Eleanor e Grey. Que vai do capítulo 1 à 20; a segunda parte, trata da parte adulta de suas vidas. Que vai do capítulo 21 à 60.</p> <p>Na primeira parte do livro, Ellie e Grey tinham 17 anos quando se conheceram. Ellie é uma garota que gosta de viver com a cabeça enfiada em seus livros, já Grey é um típico garoto popular de ensino médio. Eles se conheceram em uma festa que Ellie foi com muita relutância e, a partir desse dia, os dois se viram muitas vezes até que uma amizade nasceu ou até mais que uma simples amizade. Por causa da doença que sua mãe tinha, Ellie mudou-se para Flórida e perdeu o contato com Grey quando ambos entraram na faculdade.</p> <p>Nessa primeira parte do livro é muito abordada a questão da saúde da mãe de Ellie, por conta de ser um câncer terminal. A autora tenta trazer esse assunto delicado de forma leve, tentando tirar todo aquele medo e dúvida da família. Eles se focam no presente enquanto a mãe dela ainda estava aqui pintando os seus quadros e jantando com ela e o pai nas terças-feiras no sofá assistindo TV.</p> <p><b>"Enquanto eu chorava, uma mão tocou no meu ombro. Olhei para a direita e vi minha mãe. Ela estava magérrima, cansada e doente, mas ainda estava ali. Ela ainda está aqui."</b></p> <p>Ellie e seu pai se agarravam a cada momento que pudessem, pois sabiam que aquele tempo logo iria acabar. A autora consegue trazer toda a angústia que ela</p>	<p>sentia por saber que sua mãe estava morrendo, mas conseguiu fazer isso de uma forma que não fosse muito pesada na leitura. Ainda por ser um assunto muito delicado e que pode trazer gatilhos para muitas pessoas. A primeira parte do livro termina quando a mãe de Ellie morre e ela começa a faculdade, perdendo o contato com Grey.</p> <p>Na segunda parte do livro, quinze anos depois, Eleanor está prestes a fazer uma entrevista para um emprego de babá e fica surpresa ao saber que seu futuro empregador era seu amor adolescente, Greyson. Um viúvo com duas filhas. Ellie ficou ainda mais chocada ao ver os olhos de seu amor adolescente não era mais acolhedor e seus sorrisos desapareceram. Quando ela vai trabalhar como babá, ela encontra uma família desfeita, um homem atormentado pela culpa, uma criança que faz questão de conversar com a mãe falecida e uma adolescente que expressa sua dor por meio da raiva.</p> <p><b>"Sua personalidade não era descontraída como antes, isso era certo. Porém, quanto mais eu olhava para ele, mais eu percebia o que estava vendo. Não era frieza de raiva. Não era rigidez inclemente de irritação. O olhar dele era triste."</b></p> <p>Essa próxima parte do livro é um pouco complicada, pois lida com memórias traumáticas de Grey e suas filhas. A autora ainda consegue trazer esse assunto de forma detalhada, assim o leitor consegue sentir toda aquela tensão, medo, preocupação e culpa transbordando na família. Tem vários assuntos que são abordados como bullying, luto e abandono parental que são cuidadosamente citados durante o livro.</p> <p>Grey tem um grande crescimento durante o livro, já que escondia seus sentimentos e nunca lidou muito bem com o falecimento da esposa, sempre trazendo à tona memórias do passado. Ainda mais quando ele e Ellie voltaram a se relacionar, o que machucava-a muito. A volta do amor desses dois é muito bem escrita pela autora durante os capítulos, mostrando exatamente como cada um se sentia quando essa avalanche de sentimentos voltava e como se importam um com o outro. Ellie voltou para vida de Grey como se fosse um sol iluminando toda aquela escuridão que ele tinha dentro de si. Assim, aos poucos ele voltou a ser aquele menino sorridente e com brilho nos olhos que nem em sua adolescência.</p> <p>Eleanor e Grey é um livro que eu indico a todos que querem ler um bom romance aos domingos à tarde. Brittainy C. Cherry consegue trazer todo esse romance clichê com esses assuntos delicados ao longo do livro de forma leve e com crescimento do personagem principal, fazendo com que a leitura não seja pesada e cansativa, mas sim instigante e com aquela dúvida do que irá acontecer em seguida.</p> <p>Grazielle Fegharsi Klaus (<a href="mailto:gklaus200405@gmail.com">gklaus200405@gmail.com</a>), tem 17 anos e é acadêmica do curso técnico em administração do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua reescrita, Grazielle demonstrou estar orientada aos encaminhamentos de reescrita propostos, especialmente por seu colega Heitor. Além de aprimorar a apresentação do livro, acrescentando, inclusive, ao 1º parágrafo, informação nova sobre como a obra resenhada alcançou jovens leitores (“*O livro resenhado é um dos mais conhecidos da autora e ficou famoso por conta do BookTok, que é uma área na rede social TikTok muito acessada pela geração Z para indicações de livros*”), Grazielle também investiu em explicar melhor a organização do livro em partes, conforme Heitor havia sugerido (“*Acredito que quanto ao resumo, dizer de qual até qual capítulo vai cada parte*”). Além disso, a estudante-autora investiu em “*enxugar um pouco*” – nos termos de Heitor – o resumo da obra na reescrita da sua resenha, sintetizando as informações principais, relativas a cada parte de livro, “*em um único parágrafo*”, conforme proposto também por seu colega. O quadro comparativo, a seguir, destaca a reformulação textual produzida por Grazielle ao reescrever o resumo da 1ª parte do livro (Quadro 74).

**Quadro 74.** Reelaboração: quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Grazielle

<b>1ª versão:</b> <i>Resumo da 1ª parte do livro</i>
<p>A primeira parte do livro conta a história de Eleanor, filha de uma mãe com câncer que adorava libélulas. Eleanor gostava de ficar em casa, ela é uma pessoa bastante introvertida, mas ficar em casa não era um problema para ela se estivesse com um livro do Harry Potter ou com sua família. Certo dia a mãe de Eleanor pediu para ela ir para uma festa junto com sua prima Shay, com muita relutância, Eleanor decidiu ir a festa só que na companhia de seus fones e de um livro.</p> <p>A festa ocorria normalmente quando simplesmente o cara mais popular da escola foi falar com ela, Greyson, mesmo ela estando de fones e lendo um livro. Eles conversaram muito durante aquele dia e uns dias depois Eleanor e Greyson se encontraram novamente, só que dessa vez na frente da casa de Greyson, que era ao lado da casa em que Eleanor era babá de uma menina. Greyson por ter gostado muito de Eleanor pediu para ela sair com ele, mas ela disse que só sairia com ele se eles tivessem algo em comum. Dias depois Greyson pede novamente para eles saírem juntos, pois tinham achado algo que eles tinham em comum. Greyson tinha lido a saga favorita de Eleanor para ter algo em comum com ela e eles conseguirem sair juntos.</p> <p>O tempo passou e eles continuaram saindo, porém em um dia fatídico a mãe de Eleanor morreu. Eleanor se isolou por um tempo, mesmo Greyson tentando fazer contato com ela. Um dia eles se encontraram e Eleanor contou que iria se mudar. Dias depois Eleanor foi embora, mas eles dois ainda mantinham contato, porém suas vidas eram corridas e acabou que eles pararam de se falar.</p>
<b>2ª versão:</b> <i>Reelaboração do resumo da 1ª parte do livro</i>
<p>Na primeira parte do livro, Ellie e Grey tinham 17 anos quando se conheceram. Ellie é uma garota que gosta de viver com a cabeça enfiada em seus livros, já Grey é um típico garoto popular de ensino médio. Eles se conheceram em uma festa que Ellie foi com muita relutância e, a partir desse dia, os dois se viram muitas vezes até que uma amizade nasceu ou até mais que uma simples amizade. Por causa da doença que sua mãe tinha, Ellie mudou-se para Flórida e perdeu o contato com Grey quando ambos entraram na faculdade.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao reduzir consideravelmente o número de parágrafos dedicados a apresentar o resumo do livro sendo resenhado, Grazielle abriu espaço para aprofundar sua apreciação de aspectos relevantes na obra, conforme sugerido por Heitor e também por mim, e ela o fez na sequência

de cada um dos parágrafos de resumo do livro, algo que ela já havia feito na 1ª versão da sua resenha e que foi sinalizado como algo interessante por Heitor e que poderia ser desenvolvido para “*ficar melhor ainda*”. Grazielle destacou e tentou aprofundar o modo como temas sensíveis são abordados no livro de maneira leve e cuidadosa. Além disso, investiu em detalhar melhor o crescimento de um dos personagens principais ao longo do livro. Por iniciativa própria, a participante também decidiu selecionar trechos de cada uma das partes da obra e incorporá-los ao longo do texto da resenha, como forma de oferecer ao leitor uma amostra do estilo de escrita da autora do livro.

A 2ª versão da resenha produzida por Grazielle foi avaliada com nota 8. Embora tenha investido na reescrita do seu texto, reformulando grande parte dele, a nova versão do seu texto ainda recebeu descontos em termos de adequação do texto ao gênero (critério 3), mobilização de conteúdos e informação (critério 4), uso de recursos linguísticos (critério 5). Mesmo tendo investido em dar maior relevo à análise de aspectos relevantes presentes na obra, a avaliação final foi de que essa análise ainda poderia ter sido melhor aprofundada. Além disso, ao produzir um texto praticamente novo, tentando aprimorar a 1ª versão, Grazielle acabou incorrendo em outros problemas de uso dos recursos linguísticos, que só foram sanados na etapa de revisão final do texto para publicação.

De todo modo, o que a análise dos dados apresentados nesta subseção demonstra é que a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita entre os pares pode, sim, ser efetiva e resultar em encaminhamentos qualificados, quando o trabalho com a reescrita se consolida no grupo enquanto etapa fundamental do ensino e da aprendizagem da escrita, como ocorreu com esse grupo de participantes ao longo da geração de dados desta pesquisa-ação. Em outras palavras, o que a análise dos dados nesta subseção buscou demonstrar é que os participantes não só se orientam para os encaminhamentos de reescrita propostos pelos pares, como também são capazes de produzi-los de maneira qualificada e produtiva, uma vez consolidada no grupo a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita, cujo estabelecimento é fruto de uma construção conjunta sobre a importância da reescrita para o aprendizado da escrita.

Uma vez analisada a interlocução pedagógica estabelecida entre dois participantes *engajados*, passo para a análise da interlocução que se estabeleceu entre dois participantes focais que ocupam pontos opostos no *continuum* de engajamento, Ivy (+ *engajada*) e Renan (- *engajado*). Por meio dessa análise, busco argumentar que, na interlocução com seus pares, todos podem ensinar e todos podem aprender a escrever, dentro das suas possibilidades.

#### 4.3.4 Todos podem ensinar e todos podem aprender: do (+) engajado ao (-) engajado

**Isabela:** Eu achei legal, porque é diferente também tu ver outra opinião além da da professora, que nem eu vi o da Clara que escreveu a minha né no caso, deu umas dicas e é também outra opinião bem diferente da minha. Então eu acho que isso também ajuda porque é uma visão de três pessoas, a tua, da professora e de uma outra pessoa.

**Andréia:** E vocês gostaram de elaborar o bilhete?

**Heitor:** Sim.

**Isabela:** Sim.

**Heitor:** Eu acho que assim ver o texto de uma outra pessoa também, eu acho que agrega no teu, na tua forma de escrever ali, por causa que tu vê uma outra forma de escrever e, às vezes, tu vê uma forma de melhorar o teu próprio texto no texto da outra pessoa e acho que isso influencia pra melhor assim, em como a gente escreve.

(Grupo Focal 3, p. 16)

Conforme já mencionado anteriormente, os participantes desta pesquisa realizavam atividades em duplas/trios habitualmente. Na grande maioria das vezes, as duplas eram formadas espontaneamente entre eles, mesmo porque já estavam organizados em duplas e trios no espaço da sala de aula. Para as atividades de produção de *feedback* entre os pares, no entanto, as duplas sempre foram pré-estabelecidas. No final 1º trimestre letivo, por exemplo, quando os participantes preencheram o boletim de desempenho das 2ª versões das entrevistas elaboradas pelos colegas, os textos impressos foram distribuídos por mim na turma, de modo que ninguém recebesse o texto de um colega com quem já costumava trabalhar conjuntamente. Essa estratégia foi empregada para que os participantes lessem também textos dos colegas com os quais não costumavam trocar impressões rotineiramente. Isso acabou possibilitando também que os participantes conhecessem e construíssem por meio da leitura um panorama da escrita praticada na turma.

Ao final do 3ª trimestre, para a avaliação das 1ª versões das resenhas produzidas na turma, duplas foram formadas novamente por mim. Desta vez, a estratégia utilizada foi formar pares que reunissem participantes (+) *engajados* ou mesmo *engajados*, que em geral apresentavam melhor desempenho no cumprimento das tarefas de produção textual, com participantes (-) *engajados*, cujo desempenho na escrita tendia a ser inferior ao dos demais colegas. A ideia por trás dessa estratégia era proporcionar aos participantes com maior dificuldade na escrita da resenha um intercâmbio com algum colega que poderia auxiliá-lo na reescrita do seu texto, oferecendo-lhe, a partir de uma leitura solidária do seu texto, encaminhamentos produtivos de reescrita. Foi assim que Ivy e Renan formaram dupla e tiveram a tarefa de trocar entre si orientações de reescrita. Nessa troca, conforme será demonstrado a seguir, ambos puderam ensinar e aprender com o colega, contribuindo com o aprimoramento da sua escrita.

O participante Renan teve muita dificuldade na escolha do seu objeto para elaboração da resenha, ao contrário da participante Ivy, que submeteu duas propostas completas de resenhas de livro. Atenta à dificuldade que ele vinha manifestando quando questionado, fui buscando auxiliá-lo na escolha de algum material que pudesse ser resenhado e atendesse, de algum modo, o propósito de compartilhamento de dicas com a comunidade escolar. Renan não quis elaborar resenha a partir de nenhum dos livros literários lidos ao longo do ano letivo. Também não lhe ocorria nenhum material audiovisual para dar conta da tarefa de produção textual. Por fim, quando já era chegada a hora de elaborar a 1ª versão da resenha e já não havia mais tempo para pensar, Renan acabou optando por elaborar uma resenha de outro livro infantil de Shel Silverstein, *A árvore generosa*, cuja versão original havia sido lida e discutida na aula de Língua Inglesa, alguns dias depois da nossa leitura conjunta do livro *A parte que falta*. O participante não submeteu sua proposta de resenha para leitura e comentários. Vejamos, então, a 1ª versão da resenha produzida por Renan, iniciada e concluída em aula (Quadro 75).

**Quadro 75.** Resenha produzida por Renan em 1ª versão

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS* BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
DISCENTE: RENAN CONTI MANCINI

A generosidade e o egoísmo em: *A Árvore Generosa*

O livro *A Árvore Generosa* indicado no Nickelodeon Kids' Choice Award: Melhor Livro, do autor Shel Silverstein, um grande poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros de crianças americano deu origem a um clássico escrito em 1964 que contém uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet pelo fato das pessoas lerem e se verem na história. Tal leitura propaga ao leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.

O livro remete uma história onde uma árvore ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, mas, não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore pois não é mais um menino. Com o passar dos anos esse garoto se torna adulto e como qualquer adulto, é ganancioso e quer dinheiro. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs, tempo depois deu seus galhos, depois seu tronco, até que restasse só suas raízes.

Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro, entretanto não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.

Analisando o contexto do livro percebemos que a árvore amava a companhia do menino carismático, legal, aventureiro e acabou fechando seus olhos ainda com alguma esperança do adulto egoísta e ganancioso voltar a ser aquele menino. No mundo existem várias árvores e vários meninos. Devemos saber o que fazer e quem selecionar para nossa vida, para ser nosso amigo ou um futuro ganancioso que apenas irá te extorquir.

Concluindo, o livro também pode ser usado para incentivar a leitura nas crianças, pois é uma leitura simples e compreensível. Pode ser facilmente lido e comprado por pais e professores com intuito de educar seus filhos/alunos ensinando como a generosidade é melhor que a ganância.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A 1ª versão da resenha produzida por Renan foi avaliada com nota 5,4. Nessa primeira avaliação, o texto recebeu descontos em todos os critérios, porém os critérios 3 (organização), 4 (conteúdo e informações), 5 (uso dos recursos linguísticos) foram os mais descontados. Dentro das suas possibilidades, Renan esforçou-se em elaborar uma resenha de livro, mesmo que bastante embrionária, especialmente se comparada ao conjunto geral dos textos produzidos na turma em 1ª versão. Ainda que sua 1ª versão apresentasse uma escrita bastante incipiente, era possível verificar em seu texto um esforço em analisar, em alguma medida, o livro *A árvore generosa*, pela formulação de uma avaliação rápida da obra. Isso foi observado e registrado também por Ivy no bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta ao texto produzido por seu colega (Quadro 76):

**Quadro 76.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Renan, elaborado por Ivy

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS* BENTO GONÇALVES  
 TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
 DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  
 DISCENTE: IVY GRABRIELA FERRARI

**BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA**

A resenha está boa. Os acontecimentos principais foram bem destacados. Assim, acredito que o ponto forte da sua resenha foi o resumo da obra. O primeiro parágrafo traz muitas informações acerca do autor, porém precisa ser reformulado pois a maneira como as informações foram colocadas confundem e cansam o leitor. Após o resumo, poderia ser feita uma análise mais profunda sobre os assuntos discutidos no livro: a generosidade e ganância, além das relações nas quais alguém dá tudo o que tem, mas não recebe “nada” em troca. Enfim, seria interessante fazer essa comparação, tanto do ser humano com a natureza como entre as próprias pessoas. Gostei da forma como você indicou a leitura. Isso mostrou a relevância desse livro para a formação de crianças mais conscientes.

Fiz alguns apontamentos no próprio texto. Além disso, vou deixar abaixo os principais pontos da grade de avaliação que acredito que possam ser melhorados para facilitar a reescrita. Para finalizar, sua resenha despertou meu interesse e me motivou a ler, mas seria ainda melhor se trouxesse uma crítica mais profunda.

Pontos a serem considerados na reescrita:

1.1 A resenha **apresenta e avalia o produto cultural** escolhido?  
 3.3 Nos parágrafos iniciais da resenha, são apresentadas **informações gerais sobre o produto cultural** a ser resenhado que situem as suas condições de produção?  
 3.6 Na sequência, **uma apreciação crítica do produto cultural resenhado é apresentada?**  
 3.7 Na conclusão da resenha, **a posição do resenhista a respeito do produto cultural é explicitada e/ou reafirmada?**  
 3.8 Os **parágrafos da resenha** estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo?  
 4.3 Seu texto **faz uma avaliação qualificada do produto cultural**, por meio da análise de **dois ou mais** elementos?  
 5.1 As **frases** estão textualmente **bem estruturadas**? Evitou-se períodos demasiadamente longos?  
 5.2 As **frases** estão **corretamente pontuadas**, com a pontuação final adequada?

**Fonte:** Dados da pesquisa

Seguindo as orientações de elaboração do bilhete orientador de reescrita, Ivy iniciou elogiando o texto produzido por Renan: “*A resenha está boa. Os acontecimentos principais foram bem destacados. Assim, acredito que o ponto forte da sua resenha foi o resumo da obra*”. A apresentação e a descrição da obra foram destacadas por Ivy como ponto alto do texto produzido pelo colega. Além disso, ela também destacou a relevância da obra indicada por Renan na sua resenha: “*Gostei da forma como você indicou a leitura. Isso mostrou a relevância*

*desse livro para a formação de crianças mais conscientes*”. A partir desses destaques positivos, Ivy passou a detalhar aspectos que precisariam ser melhorados ou aprofundados, segundo sua avaliação do texto: a apresentação de informações ao longo do texto e a análise da obra. Chamando a atenção de Renan para o 1º parágrafo da resenha, em que uma apresentação geral do livro e do seu autor é feita, Ivy sugere que uma reformulação textual seja necessária: “*O primeiro parágrafo traz muitas informações acerca do autor, porém precisa ser reformulado pois a maneira como as informações foram colocadas confundem e cansam o leitor*”. Na sequência, ela aponta que a análise do livro poderia ser aprofundada e apresenta um direcionamento analítico possível: “*Após o resumo, poderia ser feita uma análise mais profunda sobre os assuntos discutidos no livro: a generosidade e ganância, além das relações nas quais alguém dá tudo o que tem, mas não recebe “nada” em troca. Enfim, seria interessante fazer essa comparação, tanto do ser humano com a natureza como entre as próprias pessoas*”. Ela finaliza o 1º parágrafo do seu bilhete, dizendo que a resenha despertou o seu interesse na obra, mas que “*seria ainda melhor se trouxesse uma crítica mais profunda*”.

Empenhada em produzir um bilhete orientador de reescrita o mais completo possível, de acordo com as orientações recebidas, Ivy destacou critérios da grade de avaliação que, segundo ela, mereceriam maior atenção de Renan no momento da reescrita. Ela fez questão de apontar no bilhete, textualmente, com destaques em negrito e amarelo, as perguntas orientadoras relativas aos critérios: “*Além disso, vou deixar abaixo os principais pontos da grade de avaliação que acredito que possam ser melhorados para facilitar a reescrita*”. Os pontos elencados por Ivy foram (a) o atendimento ao propósito da resenha (apresentar e avaliar um produto cultural), (b) a adequação ao gênero (informações gerais sobre o produto cultural, apreciação crítica, explicitação da posição do resenhista, organização dos parágrafos), (c) a mobilização de conteúdo e informações para uma avaliação qualificada do produto cultural (análise de dois ou mais elementos), (d) o uso adequado dos recursos linguísticos (estruturação e pontuação frasal) (Quadro 77).

**Quadro 77.** Critérios de avaliação destacados por Ivy a partir da leitura da 1ª versão da resenha de Renan.

Critérios de Avaliação	Perguntas Orientadoras
<p><b>Critério 1</b> Propósito do texto</p>	<p>1.1 A resenha apresenta e avalia o produto cultural escolhido?</p>

<p><b>Critério 3</b> Organização</p>	<p>3.3 Nos parágrafos iniciais da resenha, são apresentadas informações gerais sobre o produto cultural a ser resenhado que situem as suas condições de produção? 3.6 Na sequência, uma apreciação crítica do produto cultural resenhado é apresentada? 3.7 Na conclusão da resenha, a posição do resenhista a respeito do produto cultural é explicitada e/ou reafirmada? 3.8 Os parágrafos da resenha estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo?</p>
<p><b>Critério 4</b> Conteúdo e informações</p>	<p>4.3 Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, por meio da análise de dois ou mais elementos?</p>
<p><b>Critério 5</b> Uso dos recursos linguísticos</p>	<p>5.1 As frases estão textualmente bem estruturadas? Evitou-se períodos demasiadamente longos? 5.2 As frases estão corretamente pontuadas, com a pontuação final adequada?</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Além disso, Ivy fez questão de inserir alguns comentários ao longo do texto produzido por seu colega, apontando diretamente algumas dúvidas, sugestões e observações. Esses comentários indicavam trechos textuais a serem revistos, parágrafo a ser reestruturado, pontos a serem aprofundados na análise do livro. Algumas questões linguísticas que precisariam ser revistas (intercalações, erros ortográficos, emprego da vírgula) foram também sinalizadas por Ivy com destaques em amarelo (Quadro 78).

**Quadro 78.** Resenha produzida por Renan em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Ivy

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANTIZ DISCENTE: RENAN CONTI MANCINI</p> <p>A generosidade e o egoísmo em: A Árvore Generosa</p> <p>O livro <i>A Árvore Generosa</i> indicado no Nickelodeon Kids' Choice Award: Melhor Livro, do autor Shel Silverstein, um grande poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros de crianças americano deu origem a um clássico escrito em 1964 que contém uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet pelo fato das pessoas lerem e se verem na história. [Tal leitura propaga ao leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.</p> <p>Sobre seu contexto, o livro remete uma história onde uma árvore ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, mas, não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore pois não é mais um menino. Com o passar dos anos esse garoto se torna adulto e como qualquer adulto, é ganancioso e quer dinheiro. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs, tempo depois deu seus galhos, depois seu tronco, até que restasse só suas raízes.</p> <p>Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro, entretanto não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.  </p> <p>Analisando o contexto do livro percebemos que a árvore amava a companhia do menino carismático, legal, aventureiro e acabou fechando seus olhos ainda com alguma esperança do adulto egoísta e ganancioso voltar a ser aquele menino. No mundo existem várias árvores e vários meninos. Devemos saber o que fazer e quem selecionar para nossa vida, para ser nosso amigo ou um futuro ganancioso que apenas irá te extorquir.</p> <p>Concluindo, o livro também pode ser usado para incentivar a leitura nas crianças, pois é uma leitura simples e compreensível. Pode ser facilmente lido e comprado por pais e professores com intuito de educar seus filhos/alunos ensinando como a generosidade é melhor que a ganância.</p>	<p> Ivy A frase está confusa. Acredito que acrescentar um ponto final pode facilitar a compreensão.</p> <p> Ivy Parágrafo de uma frase.</p> <p> Ivy Não entendi muito bem. "Devemos analisar quem queremos ter por perto. Selecionar nossas amizades para não sermos extorquidos no futuro? "</p> <p> Ivy Isso não parece ser uma conclusão, mas sim mais um ponto favorável do livro que merece mais desenvolvimento. Talvez repensar no uso do conectivo "concluimos".</p>
--	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ivy seguiu à risca as orientações apresentadas para elaboração de encaminhamentos de reescrita para o seu par, Renan. Elogiou o texto do seu colega, partiu dos pontos fortes do seu texto para pedir mais, mobilizou a grade de avaliação para apresentar encaminhamentos de reescrita e inseriu comentários ao longo do texto de Renan, pontuando diretamente trechos textuais que precisariam ser revistos no momento da reescrita. A qualidade do *feedback* produzido por Ivy foi, inclusive, destacada por Renan no grupo focal de discussão, quando conversávamos sobre a experiência de avaliação das resenhas por pares. Quando perguntado sobre o bilhete orientador de reescrita recebido de Ivy, Renan elogiou a escrita do bilhete e concordou com Daniel, quando este disse que seria possível substituir o próprio texto da resenha pelo bilhete orientador elaborado pela colega.

**Andréia:** E tu, Renan, gostou do que a Ivy escreveu?

**Renan:** Eu olhei o que ela escreveu pra mim melhorar. Eu fiquei de cara com o que ela escreveu. Tipo, tava tão bem escrito que...=

**Daniel:** =Podia botar a orientação no lugar do texto.

**Renan:** É, exato.

(Grupo Focal 4, p. 20)

Ivy, por sua vez, também destacou, na discussão realizada no grupo focal do qual participou, o desafio que foi avaliar e propor encaminhamentos de reescrita para o colega. Ela retomou a palavra quando lembrou de algo que queria acrescentar a respeito de um tópico de discussão que já havíamos tratado. Disse que, no seu entendimento, ao mesmo tempo em que aprendiam a escrever, aprendiam também a olhar criticamente para os seus próprios textos, e que, nesse sentido, ler e avaliar o texto do colega foi mais difícil do que escrever o texto propriamente. Ivy pontuou a dificuldade por trás da tarefa de avaliar textos dizendo: “*O teu trabalho é difícil, profe*”.

**Ivy:** Ah, e agora eu lembrei daquele ponto que perguntou que ninguém ficou totalmente satisfeito, né? Eu acho que enquanto a gente aprendia a escrever o texto, a gente aprendeu também no olhar criticamente para o que a gente escrevia. Por exemplo, essa última atividade de ter que ler o texto do colega, eu acho que é mais difícil até do que escrever, profe. E tipo ver o que quê, sabe::: O teu trabalho é difícil, profe.

(Grupo Focal 1, p. 10)

Além dos encaminhamentos de reescrita propostos por Ivy, Renan recebeu, assim como os demais, um bilhete orientador de reescrita elaborado por mim, bastante alinhado ao que foi proposto por Ivy. Nesse bilhete, assim como sua colega, busquei pontuar aspectos positivos presentes na 1ª versão da resenha, incluindo o título, que para mim demonstravam que ele conhecia o gênero resenha. A partir disso, foi solicitado que ele melhorasse a avaliação e análise

da obra: “No entanto, o ponto que eu mais preciso que você melhore é a avaliação e análise da obra. Você tem um único primeiro parágrafo depois do resumo da obra em que você faz uma pequena análise do livro. Essa análise é superficial”. Assim como Ivy, apresentei propostas de como organizar e aprofundar essa análise e pontuei que a voz de resenhista precisaria estar mais presente ao longo do texto: “a tua voz de resenhista precisa estar mais presente ao longo do texto, desde o princípio, com palavras/expressões avaliativas”. Concluí o bilhete desejando que os encaminhamentos propostos pudessem auxiliá-lo na reescrita do seu texto (Quadro 79).

**Quadro 79.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Renan, elaborado pela professora Andréia

**Renan!**

O título da tua resenha consegue sintetizar bem a mensagem que está por trás do livro *A árvore generosa*. Gostei que você em sua resenha buscou dar conta de todos os elementos que uma resenha costuma ter: apresentação da obra e autor, resumo da obra, análise (mesmo que bem tímida) e uma conclusão com recomendação final do livro. Isso pra mim é a demonstração mais clara que existe de que você hoje em dia conhece o gênero resenha.

No entanto, o ponto que eu mais preciso que você melhore é a avaliação e análise da obra. Você tem um único primeiro parágrafo depois do resumo da obra em que você faz uma pequena análise do livro. Essa análise é superficial.

Lembre-se de que você precisa analisar ao menos dois elementos da obra. Eu sugiro que você faça um parágrafo para analisar cada elemento separadamente. Por exemplo: um parágrafo para falar do tema e da mensagem da obra, outro parágrafo para falar da linguagem empregada, outro parágrafo para falar das ilustrações que são bem importantes nesse livro. Enfim, isso vai te permitir organizar e aprofundar mais a tua análise. Além disso, vai tornar teus parágrafos mais adequadamente delimitados.

Também acho que a tua voz de resenhista precisa estar mais presente ao longo do texto, desde o princípio, com palavras/expressões avaliativas.

Desejo que minhas sugestões possam auxiliar na reescrita do seu texto.

Abraço.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Aproveitando que Ivy já havia inserido comentários ao longo do texto produzido por Renan, adicionei ao mesmo arquivo meus apontamentos, de modo a não repetir desnecessariamente algum comentário ou destaque. A grande maioria das sinalizações eram de ordem linguística: frases siamesas, lapsos no emprego da vírgula, uso equivocado do pronome “onde” – tópicos trabalhados ao longo das aulas, contemplados na grade de avaliação das resenhas (Quadro 80).

**Quadro 80.** Resenha produzida por Renan em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Ivy e pela professora Andréia.

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ DISCENTE: RENAN CONTI MANCINI</p> <p>A generosidade e o egoísmo em: A Árvore Generosa</p> <p>O livro <i>A Árvore Generosa</i> indicado no Nickelodeon Kids' Choice Award: Melhor Livro, do autor Shel Silverstein, um grande poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros de crianças americano deu origem a um clássico escrito em 1964 que contém uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet pelo fato das pessoas lerem e se verem na história. Tal leitura propaga ao leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.</p> <p>Sobre seu contexto, o livro remete uma história onde uma árvore ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, mas não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore pois não é mais um menino. Com o passar dos anos esse garoto se torna adulto e como qualquer adulto, é ganancioso e quer dinheiro. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs, tempo depois deu seus galhos, depois seu tronco, até que restasse só suas raízes.</p> <p>Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro, entretanto não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.</p> <p>Analisando o contexto do livro percebemos que a árvore amava a companhia do menino carismático, legal, aventureiro e acabou fechando seus olhos ainda com alguma esperança do adulto egoísta e ganancioso voltar a ser aquele menino. No mundo existem várias árvores e vários meninos. Devemos saber <b>oque</b> fazer e quem selecionar para nossa vida, para ser nosso amigo ou um futuro ganancioso que apenas irá te extorquir.</p> <p>Concluindo, o livro também pode ser usado para incentivar a leitura nas crianças, pois é uma leitura simples e compreensível. Pode ser facilmente lido e comprado por pais e professores com intuito de educar seus filhos/alunos ensinando como a generosidade é melhor que a ganância.</p>	<p><b>Ivy</b> A frase está confusa. Acredito que acrescentar um ponto final pode facilitar a compreensão.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Rever essa expressão. Não seria mais simples dizer "faz o leitor refletir"? O simples é sempre mais efetivo, em caso de dúvida.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Uso incorreto do pronome relativo onde.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Adjunto adverbial deslocado</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Concordância verbal</p> <p><b>Ivy</b> Parágrafo de uma frase.</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Fazer ponto e iniciar nova frase. "Decide, então, ..."</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Adjunto adverbial deslocado</p> <p><b>Ivy</b> Não entendi muito bem. "Devemos analisar quem queremos ter por perto. Selecionar nossas amizades para não sermos extorquidos no futuro?"</p> <p><b>Ivy</b> Isso não parece ser uma conclusão, mas sim mais um ponto favorável do livro que merece mais desenvolvimento. Talvez repensar no uso do conectivo "concluimos".</p> <p><b>Andréia Kanitz</b> Justificar todo o texto.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A reescrita da resenha foi realizada em aula, no laboratório de informática (Fotografia 5). Em encontro anterior, um *feedback* coletivo acerca das 1ª versões das resenhas produzidas foi compartilhado com a turma. Desse modo, além dos encaminhamentos de reescrita individuais, propostos pelos pares e por mim, os participantes receberam também orientações gerais de reescrita que foram apresentadas mediante retomada de alguns critérios presentes na grade de avaliação, dentre eles a necessidade de análise de ao menos dois aspectos do produto cultural resenhado, expressa em uma das perguntas orientadoras que compunha a grade de avaliação: “*Seu texto faz uma avaliação qualificada do produto cultural, por meio da análise de dois ou mais elementos?*”. Durante o encontro dedicado à reescrita, Daniel e Renan solicitaram meu auxílio. Em conversa com eles, abordamos o trabalho desafiador de reescrita:

Daniel e Renan, sentados lado a lado, também demandaram ajuda. Daniel disse que tinha muita dificuldade de pôr em palavras a sua avaliação da coleção de livros que estava resenhando. Renan quis que eu relesse com ele um parágrafo. Sugeriu que ele escrevesse de modo mais simples, porque ele estava se perdendo em construções linguísticas muito complexas que ele ainda não dominava. Ele disse que soavam bem pra ele aquelas construções mais rebuscadas. Eu lhe disse que até poderiam soar, mas que ele não estava conseguindo atingir o efeito de sentido pretendido. Nessa conversa, Renan quis saber como poderia se referir às ilustrações do autor presentes no livro. Conversamos a respeito e Daniel interveio dizendo que as ilustrações poderiam ser um dos elementos de análise da resenha, já que deveria haver ao menos dois elementos de análise, fazendo referência ao *feedback* coletivo que eu havia compartilhado com

todos em nossa última aula e à grade de avaliação. Auxiliei Renan na reescrita do seu primeiro parágrafo. Tivemos várias ideias juntos e ele disse que tinha dificuldade em repensar o seu texto fazendo sozinho os ajustes que fizemos juntos. (*Notas de campo, 3º trimestre, p. 22*)

**Fotografia 5.** Participantes realizando reescrita da 1ª versão da resenha produzida individualmente – 3º trimestre. Em destaque, Renan e Daniel sentados lado a lado.



**Fonte:** Dados da pesquisa

Renan não conseguiu concluir a reescrita em aula e aproveitou o prazo estendido para finalizar a 2ª versão da resenha em horário extraclasse. Seu texto reescrito foi avaliado com nota 7,1. Vejamos a reescrita produzida pelo participante, com as alterações realizadas por ele sinalizadas em vermelho (Quadro 81):

**Quadro 81.** Resenha produzida por Renan em 2ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES  
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  
DOCENTE: ANDRÉIA KANTIZ  
DISCENTE: RENAN CONTI MANCINI

#### A generosidade e o egoísmo em: A Árvore Generosa

O livro *A Árvore Generosa* foi indicado ao prêmio de melhor livro no Nickelodeon Kids' Choice Award. Seu renomado autor é Shel Silverstein, americano, poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros para crianças. O livro é um clássico, escrito em 1964, que apresenta uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet. Isso devido ao fato das pessoas ao lerem o livro se identificarem com a história. A leitura faz o leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.

A obra remete a história de uma árvore que ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, porém, não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore porque não é mais um menino. Com o passar dos anos, esse garoto se torna adulto e passa a ser ganancioso. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs. Tempo depois, deu seus galhos. Logo após, deu seu tronco, até que restasse só suas raízes.

Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro. Entretanto, não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.

As imagens do livro são auto explicativas. São de fácil entendimento, mas, ao mesmo tempo, são muito complexas e demonstram os sentimentos do personagem. Suas imagens já conquistaram muitos leitores infantis pelo fato de serem de fácil compreensão, incentivando novos pequenos leitores a crescer neste mundo de imaginação.

Analisando o contexto do livro, percebemos que a árvore amava a companhia do menino carismático, legal, aventureiro e acabou fechando seus olhos para a transformação que ocorria, ainda com alguma esperança do adulto egoísta e ganancioso voltar a ser aquele menino. No mundo existem várias árvores e vários meninos. Devemos saber escolher e analisar as amizades, para que no futuro não

Apesar de ser um livro infantil, o autor provoca outra reflexão extremamente importante e atual considerando a sociedade na qual vivemos. A relação existente entre a árvore e o homem na história, pode ser comparada às relações sociais existentes atualmente na sociedade capitalista. As explorações motivadas por interesses egoístas. O povo rico sempre procurando mais poder e para isso abusando das condições dos menos favorecidos, muitas vezes até de sua bondade.

Concluindo, esta obra prima também pode ser usada para incentivar a leitura das crianças, porque é uma leitura simples e de fácil compreensão. Pode ser facilmente lida e comprada por pais e professores com intuito de educar seus filhos/alunos mostrando como a generosidade é melhor que a ganância.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na 2ª versão da resenha, Renan implementou mudanças em todos os parágrafos que constituíam a 1ª versão do seu texto. Nos três primeiros parágrafos, o participante investiu em aprimorar seu texto, orientando-se para a necessidade de reformulação textual apontada por Ivy e por mim, tanto no bilhete orientador de reescrita quanto em comentários inseridos ao longo do texto. Nesse sentido, reestruturou e eliminou as frases siamesas indicadas, tornou os períodos mais curtos, conectou melhor as frases por meio do uso de pronomes e aperfeiçoou o emprego da vírgula. O 5º e 7º parágrafos passaram por ajustes linguísticos semelhantes. Frases foram reestruturadas internamente e trechos foram acrescentados para tornar as afirmações mais claras e precisas. Embora não tenha investido em reformular substancialmente seu texto em termos de informações e conteúdo, Renan conseguiu avançar no aprimoramento linguístico de seu texto. O quadro comparativo a seguir ilustra essas mudanças nos três primeiros parágrafos da 2ª versão da resenha (Quadro 82).

**Quadro 82.** Quadro comparativo entre 1ª e 2ª versão da resenha produzida por Renan

1ª versão	2ª versão
<p>O livro <i>A Árvore Generosa</i> indicado no Nickelodeon Kids' Choice Award: Melhor Livro, do autor Shel Silverstein, um grande poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros de crianças americano deu origem a um clássico escrito em 1964 que contém uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet pelo fato das pessoas lerem e se verem na história. Tal leitura propaga ao leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.</p> <p>O livro remete uma história onde uma árvore ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, mas, não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore pois não é mais um menino. Com o passar dos anos esse garoto se torna adulto e como qualquer adulto, é ganancioso e quer dinheiro. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs, tempo depois deu seus galhos, depois seu tronco, até que restasse só suas raízes.</p> <p>Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro, entretanto não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.</p>	<p>O livro <i>A Árvore Generosa</i> foi indicado ao prêmio de melhor livro no Nickelodeon Kids' Choice Award. Seu renomado autor é Shel Silverstein, americano, poeta, compositor, músico, cartunista e autor de livros para crianças. O livro é um clássico, escrito em 1964, que apresenta uma leitura infantil que causou bastante discussão na internet. Isso devido ao fato das pessoas ao lerem o livro se identificarem com a história. A leitura faz o leitor refletir sobre suas próprias experiências, comparando-as com o acontecimento do livro.</p> <p>A obra remete a história de uma árvore que ama a companhia de um menino que adora deitar em suas raízes, escalar seu tronco e pular em seus galhos. Tal companhia aparenta ser leal e próspera, porém, não será assim para sempre. O garoto irá crescer e não irá mais brincar com a árvore porque não é mais um menino. Com o passar dos anos, esse garoto se torna adulto e passa a ser ganancioso. Ao pedir-lhe dinheiro, ela não tinha como dar. No entanto, deu suas maçãs. Tempo depois, deu seus galhos. Logo após, deu seu tronco, até que restasse só suas raízes.</p> <p>Esse adulto ao se tornar mais velho percebe seu erro. Entretanto, não tem como voltar atrás e mudar seus passos, decidindo passar o resto de sua vida ao lado da árvore para amenizar sua dor e a dele também.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Foi, no entanto, por meio de dois novos parágrafos produzidos (4º e 6º parágrafos) que Renan demonstrou orientação ao principal encaminhamento de reescrita proposto por meio dos bilhetes orientadores de reescrita: a necessidade de aprofundamento da análise da obra sendo resenhada. O 4º parágrafo da 2ª versão foi elaborado a partir da sugestão, apresentada em aula por seu colega Daniel e também por mim no bilhete orientador de reescrita, de abordar as

ilustrações presentes na obra como um dos elementos de análise. Renan produziu todo um novo parágrafo ao longo do qual buscou destacar a importância das imagens na composição da narrativa. No 6º parágrafo, o participante buscou dar conta de um encaminhamento de reescrita proposto por Ivy de comparar o enredo da narrativa com o que se passa entre os seres humanos e também na sua relação com a natureza.

A leitura contrastiva entre as versões produzidas permite afirmar que Renan produziu avanços no seu texto e demonstrou estar orientado ao conjunto de encaminhamentos de reescrita propostos. Seu texto avançou em termos qualitativos nos critérios de avaliação apontados por Ivy em seu bilhete orientador: o propósito de avaliar o produto cultural foi melhor apanhado (critério 1), a adequação do texto ao gênero em termos de organização foi aprimorada (critério 3), a análise da obra foi aprofundada (critério 4) e a mobilização de recursos linguísticos foi aperfeiçoada. Embora não tenha alcançado a nota máxima em sua reescrita, Renan ficou satisfeito com o resultado. Só não ficou completamente satisfeito porque foi solicitado a reescrever mais uma vez seu texto, para fins de recuperação de nota.

**Renan:** Eu achei muito boa a segunda versão, tipo reescrever, porque saiu de uma coisa que eu achava que tava bom pra algo que ficou melhor

**Andréia:** Hm-huh.

**Renan:** Só que eu não fiquei tão satisfeito porque eu achava que tava boa a segunda versão e tipo tu falou pra eu escrever uma terceira versão, né?

*(Grupo Focal 4, p. 14)*

Renan foi o único participante da pesquisa que precisou realizar recuperação paralela, ao final do ano letivo, por não ter alcançado a média 7,0 para aprovação. Em certo momento, afirmou em aula que só agora, no 2º ano do Ensino Médio, havia se dado conta de que a prática da escrita representava um desafio para ele. Nunca antes em sua experiência escolar, ele havia se confrontado com essa dificuldade.

**Renan:** Na minha escola era bem ruim o aprendizado e eu também não me esforçava. Eu me lembro de ter escrito redação Os textos era tipo::: era tipo uns textos::: Ela dava as palavras e a gente tinha que contar as histórias a partir daquelas palavras. Era um texto meio direcionado, eu não sei o nome disso, mas não tinha que reescrever, nada do tipo.

(...)

**Renan:** No meu fundamental a profe nem ensinou a fazer parágrafo. Eu tinha escrito::: no seu arquivo::: lá na aula passada.

**Andréia:** Sim.

**Daniel:** É, a única coisa que falavam do parágrafo era pra deixar dois dedos. Era só isso que eu sabia.

*(Grupo Focal 4, p. 2-3)*

Apesar das suas dificuldades e limitações, Renan procurava melhorar seus textos dentro das suas possibilidades e, na interlocução pedagógica estabelecida com Ivy, conseguiu também

propor encaminhamentos de reescrita e contribuir com o aprimoramento do texto de sua colega. Para concluir o argumento de que todos podem aprender e todos podem ensinar a escrever, até mesmo participantes (-) *engajados*, com mais dificuldades na escrita, apresento e analiso a seguir a avaliação da 1ª versão da resenha produzida por Ivy realizada por Renan, os encaminhamentos de reescrita por ele propostos e a orientação de Ivy para as sugestões apontadas por seu par.

Conforme apontado anteriormente, Ivy, sempre muito engajada nas atividades de produção textual, submeteu duas propostas de resenha e acabou optando por elaborar a resenha de um livro que já vinha estudando no âmbito de um projeto de pesquisa, do qual passou participar, a partir do 2º trimestre letivo, depois de ser selecionada como bolsista de Iniciação Científica. A participante elaborou uma resenha do livro *A Odisséia de Penélope*, de Margaret Atwood, obra a partir da qual a participante elaborou o trabalho intitulado *Desigualdades sociais e de gênero na antiguidade segundo a Odisseia de Penélope da escritora Margaret Atwood*, que foi apresentado na Mostra Técnico-Científica 2022 do *Campus* Bento Gonçalves. Vejamos, então, a 1ª versão da resenha elaborada pela participante (Quadro 83).

**Quadro 83.** Resenha produzida por Ivy em 1ª versão

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS BENTO GONÇALVES TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II DOCENTE: ANDREIA KANTIZ DISCENTE: IVY GABRIELA FERRARI</p>	<p>para depois do término da peça. A obra mostra que Penélope sempre soube a verdade e que não era tão submissa como conta a história de Homero, embora em muitos momentos agisse dessa forma pois era atitude esperada das mulheres gregas de então.</p>
<p><b>Ivy Gabriela Ferrari</b> Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - <i>Campus</i> Bento Gonçalves</p>	<p>Outro ponto intrigante é o enforcamento das escravas. O que levou ao enforcamento? Qual é a relação de Penélope com esse acontecimento? De forma irônica, a autora questiona os comportamentos dos homens em geral, mas também os da própria Penélope que, como mulher nobre, possui mais direitos que as servas. Ademais, Margaret mantém a rivalidade feminina existente entre Penélope e sua prima Helena. Inveja existente porque Helena, apesar de muitas vezes agir de maneira “imprópria”, possui características as quais os homens apreciam e por isso se safa de todos os problemas que inicia. Penélope questiona sua posição enquanto mulher na sociedade dominada pelo patriarcado. Mostra as injustiças que sofre e as situações às quais ela é submetida. Por outro lado, as escravas se mostram ainda mais indignadas. Elas pedem justiça pela sua morte e pelos abusos que sofreram.</p>
<p><b>A Odisseia das Mulheres: tecendo essa história</b></p>	<p>Com uma escrita cativante, rica de diversos elementos e com alguma ironia, Margaret une mitologia antiga de um livro clássico como a Odisseia com uma visão feminista, fazendo um contraponto com os dias atuais. Estimula diversas reflexões sobre gênero e como essa categoria cria desigualdades de poder entre homens e mulheres e, além disso, destaca as diferentes obrigações e opressões sofridas conforme a classe social a qual essas mulheres pertenciam. O resultado é um livro divertido e provocante. Se você está interessado/a em saber o outro lado da história, o lado dos esquecidos, relegados ao papel de personagens secundários, recomendo a leitura.</p>
<p>O livro <i>A Odisseia de Penélope: O mito de Penélope e Odisseu</i> é uma releitura da Odisseia de Homero sob o ponto de vista de Penélope, esposa de Odisseu. Nesta obra, a autora, Margaret Atwood, dá voz às personagens femininas que são deixadas à margem da sociedade e silenciadas por todos na obra de Homero e na própria civilização grega antiga. Lançado em 2005 no Brasil pela Editora Companhia das Letras, com a tradução de Celso Nogueira, o livro possui 160 páginas divididas em 29 capítulos, configurando uma leitura tranquila e divertida. Apesar disso, Margaret traz à tona muitas discussões acerca de questões sociais como gênero e classe.</p>	
<p>Margaret Atwood é uma das mais relevantes autoras da atualidade. Com 83 anos, Margaret é uma escritora canadense, romancista, poetisa, contista, ensaísta e crítica literária internacionalmente reconhecida, tendo recebido inúmeros prêmios literários importantes. Um de seus livros de maior sucesso é <i>O conto da avó</i>, publicado em 1985, que já vendeu milhões de cópias no mundo todo. Além disso, Margaret foi agraciada com a Ordem do Canadá, a mais alta distinção em seu país.</p>	
<p><i>A Odisseia de Penélope: O mito de Penélope e Odisseu</i> conta a história da própria Penélope no período em que Odisseu esteve na guerra de Tróia até o seu retorno. Ao longo do livro, Penélope e as escravas têm a oportunidade de mostrar seu ponto de vista em relação às suas condições de vida. Penélope relata, em prosa, seu relacionamento com o filho Telêmaco e com as escravas, além de todas as dificuldades enfrentadas por ela na ausência de Odisseu. Por outro lado, as servas cantam sua história em coro, ou seja, em formato poético, tornando seu relato mais dramático e impactante.</p>	
<p>Na <i>Odisséia</i>, Penélope é descrita como a esposa fiel e perfeita, submissa e paciente. Em contraponto à obra de Homero, <i>A Odisseia de Penélope</i> desconstrói muito do que foi dito a respeito de Odisseu e sua viagem. Penélope aguarda o retorno de Odisseu e engana os pretendentes com uma mortalha que é tecida durante o dia e desmanchada a noite, adiando, assim, a decisão sobre o casamento</p>	

**Fonte:** Dados da pesquisa

A 1ª versão da resenha elaborada pela participante foi avaliada com nota 7,3. Ivy produziu um bom texto, já bastante adequado ao gênero resenha: apresentou a obra, destacou qualidades do livro e da escrita da autora, produziu uma análise de aspectos presentes na obra, recomendou o livro aos leitores da sua resenha, mobilizou os recursos linguísticos de maneira adequada e, nesses termos, demonstrou ter se apropriado do gênero resenha. Na reescrita, cabia à estudante-autora lapidar seu texto: aprimorar a apresentação de algumas informações relativas ao enredo da narrativa, sanar possíveis dúvidas do leitor no paralelo traçado entre a *Odisséia* de Homero e a obra sendo resenhada, investir mais no uso de expressões avaliativas para qualificar a análise do livro e trazer para o texto a relevância da obra, tendo em vista os interlocutores pretendidos. Esses foram alguns dos encaminhamentos de reescrita propostos por mim à participante para o aprimoramento de sua resenha (*ver Anexo J*)<sup>46</sup>. Foi nesses termos também que Renan estabeleceu uma interlocução pedagógica com sua colega. Vejamos o bilhete orientador de reescrita elaborado por Renan em resposta à 1ª versão da resenha produzida por Ivy (Quadro 84).

**Quadro 84.** Bilhete orientador de reescrita dirigido a Ivy, elaborado por Renan

<p>INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – <i>CAMPUS</i> BENTO GONÇALVES  TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II  DOCENTE: ANDRÉIA KANITZ  DISCENTE: RENAN CONTI MANCINI</p> <p style="text-align: center;"><b>BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA</b></p> <p>O livro escolhido é bastante complexo, me fez reler algumas partes para compreender bem. No entanto, está bem completo, estruturado de maneira coesa e repleto de informações tanto do autor e seus livros quanto do próprio livro em si.</p> <p>Gostei da maneira como descreveu os fatos ocorridos durante a história, com um pouco de suspense, intrigando o leitor. A maneira como foi escrita é muito boa, parágrafos completos, sem frases siamesas e pontuação correta.</p> <p>Em alguns momentos do texto você repetiu informações, deixei um exemplo no próprio texto.</p>
---

**Fonte:** Dados da pesquisa

Em seu bilhete, Renan optou por elogiar a 1ª versão da resenha produzida por Ivy. Classificou o livro escolhido por Ivy para elaborar sua resenha como sendo complexo: “*O livro escolhido é bastante complexo, me fez reler algumas partes para compreender bem*”. Apesar de aparentemente ter tido dificuldades para compreender a apresentação do enredo do livro, aspecto que também foi apontado por mim na leitura da 1ª versão da resenha, Renan avaliou o

<sup>46</sup> Não serão apresentados aqui na íntegra os encaminhamentos de reescrita propostos por mim enquanto professora, em virtude de não constituírem foco neste ponto da análise. Os encaminhamentos de reescrita propostos pelo participante Renan e a orientação de Ivy a eles é que são pontos principais de análise.

texto produzido por Ivy como sendo “*bem completo, estruturado de maneira coesa e repleto de informações tanto do autor e seus livros quanto do próprio livro em si*”. Na sequência, elogiou o modo como Ivy apresentou a história, com um toque de suspense e também a escrita da sua colega (“*A maneira como foi escrita é muito boa, parágrafos completos, sem frases siamesas e pontuação correta*”).

Embora tenha tecido uma série de elogios ao texto produzido por sua colega, Renan não propôs em seu bilhete orientações de reescrita. Apenas indicou a repetição de informações que ele teria destacado no próprio texto produzido por Ivy: “*Em alguns momentos do texto você repetiu informações, deixei um exemplo no próprio texto*”. Apesar de não ter sugerido ajustes para o aprimoramento do texto de Ivy no bilhete orientador de reescrita, foi por meio de comentários inseridos ao longo do texto que Renan conseguiu propor alterações. Vejamos, então, as reações ao texto da colega registradas por Renan em seus comentários (Quadro 85).

**Quadro 85.** Resenha produzida por Ivy em 1ª versão, acrescida de comentários inseridos por Renan – Parte 2

<p>para depois do término da peça. A obra mostra que Penélope sempre soube a verdade e que não era tão submissa como conta a história de Homero, embora em muitos momentos agisse dessa forma pois era atitude esperada das mulheres gregas de então.</p>	<p> <b>Renan</b> Não encontrei a resposta de tal pergunta.</p>
<p>Outro ponto intrigante é o enforcamento das escravas. O que levou ao enforcamento? Qual é a relação de Penélope com esse acontecimento? De forma irônica, a autora questiona os comportamentos dos homens em geral, mas também os da própria Penélope que, como mulher nobre, possui mais direitos que as servas. Ademais, Margaret mantém a rivalidade feminina existente entre Penélope e sua prima Helena. Inveja existente porque Helena, apesar de muitas vezes agir de maneira “imprópria”, possui características as quais os homens apreciam e por isso se safa de todos os problemas que inicia. Penélope questiona sua posição enquanto mulher na sociedade dominada pelo patriarcado. Mostra as injustiças que sofre e as situações às quais ela é submetida. Por outro lado, as escravas se mostram ainda mais indignadas. Elas pedem justiça pela sua morte e pelos abusos que sofreram.</p>	<p> <b>Renan</b> Você colocou o episódio de Penelope com a escravas e da Penelope com Helena em um só paragrafo, talvez, poderia ter separado isto.</p>
<p>Com uma escrita cativante, rica de diversos elementos e com alguma ironia, Margaret une mitologia antiga de um livro clássico como a Odisseia com uma visão feminista, fazendo um contraponto com os dias atuais. Estimula diversas reflexões sobre gênero e como essa categoria cria desigualdades de poder entre homens e mulheres e, além disso, destaca as diferentes obrigações e opressões sofridas conforme a classe social a qual essas mulheres pertenciam. O resultado é um livro divertido e provocante. Se você está interessado/a em saber o outro lado da história, o lado dos esquecidos, relegados ao papel de personagens secundários, recomendo a leitura.</p>	<p> <b>Renan</b> vc comentou isto no 1º paragrafo e agora trouxe a tona novamente... Contudo, está muito bom, cheguei até cogitar em ler!</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os comentários foram inseridos por Renan apenas na 2ª página do texto de Ivy. No penúltimo parágrafo da resenha, um acontecimento presente na narrativa é mencionado pela estudante-autora seguido de uma pergunta: “*Outro ponto intrigante é o enforcamento das escravas. O que levou ao enforcamento?*”. Renan reage a esse trecho e comenta não ter encontrado na resenha produzida pela colega resposta para a pergunta, sinalizando haver uma lacuna de informação no texto, de acordo com sua leitura. Nesse mesmo parágrafo, Renan sugere desdobrar a abordagem de dois episódios da narrativa apontados por Ivy (de Penélope

com as escravas e de Penélope com Helena) em dois parágrafos distintos, demonstrando orientação à necessária delimitação dos parágrafos a tópicos específicos, conforme estudado em aula. Por fim, no último parágrafo, o participante aponta a repetição de uma informação trazida por Ivy já no 1º parágrafo da resenha como algo que poderia ser revisto, conforme já havia sinalizado em seu bilhete orientador de reescrita (“*Em alguns momentos do texto você repetiu informações, deixei um exemplo no próprio texto*”).

Na reescrita de seu texto, Ivy orienta-se aos comentários inseridos por Renan em seu texto. Ela reestrutura o penúltimo parágrafo da 1ª versão da resenha, desdobrando-o em dois, conforme sugerido por seu par. Além disso, acrescenta informações para detalhar o episódio envolvendo o enforcamento das escravas, que, segundo a leitura de Renan, não havia sido explicado. Ao fazer isso, Ivy sustenta e ratifica a interlocução pedagógica de aprimoramento da sua escrita proposta por seu par. Vejamos, então, os três últimos parágrafos da 2ª versão da resenha produzida por Ivy (Quadro 86).

**Quadro 86.** Parágrafos finais da resenha produzida por Ivy em 2ª versão, com alterações destacadas na cor vermelha

Antes de Penélope tomar qualquer decisão, Odisseu retorna a Ítaca disfarçado de mendigo com a ajuda constante da deusa Palas Atena e, com o auxílio de Telêmaco, mata todos os pretendentes. O que acontece após é ainda mais desconcertante. Doze servas são obrigadas a limparem os restos dos seus supostos amantes e no final também são mortas. Telêmaco, na tentativa de impressionar seu pai, enforca as escravas uma após a outra. Enforcamento motivado por uma suposta traição. Mas o que realmente levou ao enforcamento? Qual é a relação de Penélope com esse acontecimento? De forma irônica, a autora questiona os comportamentos dos homens em geral, mas também os da própria Penélope que, como mulher nobre, possui mais direitos e proteção do que suas servas.

Ademais, Margaret mantém a rivalidade feminina existente entre Penélope e sua prima Helena. Inveja existente porque Helena, apesar de muitas vezes agir de maneira considerada “imprópria”, possui características as quais os homens apreciam e por isso se safa de todos os problemas que inicia. Penélope questiona sua posição enquanto mulher na sociedade dominada pelo patriarcado. Mostra as injustiças que sofre e as situações às quais ela é submetida. Por outro lado, as escravas se mostram ainda mais indignadas. Elas pedem justiça pela pelos abusos que sofreram e pela forma como foram mortas.

Com uma escrita cativante, rica de diversos elementos e com alguma ironia, Margaret une mitologia antiga de um livro clássico como a Odisseia com uma visão feminista, fazendo um contraponto com os dias atuais. Estimula diversas reflexões sobre gênero e como essa categoria cria desigualdades de poder entre homens e mulheres e, além disso, destaca as diferentes obrigações e opressões sofridas conforme a classe social a qual essas mulheres pertenciam. O resultado é um livro divertido e provocante. Com um enorme potencial de motivar os jovens a voltarem a ler um grande clássico da literatura universal, que é a obra Odisseia de Homero.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Orientada para a lacuna de informação indicada por Renan, Ivy acrescenta ao seu texto mais informações sobre o episódio envolvendo o enforcamento de doze escravas, detalhando como e por que motivo ocorreu. O início do parágrafo é totalmente reformulado pelo acréscimo

dessas informações que detalham melhor os fatos que se sucederam na obra. Para tratar da relação de Penélope com sua prima Helena, Ivy abre um novo parágrafo, sem, no entanto, alterar substancialmente a escrita da primeira versão. Por fim, a asserção feita no início do parágrafo final sobre a obra de Margaret Atwood, sinalizada como repetida por Renan, é mantida sem alterações pela estudante-autora.

Importante destacar aqui que Renan, embora (-) *engajado* no cumprimento das tarefas de produção textual, demonstrou pleno engajamento na interlocução pedagógica com sua colega e foi propositivo nos encaminhamentos de reescrita propostos por meio dos comentários. Dentro das suas possibilidades e limitações, relativas ao seu desempenho na escrita, Renan assumiu seu papel de interlocutor e se colocou como sujeito capaz de contribuir com o aprimoramento textual de sua colega. De um participante que, inicialmente, não foi capaz de propor nenhuma recomendação de aprimoramento textual, quando da avaliação por pares das entrevistas, no 1º trimestre letivo (*ver* seção 4.1.4), Renan passou a uma posição de enunciador pleno na interlocução pedagógica que estabeleceu com Ivy, sendo ratificado por ela no momento da reescrita de sua resenha. Como o próprio participante verbalizou, ao autoavaliar suas aprendizagens ao longo do ano letivo, “*bah, de nada eu saí pra tudo*” (*Grupo Focal 4, p. 24*). Renan, assim como Ivy, foi capaz de aprender, mas também foi capaz de ensinar.

Nesta subseção (4.3), o trabalho de consolidação da interlocução pedagógica de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita foi enfocado. Mediante a análise de dados representativos do trabalho desenvolvido com a turma nesse terceiro momento de contato dos participantes com a atividade de reescrita, busquei demonstrar não só a sua orientação para a reformulação de seus textos, a partir dos encaminhamentos de reescrita propostos, mas também o seu engajamento no estabelecimento de uma interlocução pedagógica com seus pares, pela produção de encaminhamentos pertinentes de reescrita. Depois de contextualizar o trabalho de produção de resenhas desenvolvido com os estudantes no 3º trimestre letivo, apresentei os resultados alcançados pela produção inicial de resenhas em duplas, a partir da análise da escrita e da reescrita produzidas em dupla por dois participantes focais *engajados*. Nessa análise, apresentei o uso de um roteiro enquanto recurso didático que pode orientar o trabalho de reescrita pelos participantes e otimizar o trabalho docente de produção de encaminhamentos para a elaboração de novas versões dos textos, garantindo que uma interlocução pedagógica se estabeleça entre os participantes também por meio desse instrumento. Além disso, a análise da atividade de produção de textual em duplas buscou trazer subsídios para se pensar a escrita colaborativa como etapa preparatória para as produções

individuais dos estudantes e para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica entre os pares informada por critérios de avaliação compartilhados, assentados nas dimensões discursivas do gênero foco de estudo. Na sequência, apresentei e analisei os encaminhamentos de reescrita trocados entre participantes ao avaliarem a produção individual de seu colega. Por meio dessa análise, busquei demonstrar o seu engajamento no estabelecimento de uma interlocução pedagógica qualificada com seu par. O que se buscou sustentar por meio dessa análise é que a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita entre os pares pode, sim, ser efetiva e resultar em encaminhamentos qualificados, quando o trabalho com a reescrita se consolida no grupo enquanto etapa fundamental do ensino e da aprendizagem da escrita, como ocorreu com esse grupo de participantes ao longo da geração de dados desta pesquisa-ação. Por fim, na última subseção, busquei demonstrar que todos podem aprender e todos podem ensinar a escrever, do (+) ao (-) *engajado*, pela análise da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida entre dois outros participantes focais, (+) *engajado* e (-) *engajado*, e sua orientação aos encaminhamentos de reescrita propostos.

No próximo capítulo (Capítulo 5), apresento uma análise reiterada dos dados examinados ao longo deste capítulo e proponho, a partir dessa análise, algumas orientações pedagógicas de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita no Ensino Médio. Nesses termos, as asserções analíticas, até aqui apresentadas, são desdobradas em diretrizes para que a construção conjunta de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita possa se estabelecer entre docentes e estudantes e também entres os próprios estudantes em uma sala de aula.

## 5 A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA REESCRITA: ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (NÃO SÓ) NO ENSINO MÉDIO.

**Heitor:** Ah, a gente nunca tinha feito a reescrita de quase nada assim, senão nada realmente.

**Yana:** Nem escrito.

**Heitor:** É, e daí tipo, por mais que eu já tivesse uma forma de escrever minha etc., eu acho que reescrever vai te ajudando a formular, tipo ajudando a lapidar, melhorar a tua forma de escrever e isso vai melhorando com o passar do tempo. Se eu pegasse um texto lá do início do ano agora pra escrever de novo, eu faria completamente diferente assim, por mais que seja a minha forma de escrever, eu mudei bastante assim.

(Grupo Focal 3, p. 11-12)

Para que uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita pudesse se estabelecer e se consolidar *com* e *entre* os participantes desta pesquisa, uma série de procedimentos didático-pedagógicos precisaram também se estabelecer e se consolidar no fazer da sala de aula. O movimento contínuo de monitoramento, de avaliação e de (re)planejamento das ações pedagógicas e dos resultados alcançados por meio delas, no curso da implementação desta pesquisa-ação, colocou em relevo a centralidade de tais práticas para a efetiva construção dessa interlocução com os participantes e motivou uma retomada das asserções analíticas sistematizadas no capítulo anterior, para fins de discussão de modos de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita no contexto do Ensino Médio.

Desse modo, neste capítulo, produzo uma análise reiterada dos dados examinados no capítulo anterior (Capítulo 4), acompanhada de uma retomada dos dados gerados levantados por meio dos grupos focais de discussão, dos formulários eletrônicos preenchidos pelos estudantes e dos registros realizados em notas de campo, desdobrando os resultados alcançados por meio desta pesquisa-ação em orientações pedagógicas para a promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita. Trata-se de um capítulo de análise com propósito distinto do capítulo analítico anterior, já que o que se objetiva aqui é apresentar as lições que o trabalho pedagógico desenvolvido com os participantes desta pesquisa nos deixa, para fins de subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula – objetivo original desta investigação. Nesses termos, apresento considerações de cunho pedagógico a respeito do trabalho de construção conjunta de uma interlocução pedagógica de aprimoramento de escrita pela reescrita, não só como pesquisadora, mas também como professora que levou a cabo um trabalho extenso de pesquisa-ação, repleto de idas e vindas, numa “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, p. 443).

Na próxima subseção (subseção 5.1), abordo a importância do trabalho com leitura para a promoção do trabalho com a (re)escrita e aponto como também o trabalho com a (re)escrita pode desempenhar papel importante na formação de leitores. Na seção seguinte (subseção 5.2), discuto como o trabalho de construção conjunta de grades de avaliação com os estudantes pode dar forma a um instrumento que, além de materializar o trabalho pedagógico ancorado na perspectiva de uso da linguagem para ação social, coloca no foco da avaliação aquilo que os estudantes tiveram a oportunidade de aprender. Além disso, discuto como as grades de avaliação podem funcionar como instrumentos que norteiam não só o trabalho de avaliação, mas também o trabalho de produção textual dos estudantes, tanto na etapa de escrita quanto na de reescrita. Na sequência (subseção 5.3), retomo os instrumentos de produção de *feedback* avaliativo mobilizados, ao longo desta pesquisa-ação, para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita com os estudantes e, ao fazer isso, busco demonstrar o modo como, por meio desses instrumentos, buscou-se endereçar, direta ou indiretamente, os critérios de avaliação acordados conjuntamente, colocando como foco do trabalho de reescrita dimensões discursivas sistematizadas nas grades de avaliação. Também nessa subseção, destaco ainda os instrumentos de produção de *feedback* enquanto elo indispensável no estabelecimento de uma interlocução pedagógica singular com cada um dos estudantes, o que foi determinante para o que cada um deles se engajasse efetivamente no trabalho de aprimoramento de seus textos. Por fim, na subseção 5.4, trato da promoção da avaliação por pares e argumento que a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida e efetivamente vivida pelos estudantes com a professora-pesquisadora, ao longo dos trimestres, foi o que possibilitou que uma interlocução pedagógica mais qualificada fosse se estabelecendo também entre os pares.

### **5.1 Estabelecendo condições para a produção textual escrita: a complementaridade entre os trabalhos de leitura e de (re)escrita**

**Andréia:** Teria alguma palavra que vocês não colocaram antes na nuvem de palavras que vocês colocariam agora?

**Lívia:** Eu acho:::

**Nunes:** Sim. Leitura. Eu não botei leitura. A leitura foi importante. Tanto até::: não só nas aulas de português em si, mas nas de literatura, ler os livros também.  
(Grupo Focal 2, p. 29)

Aprende-se a escrever escrevendo: essa é uma frase que certamente permeia o senso comum, no que diz respeito à escrita e à sua aprendizagem. Essa afirmação encontra também,

em boa medida, respaldo na presente investigação, afinal, o que se buscou demonstrar por meio das análises é que a aprendizagem da escrita passa necessariamente pela reescrita. No entanto, quero aqui propor, nos termos de Simões e Farias (2013), uma expansão dessa afirmação: não só se aprende a escrever escrevendo, mas também “interagindo em torno dos vários textos de que será feito o texto final” (p. 31). Ou seja, não só se aprende a escrever escrevendo, mas também lendo, analisando e interagindo com textos. A partir disso, quero aqui pontuar que a efetividade do trabalho com a (re)escrita passa necessariamente por um trabalho consistente e permanente de leitura. Afinal, para poder escrever é preciso conhecer o gênero que será objeto de produção e ter um repertório discursivo que viabilize a própria escrita.

Para que o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita possa ocorrer, é importante, portanto, que o professor invista também em etapas do planejamento didático que são anteriores às atividades de escrita e de reescrita das produções textuais. O sucesso que os estudantes possam vir a alcançar nas atividades de produção textual vai depender muito da sua articulação com atividades de leitura por meio das quais os estudantes possam (a) entrar em contato com os gêneros do discurso que irão produzir, (b) analisar as marcas linguísticas presentes nos textos e (c) conhecer o assunto sobre o qual vão escrever.

A organização do fazer pedagógico no formato de Projetos de Trabalho, como os desenvolvidos ao longo desta pesquisa-ação, constitui um modo de promover atividades de leitura e de produção textual articuladas organicamente entre si, por meio de uma sucessão de módulos, arranjados como uma teia de tarefas pedagógicas orientadas justamente para o desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos necessárias à execução do projeto (Simões *et al.*, 2012, p. 115). Por meio dos Projetos de Trabalho, é possível estabelecer um compromisso de todos em torno de um objetivo comum. Além disso, a realização de um Projeto de Trabalho conjunto torna claro, desde o princípio para os estudantes, qual texto será produzido, para quem e com qual objetivo. Ou seja, a definição de um projeto pedagógico de trabalho torna clara, aos participantes, a meta comum de participação social pela linguagem, instaurando uma situação de interlocução, e traz organicidade às atividades de leitura, de produção textual e também de reflexão linguística constitutivas da teia de tarefas dirigidas à realização do projeto<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> As atividades de reflexão linguística realizadas com os estudantes ao longo de cada um dos projetos de trabalho foram cruciais também para que os estudantes pudessem realizar suas produções textuais. Infelizmente, nesta tese, este aspecto não será abordado. No entanto, a partir das três grades de avaliação apresentadas neste relatório de pesquisa é possível visualizar um percurso de análise linguística trilhado com os participantes pela leitura e produção escrita de cada gênero. Em um dos critérios de avaliação presente na grade, a saber, (5) uso de recursos

Conforme já explicitado no capítulo metodológico, ao longo da realização da presente pesquisa-ação, três Projetos de Trabalho foram desenvolvidos com os estudantes, um a cada trimestre letivo (*ver* Quadro 87). Os temas e os gêneros discursivos estruturantes de cada um dos projetos pautaram, desde o princípio, o planejamento das atividades de leitura propostas aos estudantes. Por meio delas, todos puderam (a) ler textos de referência do gênero estruturante foco de produção, (b) compreender sua circulação social, (c) se apropriar de uma metalinguagem para se referir às funções e às características próprias de cada gênero, (d) buscar, por meio da leitura/escuta de outros textos (pertencentes a outros gêneros também), conteúdos para a sua própria produção.

**Quadro 87.** Projetos de trabalho desenvolvidos e gêneros discursivos trabalhados por trimestre letivo

<b>1º trimestre</b>
<b>Projeto:</b> <i>Conhecendo oportunidades de participação: a #redefederal é 10!</i> <b>Gênero estruturante:</b> <i>Entrevista</i>
<b>2º trimestre</b>
<b>Projeto:</b> <i>Juventude inquieta: polêmicas que mobilizam.</i> <b>Gênero estruturante:</b> <i>Artigo de opinião</i>
<b>3º trimestre</b>
<b>Projeto:</b> <i>Se liga na dica: compartilhando leituras pela produção de resenhas.</i> <b>Gênero estruturante:</b> <i>Resenha</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora

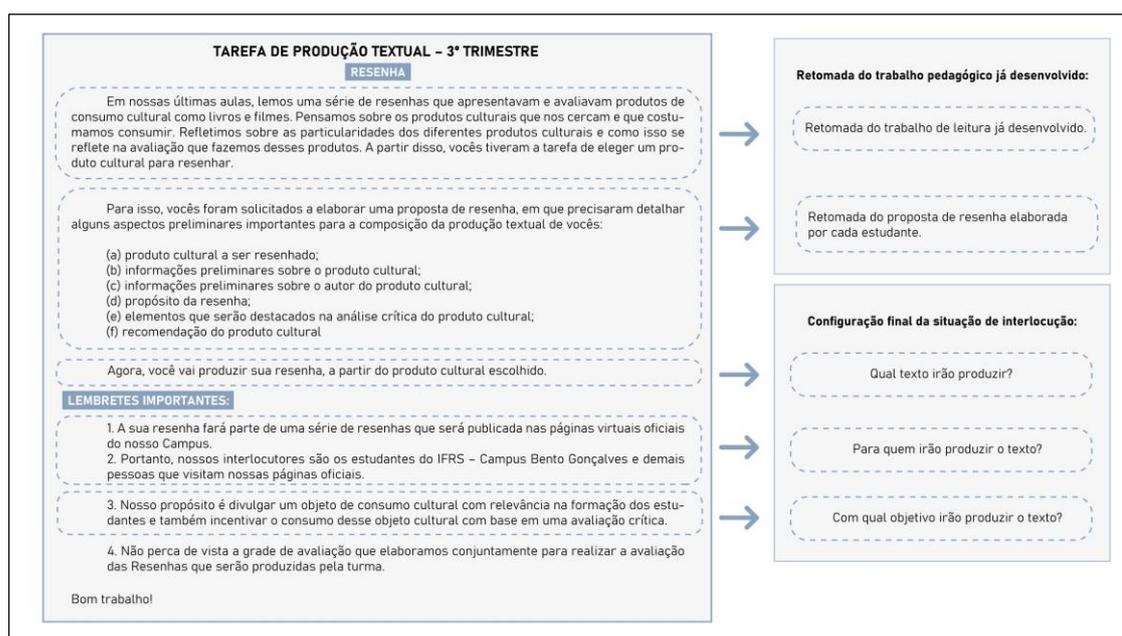
As atividades prévias de leitura, promovidas no âmbito de cada um dos projetos, foram cruciais para que os estudantes tivessem condições de elaborar, já de saída, uma boa 1ª versão de seus textos. A partir da configuração inicial da situação de interlocução definida no âmbito cada projeto, além de saber qual texto produziram, para quem e com qual objetivo, por meio das atividades sistemáticas de leitura, os estudantes tiveram a oportunidade de se apropriar do gênero que viriam a produzir e também de buscar conteúdo para terem efetivamente o que dizer em suas produções, afinal, a escrita, na perspectiva aqui assumida, constitui um “projeto de dizer” (Geraldí, 1996; Suassuna, 2019). Para que esse projeto se concretize, além de ter clareza do texto que será produzido, tendo em vista o interlocutor projetado e os objetivos estabelecidos, é preciso também dispor de um repertório de recursos e modos de dizer, que serão levantados a partir das leituras realizadas e mobilizados conforme o contexto da interlocução.

---

linguísticos, o trabalho de reflexão linguística a partir de leitura e produção de cada gênero constituiu foco de avaliação.

As tarefas de produção textual apresentadas aos estudantes sempre colocaram em evidência o caminho já percorrido para se chegar à produção de cada um dos textos, de modo a nunca perder de vista o percurso que vinha sendo trilhado conjuntamente, com vistas à produção de cada um dos textos. Cada uma das tarefas teve também importância na explicitação da configuração final da situação de interlocução, a partir da qual cada estudante teria que desenvolver seu texto: que texto escreveriam, para quem e com qual objetivo. A apresentação de cada uma das três tarefas de produção textual propostas aos estudantes constituíram, assim, uma parada pedagógica importante de sistematização do trabalho de leitura que já havia sido desenvolvido e do trabalho de produção textual que estava por vir. A configuração geral das tarefas de produção textual propostas aos estudantes é apresentada, de modo esquemático, a partir da análise da tarefa dirigida aos participantes no 3º trimestre letivo (*ver* Quadro 88):

**Quadro 88.** Configuração geral das tarefas de produção textual



**Fonte:** Elaborado pela autora

Cabe aqui também pontuar que o trabalho de leitura realizado com os estudantes foi o que viabilizou a elaboração preliminar de um projeto de texto pelos estudantes que serviria para orientar a produção das primeiras versões de seus textos<sup>48</sup>. Na tarefa de produção textual analisada no quadro acima (*ver* Quadro 88), essa etapa do trabalho pedagógico é retomada explicitamente. A tarefa de elaboração de um esboço preliminar do texto que viriam a produzir,

<sup>48</sup> Tanto para a produção das resenhas quanto para a produção dos artigos de opinião, os estudantes foram solicitados a submeter previamente um projeto de texto a ser avaliado pela docente. Já para a realização das entrevistas, os participantes foram solicitados a produzir um roteiro preliminar para a condução da entrevista.

tomando como norte os textos até então lidos, possibilitou que esses estudantes pudessem efetivamente se preparar e se organizar para a realização dessa produção, o que também produziu impactos positivos na elaboração das diferentes versões de seus textos.

Em suma, embora a meta final de cada Projeto de Trabalho fosse a produção e a publicação dos textos, a leitura teve papel decisivo para que os estudantes pudessem desempenhar não só a escrita, mas também a reescrita de seus textos, a partir dos encaminhamentos apresentados, uma vez que, também por meio dos encaminhamentos de reescrita apresentados, as atividades de leitura realizadas em aula sempre eram retomadas.

A complementaridade entre as atividades de leitura e de escrita ao longo da execução de cada um dos Projetos de Trabalho foi destacada, inclusive, por um dos participantes da pesquisa no grupo focal de discussão, embora esse não tenha sido um tópico proposto explicitamente no roteiro. O estudante Dênis, ao pontuar as mudanças que percebeu na condução das atividades de produção textual ao longo do ano letivo, em comparação com as suas experiências anteriores, destacou uma mudança na leitura que passou a fazer dos textos, o que lhe permitiu passar a distinguir gêneros não só na escrita, mas também na leitura. Ratificado por sua colega Bianca, Dênis afirmou ter passado a “*entender o que está escrevendo*”, a partir do desenvolvimento da sua capacidade de ler os textos:

**Andréia:** Então, antes vocês não escreviam e agora vocês escrevem, isso?

**Dênis:** E entender o que está escrevendo também.

**Bianca:** Também.

**Dênis:** Porque, por exemplo, assim, não adianta eu saber, tipo, tá, eu tô escrevendo uma entrevista, mas o que que é uma entrevista?

**Bianca:** Isso, tu entender...

**Dênis:** Porque antes, tipo, eu me lembro de tipo tá:: >não escrevendo< >porque a gente não escrevia na minha outra escola<, mas tipo, lendo alguma coisa, de algum outro gênero, eu pensava “tá, isso aqui é só aquela coisa que eu estava vendo antes escrito de uma forma diferente”. Eu não conseguia ver que eram duas coisas, eram dois gêneros diferentes. Agora, eu consigo perceber que quando eu tô lendo uma resenha, tô vendo que tem uma opinião ali de uma pessoa, de algum produto cultural, enfim e tal. Se eu tô lendo ahm:::, enfim, um:::

**Bianca:** Um artigo de opinião...

**Dênis:** Um artigo de opinião. Eu consigo perceber que tem alguma coisa diferente. Quando eu tô escrevendo, eu consigo entender como eu tenho que escrever X coisa, porque, se eu escrever de tal outra forma, já não é aquele gênero que eu tô escrevendo, o que eu tô escrevendo já é outro tipo de coisa.

**Andréia:** Hm-huh.

**Dênis:** Então isso muda bastante também, a percepção acerca disso.

**Andréia:** Então não influencia só na escrita, na leitura também.

**Dênis:** Muito.

**Andréia:** Na maneira como vocês leem os textos.

**Bianca:** Sim.

**Dênis:** Sim.

(Grupo Focal 2, p. 6-7)

Ao afirmar que “*não conseguia ver que eram duas coisas, eram dois gêneros diferentes*”, mas que passou a perceber as diferenças, Dênis destaca que o trabalho com a (re)escrita desenvolvido ao longo do ano letivo impactou também a leitura. Esse dado reforça os argumentos de que (a) o trabalho com a (re)escrita tem um papel muito importante também na formação de leitores capazes de produzir uma leitura crítica dos textos com os quais se deparam e (b) de que a construção de competências de leitura pode (e deve) ocorrer em paralelo com a construção das aprendizagens de escrita, afinal, nos termos da presente pesquisa, a escrita é resultado da leitura conceitual de determinado texto enquanto representativo de um gênero do discurso que cumpre uma função social, com propósitos e interlocutores definidos. O que a fala do participante Dênis indica é que, ao aprenderem a (re)escrever, os participantes também puderam aprender a ler crítica e criteriosamente os textos foco de produção.

Em resumo, se por um lado o trabalho de leitura fomentou o trabalho de (re)escrita, pode-se dizer que o contrário também ocorreu: o trabalho de escrita e de reescrita também atuou na promoção das aprendizagens de leitura dos estudantes. Ao escreverem e reescreverem seus textos, os estudantes precisaram também analisar e refletir sobre suas próprias produções, ou seja, ler seus próprios textos. Por se tratar de “uma resposta à leitura que foi feita do texto” (Menegassi, 1998, p. 43), o trabalho de (re)escrita acaba, assim, por promover também o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes (Menegassi, 1998, p. 43). Ou seja, leitura e escrita se retroalimentam.

O trabalho sistemático de leitura desenvolvido ao longo da execução de cada um dos Projetos de Trabalho, além de ter impactado positivamente o trabalho de produção textual escrita, foi também decisivo para que os descritores de avaliação dos textos produzidos pudessem ser estabelecidos com os participantes a partir dos critérios propostos e, ainda mais importante, pudessem ser compreendidos por eles. A importância da construção conjunta das grades de avaliação das produções textuais para a inclusão dos estudantes no processo avaliativo e para o êxito do trabalho com a (re)escrita será abordada na próxima subseção (5.2).

## **5.2 Estabelecendo critérios de avaliação conjuntamente: o uso de grades de avaliação na promoção do trabalho de (re)escrita.**

**Robert:** A grade ajudou bastante também pra ter um norte pra começar a escrever.  
(Grupo Focal 1, p. 5)

O presente estudo orientou-se teórica e metodologicamente pela perspectiva de uso da linguagem para a ação social. Assim como nas atividades pedagógicas propostas aos estudantes

no âmbito de cada um dos Projetos de Trabalho, buscou-se também conduzir o trabalho de avaliação de modo coerente com essa perspectiva. Conforme salientam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), não basta que a perspectiva de uso da linguagem para ação social oriente apenas as atividades pedagógicas a serem realizadas pelos estudantes; ela precisa estar refletida também nos critérios que vão balizar a avaliação do trabalho desenvolvido por eles. Foi nesses termos que a elaboração conjunta de grades de avaliação, organizadas em torno de critérios discursivos, foi proposta aos estudantes.

Nesse trabalho de construção das grades, as atividades sistemáticas de leitura foram decisivas para que os descritores de avaliação dos textos produzidos pudessem ser estabelecidos com os participantes a partir dos critérios discursivos propostos e, ainda mais importante, pudessem ser compreendidos por eles. Foi por meio da leitura e do estudo dos textos foco de produção que os participantes puderam, dentre outras coisas, compreender a circulação social dos gêneros que viriam a produzir, se apropriar de uma metalinguagem para se referir às suas funções e às suas características próprias e, por fim, converter esse conhecimento construído em descritores para a avaliação de suas produções textuais. O trabalho de leitura teve, portanto, papel decisivo para que os descritores avaliativos pudessem ser elaborados com os estudantes e para que aquilo que eles tiveram a oportunidade de aprender, no âmbito da realização de cada projeto, estivesse no foco da avaliação.

Para tanto, os sete critérios sugeridos por Simões *et al.* (2012), considerando dimensões discursivas dos textos, foram utilizados para a construção das grades de avaliação. Tais critérios se mostraram apropriados porque justamente colocavam, no foco da avaliação, aspectos discursivos importantes implicados na produção dos gêneros foco de produção no âmbito de cada um dos projetos: (1) os propósitos interacionais de cada texto, (2) os interlocutores projetados, (3) a estruturação do texto conforme as suas características estáveis, (4) a seleção de conteúdo considerado apropriado aos objetivos da situação de comunicação, (5) o uso de recursos linguísticos – tornados relevantes ao longo da realização dos projetos – para construção dos enunciados, (6) o trabalho com a revisão dos textos para sua divulgação em contextos autênticos de interação e (7) o trabalho de leitura levado a cabo ao longo de cada Projeto de Trabalho (*ver* Quadro 89). Esse foi o ponto de partida para a elaboração dos descritores de avaliação no formato de perguntas orientadoras.

**Quadro 89.** Conjunto de critérios considerados para a elaboração de descritores de avaliação.

<b>Critério</b>	<b>Pergunta orientadora</b>
<b>(1) Propósito do texto</b>	O texto explicita um propósito adequado ao gênero produzido?
<b>(2) Interlocução</b>	O texto demonstra ser escrito com interlocutores em foco?
<b>(3) Organização</b>	O texto está construído de modo adequado ao gênero?
<b>(4) Busca de conteúdos</b>	O texto demonstra conhecimento do tema abordado, pelas informações e pelo uso da linguagem?
<b>(5) Uso de recursos linguístico</b>	O texto revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?
<b>(6) Estratégias de finalização</b>	O texto foi revisado?
<b>(7) Respostas aos textos lidos</b>	O texto revela mobilizar as leituras realizadas em aula?

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Simões *et al.* (2012, p. 130-131)

O trabalho de construção das grades de avaliação constituiu uma experiência totalmente nova para os estudantes. Inicialmente, no 1º trimestre letivo, essa atividade demandou uma maior assistência da minha parte enquanto professora; no entanto, já a partir do 2º trimestre, o trabalho de elaboração de descritores avaliativos a partir dos critérios sugeridos foi se tornando mais fluido e, no 3º trimestre, já constituía atividade pedagógica esperada por todos, antes da produção efetiva dos textos. A elaboração dos descritores no formato de perguntas orientadoras também facilitou o trabalho para os estudantes, porque possibilitou que eles compreendessem os aspectos sobre os quais precisariam se indagar acerca de seus textos e dos textos de seus colegas. Como modo de auxiliá-los nessa tarefa, para cada critério de avaliação, apresentei inicialmente tópicos que haviam sido foco de estudo nas aulas e que precisariam necessariamente ser contemplados nos descritores a serem elaborados. Isso auxiliou os estudantes na elaboração das perguntas orientadoras e otimizou o trabalho na etapa de trabalho em duplas/trios, quando um documento virtual com o esqueleto da grade de avaliação era compartilhado via *Google Drive* com os estudantes para que eles o editassem simultaneamente, em tempo real:

As duplas/trios elaboraram as perguntas-orientadoras dos critérios com base em alguns itens que precisariam ser contemplados. Esses itens eu listei no documento compartilhado para elaboração da grade. A título de exemplificação elaboramos uma pergunta orientadora conjuntamente. Os alunos sinalizaram que tinham entendido bem o que precisavam fazer e que lembravam do processo de elaboração da grade de avaliação das entrevistas. As duplas prontamente começaram a trabalhar e editar o documento compartilhado no *Google Drive*. (*Notas de campo, 2º trimestre, p. 15*)

A organização do trabalho de construção das grades sempre em duas etapas também foi importante: em um primeiro momento, os estudantes se reuniam em duplas/trios para elaborar descritores para um determinado critério de avaliação pelo qual haviam ficado responsáveis; em uma segunda etapa, havia um momento de fechamento conjunto da grade, em que todas as

perguntas orientadoras eram lidas e discutidas no grande grupo. Nesse segundo momento, o modo como cada descritor poderia ser verificado nas produções dos estudantes também era debatido no grande grupo. Vejamos um trecho do diário de campo em que a etapa de consolidação final da grade de avaliação é descrito:

Retomamos a grade de avaliação, critério por critério. Eu havia organizado as perguntas orientadoras elaboradas pelas duplas. Algumas perguntas precisaram ser discutidas e reelaboradas para se tornarem mais precisas e específicas. Outras perguntas que não haviam sido elaboradas por nenhuma dupla, mas que eram importantes para avaliação das produções textuais do meu ponto de vista, foram sugeridas por mim e discutidas no grande grupo. Fiz questão de reelaborar as perguntas já elaboradas pelas duplas em conjunto com o grupo todo para que todos soubessem exatamente em que termos a pergunta precisava ser (re)elaborada de modo mais preciso. À medida que íamos discutindo a grade, critério a critério, ponto por ponto, eu indagava aos alunos como determinado critério seria verificado por mim no momento da leitura das entrevistas por eles elaboradas. Os alunos iam apresentando sua compreensão de como cada pergunta orientadora da grade de avaliação poderia ser analisada na leitura do texto. (*Notas de campo, 1º trimestre, p. 17*)

Construir conjuntamente as grades de avaliação foi uma etapa pedagógica importante por três motivos principais que aqui podem ser elencados. Em primeiro lugar, é preciso destacar que a elaboração de descritores de avaliação pelos estudantes colocou em evidência o percurso de aprendizagens que os participantes já haviam trilhado e deu materialidade àquilo que esses alunos tiveram a oportunidade de aprender ao longo das aulas. Em segundo lugar, todo esse trabalho conjunto, bastante custoso inicialmente, incluiu os estudantes no processo de avaliação enquanto sujeitos corresponsáveis por essa etapa do trabalho pedagógico e trouxe clareza a respeito do que seria exatamente avaliado na produção escrita de cada um e de que modo cada descritor seria verificado nos textos. As grades constituíram, assim, nos termos de Schlatter e Garcez (2012, p. 159), um *contrato de avaliação*, “expressando as expectativas de aprendizagem envolvidas”. Os participantes Dênis e Heitor manifestaram-se a respeito ao final da elaboração da grade de avaliação das entrevistas:

Enfim, concluímos a elaboração da grade. Perguntei aos alunos como eles se sentiam com relação à grade elaborada e à produção da entrevista. Todos disseram que, por um lado, conseguiam visualizar com clareza o que seria avaliado; por outro lado, temiam pelo resultado da avaliação, uma vez que agora tinham condições de estimar o resultado que alcançariam ou não por meio de sua produção. Heitor e Dênis disseram que, sem a grade, não teriam consciência antecipada do seu possível desempenho. Com a grade sendo conhecida por todos, a sensação seria de saber exatamente em quais aspectos poderiam acertar e também falhar. (*Notas de campo, 1º trimestre, p. 17*)

A construção conjunta de cada uma das grades teve papel importante não só na avaliação dos textos, mas também no próprio trabalho de produção textual realizado pelos alunos. A sua

importância tanto na etapa de escrita quanto na etapa de reescrita foi destacada pelos participantes nos grupos focais de discussão. Assim, em terceiro lugar, cabe destacar que, além de terem desempenhado papel central enquanto instrumento de sistematização das aprendizagens e de avaliação, as grades constituíram, portanto, importante instrumento de orientação das produções textuais e também de produção de *feedback* avaliativo, especialmente quando adaptadas para formato de boletim de desempenho (ver Kanitz; Vial, 2022, p. 673), por meio do qual recebiam *feedback* avaliativo acerca dos critérios e dos descritores que precisariam ser revistos na etapa de reescrita. Foi nesses termos que as participantes Ivy, Maitê, Robert e Ana Clara destacaram as grades de avaliação como um guia para a produção de seus textos:

**Ivy:** Eu nunca tinha feito uma grade de avaliação, mas eu percebi que é difícil tipo tu pontuar o que tu vai avaliar, o que tu vai cobrar, tipo assim, quando a gente teve que escrever, eu não sabia o que tipo tinha que colocar, o que tinha que cobrar num texto, até porque eu nunca tinha sido cobrada em nada.

**Maitê:** É.

**Ivy:** Só tinha escrito aleatoriamente. Então, ajudou muito na hora da gente escrever. Com a grande avaliação, ajuda bastante. Aí a gente vai tipo ponto por ponto e vai olhando o nosso texto.

**Andréia:** É na primeira produção, vocês acham que ajuda também?

**Robert:** Ajuda. Dá tipo::: Tem um caminho pra seguir. Tipo tem que fazer daquele- ahm:: Não daquele formato, como se fosse já algo pronto, mas tipo tu tem que se basear naquilo pra construir teu texto, então acho que ajuda bastante a seguir tipo um padrão tipo de pensamento e raciocínio.

**Maitê:** É, eu acho que é isso. Eu também nunca tinha tido uma grade de avaliação em nenhum texto, nem nada que eu tinha feito. Acho que ajuda muito pra ti saber de onde tu tem que partir, o que que tu tem que ter no teu texto. Acho que ajuda bastante.

**Ana Clara:** Eu concordo com eles. Eu também nunca tinha tido.

(Grupo Focal 1, p. 8)

Embora as grades de avaliação tenham sido construídas com a finalidade principal de avaliar as produções textuais dos estudantes, ao longo da execução de cada projeto, elas foram se constituindo, assim, importante instrumento norteador das produções e eram frequentemente mobilizadas pelos participantes nas etapas de escrita e reescrita. Nos demais grupos de discussão, o recurso às grades de avaliação como um guia para a produção dos textos também foi destacado. Elas foram mobilizadas pelos estudantes de diferentes formas e em diferentes etapas da reescrita. De todo modo, o uso das grades de avaliação como um instrumento de referência ao longo do trabalho de (re)escrita foi unânime entre os participantes. As palavras *caminho* e *base* foram os termos mais utilizados pelos participantes desta pesquisa para se referir à importância das grades na produção de seus textos. Vejamos mais alguns trechos dos grupos focais de discussão que materializam esse aspecto.

**Bianca:** Tipo, a gente tinha uma **base** de pra onde a gente tem que ir.

**Grazielle:** Isso.

**Lívia:** Exatamente.

**Bianca:** E aí se tu já fez alguma coisa, tu vê se tu tá indo no **caminho certo**.

**Dênis:** Tipo, quando eu tô escrevendo, eu geralmente eu não olho a grade de avaliação. Eu geralmente escrevo todo o meu texto, leio a grade de avaliação e leio o texto de novo. Aí eu percebo que tem coisas faltando e daí a partir disso eu vou reestruturando o texto pra chegar até no::: no melhor possível.

(Grupo Focal 2, p. 14)

**Isabela:** Eu acho que elas ajudaram muito porque a gente tem **uma base** do que a gente precisa seguir.

**Heitor:** Ela não é tipo um molde do que tu tem que fazer. Ela é mais **um caminho** assim. A grande avaliação ela mais te conduz, ela te ajuda. Às vezes, tu olha pro teu texto, tu olha ali pra algum dos pontos da grande avaliação, tu dá mais uma::: tu escreve de novo ali, dá uma repensada no teu texto.

**Isabela:** Eu lia antes de escrever, daí eu ia escrever, depois eu olhava de novo e escrevia, ia olhar...

**Heitor:** Eu lia a grade primeiro antes de escrever também. Mas daí às vezes eu chegava num ponto na escrita ali que eu lia o que eu escrevia e parecia que não tava muito::: faltava alguma coisa. Daí eu olhava na grade de avaliação e via algum ponto que estava realmente faltando ali, já me ajudava a me estruturar melhor.

**Andréia:** Vocês gostaram de fazer as grades?

**Heitor:** Ajudou também até a compreender melhor e fixar alguns pontos do que a gente tem que escrever e etc.

(Grupo Focal 3, p. 9-10)

Quando Heitor diz que o trabalho de construção conjunta das grades “*ajudou também até a compreender melhor e fixar alguns pontos*”, o participante traz para a discussão a importância dessa etapa do trabalho pedagógico não só para a avaliação em si, mas para a sistematização e consolidação dos objetos de aprendizagem materializados nos descritores avaliativos elaborados. A importância da construção conjunta das grades de avaliação e seu uso não se limita ao processo avaliativo tão somente. A depender de como a sua elaboração for conduzida com os estudantes, a etapa de produção das grades, conforme já apontado anteriormente, pode constituir, assim, um momento importante de parada pedagógica para organizar de modo sistemático tudo aquilo que já foi objeto de aprendizagem ao longo do caminho já percorrido.

Uma vez que haviam participado ativamente da construção de cada grade, os participantes puderam se apropriar genuinamente desse instrumento e utilizá-lo de maneira autônoma e informada na produção dos seus textos, porque compreendiam que podiam utilizá-las como baliza para autoavaliarem seus textos enquanto os produziam. Em todas as etapas do trabalho de produção textual escrita, as grades de avaliação estavam sempre lá, norteando o trabalho de escrita e de reescrita. Esse procedimento também era incentivado por mim enquanto professora. No excerto, a seguir, extraído do diário de campo do 3º trimestre, é possível flagrar esse recurso de mobilização das grades no momento de reescrita das resenhas em aula:

Amanda me chamou para ler com ela o parágrafo de introdução de sua resenha. Queria saber se a sua postura avaliativa como resenhista já estava presente, referindo-se a um dos critérios expressos na grade de avaliação. Incentivei a turma a utilizar a grade para orientar a reescrita. Amanda e Ivy estavam fazendo isso naquele momento. Dênis disse que utilizava a grade para revisar o seu texto depois de pronto e que, por isso, não estava usando a grade ao longo da escrita do seu texto, mas que iria utilizá-la

depois. Enquanto eu circulava pelo laboratório, podia vê-los, abrindo e fechando abas, transitando entre o texto em sua 1ª versão, o bilhete orientador de reescrita e a grade de avaliação, com meus destaques em amarelo. Daniel, sempre que me chamava, abria a grade e se referia a algum aspecto pontual nela e então abriu a aba com seu texto para ver como ele poderia atender melhor àquele critério. (*Notas de campo, 3º trimestre, p. 16-17*)

O trabalho de construção conjunta de cada uma das grades de avaliação, além de ter impactado positivamente o trabalho de escrita e reescrita, foi também importante para a produção de *feedback* avaliativo, afinal, foi em resposta aos critérios de avaliação estabelecidos com os participantes que os encaminhamentos de reescrita foram apresentados aos estudantes. A importância das grades de avaliação para a produção de *feedback* informado por critérios avaliativos construídos com os participantes será abordada na próxima subseção.

### **5.3 A produção de *feedback* avaliativo para a qualificação dos textos: as dimensões discursivas como foco de intervenção no trabalho de reescrita.**

**Andréia:** Vocês acham que daria pra fazer a reescrita sem um bilhete?

**Bianca:** Eu acho que não.

**Lívia:** Não.

**Dênis:** Não, porque senão ficaria só uma correção das coisas mais superficiais ali.

**Amanda:** O bilhete também normalmente tem uma mensagenzinha legal tua e aí é bom.

**Dênis:** E é tipo justamente pra perceber o que tu tá fazendo de bom e melhorar ainda mais o que tu tá fazendo de bom ou colocar em outros lugares isso que é bom.

**Bianca:** É, eu gosto bastante do bilhete.

(*Grupo Focal 2, p. 23*)

As análises apresentadas nesta tese demonstram que o estabelecimento de uma interlocução pedagógica pode conduzir ao aprimoramento da escrita pela reescrita. Nessa interlocução, além do efetivo engajamento dos participantes, o *feedback* que é oferecido constitui ferramenta central no apoio à aprendizagem, especialmente quando os estudantes têm a oportunidade de utilizá-lo para melhorar o seu desempenho (Finkenstaedt-Quinn; Watts; Shultz, 2024). Nesses termos, o que se espera, portanto, é que a oferta de *feedback* avaliativo conduza a novas oportunidades de prática para a promoção da aprendizagem da escrita (Schlatter; Garcez, 2012, p. 167).

Desse modo, é crucial que a produção de *feedback* avaliativo, assim como a própria avaliação, seja coerente com o trabalho pedagógico realizado com os estudantes e com aquilo que eles efetivamente tiveram a oportunidade de aprender. Uma vez estabelecidos critérios e descritores de avaliação pautados em dimensões discursivas importantes na produção textual, é preciso que os instrumentos utilizados para a produção de *feedback* avaliativo levem tais

critérios e seus respectivos descritores em consideração, para que os estudantes possam fazer sentido dos encaminhamentos de reescrita que lhes são propostos e, de fato, mobilizá-los para o aprimoramento de seus textos.

Na interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita que se estabeleceu e se consolidou com os participantes desta pesquisa, as grades de avaliação construídas em conjunto com os estudantes desempenharam papel importante também na produção de *feedback* avaliativo. Foram os critérios e os descritores de avaliação expressos nessas grades que orientaram, desde o princípio, a elaboração de *feedback* em forma de bilhetes. Esses bilhetes orientadores de reescrita foram um dos instrumentos utilizados para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica voltada ao aprimoramento da escrita pela prática da reescrita. Em cada bilhete, além daquilo que os estudantes já haviam conseguido fazer bem, eram destacados aspectos que ainda mereciam atenção, tendo em vista os critérios de avaliação acordados conjuntamente.

Nos bilhetes orientadores de reescritas das entrevistas produzidas no 1º trimestre letivo, os critérios a serem reconsiderados pelos estudantes na reescrita foram explicitamente mencionados. Vejamos, novamente, o bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão da entrevista produzida por Dênis (ver Quadro 90). Nesse bilhete, inicialmente, são destacados pontos positivos presentes já na 1ª versão da produção de Dênis, relativos aos critérios de avaliação 1 e 2, respectivamente, *propósito do texto* e *interlocução projetada*. Embora tais critérios não sejam referidos explicitamente na redação do bilhete, eles estão subjacentes quando é destacada a adequação do texto ao propósito de publicação das entrevistas: “*É bem interessante e bem adequado ao propósito de publicação da entrevista no site do nosso campus*”. Na sequência, são, então, apresentados aspectos a serem reconsiderados na etapa na reescrita, numa referência explícita a três critérios e a alguns descritores presentes na grade de avaliação das entrevistas: com relação ao critério 3, é solicitado que Dênis produza alguns ajustes relativos à organização e apresentação do texto da entrevista em si; no que diz respeito ao critério 4, pede-se que o estudante agregue ao texto informações faltantes que constavam nos descritores de avaliação; por fim, com relação ao critério 5, é solicitado que Dênis reveja a retextualização da sua entrevista, com especial atenção à ocorrência de frases siamesas em seu texto, aspectos que foram foco de reflexão linguística ao longo da realização do projeto e do próprio trabalho de estudo do gênero entrevista.

**Quadro 90.** Bilhete orientador de reescrita informado por critérios de avaliação

The diagram shows a feedback letter from a supervisor to a student named Denis. The letter is annotated with dashed boxes and lines connecting specific parts of the text to evaluation criteria. The criteria are listed on the right side of the diagram.

**Annotations:**

- A callout box points to the first paragraph: "O que Denis já conseguiu fazer bem na 1ª versão do seu texto!"
- A box on the right links the first paragraph to "Propósito do texto e Interlocução" and "Critérios 1 e 2".
- A box on the left links the second paragraph to "Critérios a serem reconsiderados na reescrita do texto".
- Three boxes on the right link specific criteria to parts of the second paragraph:
  - "Organização da entrevista" links to the first bullet point (Criterion 3).
  - "Conteúdo e informações" links to the second bullet point (Criterion 4).
  - "Uso de recursos linguísticos" links to the third bullet point (Criterion 5).

**Text of the letter:**

Dênis,

Muito legal a tua entrevista. Valeu a pena esperar um pouco mais para receber seu texto. A tua entrevistada demonstra muita maturidade e crescimento mesmo. É bem interessante e bem adequado ao propósito de publicação da entrevista no site do nosso campus.

Tenho algumas sugestões para deixar o seu texto ainda mais redondo. Alguns comentários fiz no próprio texto. Também sugeri alterações lá. **A seguir, apresento alguns pontos a serem revistos no seu texto, de acordo com a nossa grade de avaliação.**

- **Critério 3:** Acho que você deve melhorar o título. Veja o que eu comentei no arquivo. Também acho que dá pra reordenar umas perguntas. Além disso, a escrita das perguntas em si pode melhorar. Comentei no próprio texto.
- **Critério 4:** No que diz respeito ao conteúdo e informações, acho que a entrevista não explica muito bem o projeto desenvolvido pela bolsista. O que pesquisaram? Qual foi o objetivo? Que resultados encontraram? Qual metodologia utilizaram? Além disso, não há pergunta e resposta relacionada às tarefas da entrevistada como bolsista. O que ela fez durante o projeto? Quais eram as atividades que ela desenvolvia?
- **Critério 5:** Acho que você ainda pode refinar a retextualização da entrevista em alguns pontos. Há alguns trechos que podem ser reestruturados para ficarem mais claros. Marquei alguma coisa no arquivo, mas releia você tudo de novo com esse olhar e faça as devidas modificações. Você tem todas as condições para isso. Algumas frases siamesas permanecem nas respostas transcritas. Marquei algumas com FS (Frases Siamesas). Há até perguntas siamesas!

Seu trabalho de produção da entrevista está muito bem encaminhado. Com essas orientações, vai ficar melhor ainda! Será muito legal ver essa entrevista publicada.

**Fonte:** Elaborado pela autora

A referência expressa aos critérios e descritores de avaliação nos bilhetes orientadores de reescrita foi repensada ao final do 1º trimestre letivo. Havia a sensação, de minha parte enquanto professora-pesquisadora, de que o detalhamento dos critérios e dos descritores ao longo dos bilhetes comprometia, em certa medida, a apresentação de uma leitura global dos textos dos estudantes e, por sua vez, a proposição de encaminhamentos de reescrita a partir dessa leitura. Desse modo, a partir do 2º trimestre, os bilhetes passaram a ser utilizados, sobretudo, para instaurar uma interlocução com estudantes a partir da apresentação da minha leitura de seus textos e dos principais encaminhamentos para o seu aprimoramento. Já os critérios a serem reconsiderados na etapa de reescrita passaram a ser indicados detalhadamente por meio de boletins de desempenho, elaborados a partir das grades de avaliação. Muito embora tenham deixado de ser referidos explicitamente nos bilhetes, os critérios de avaliação permaneciam subjacentes à leitura apresentada e aos encaminhamentos propostos. Vejamos como isso ocorre, analisando novamente o bilhete orientador de reescrita elaborado em resposta à 1ª versão do artigo de opinião produzido por Ivy (*ver* Quadro 91).

**Quadro 91.** Bilhete orientador de reescrita com critérios de avaliação subjacentes

<p><b>Ivy!</b></p> <p>Parabéns pelo teu texto!! Ele tem um tom convocatório bem forte para a questão da necessidade de valorização da profissão docente e a urgência de se pensar essa questão. Isso é fundamental em um artigo de opinião. A maior parte do texto é dedicada a isso, a essa urgência de pensar o futuro da profissão professor.</p>	
<p><b>Depois de lê-lo, voltei na proposta de artigo que você me enviou, porque fiquei em dúvida com relação à tese que você exatamente quer defender.</b> Lá, você diz que a sua tese seria de que a valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral.</p>	<p><b>Critério 1 – Propósito do texto</b></p>
<p>No seu parágrafo de introdução, você até traz a seguinte afirmação: “Estudos mostram que há uma ligação direta entre o reconhecimento social do professor e o desempenho do aluno medido pelas pontuações do Pisa.”</p>	
<p><b>O que me parece é que você não desenvolve essa tese. Não demonstra isso com argumentos.</b> Eu, por exemplo, gostaria de conhecer melhor os dados desses estudos. Esses dados me parecem bem importantes para eu entender o teu ponto de que, sem valorização, não haverá professores e, sem professores, não há futuro/desenvolvimento/progresso.</p>	<p><b>Critério 2 – Organização</b> <b>Critério 3 – Conteúdo/Informações</b></p>
<p>Acho que você dedica a maior parte do texto tentando apresentar o problema evidente da desvalorização do professor no Brasil. Isso está ok. Mas não fala sobre como a valorização dessa profissão impacta a qualidade da educação e o progresso do país. Esse é o recheio, o desenvolvimento do seu texto.</p>	
<p><b>Em suma, você precisa investir mais na tese a ser defendida.</b> Está bem claro no teu texto que a profissão sofre uma violenta desvalorização. Disso estou convencida. Você só não explora a relação entre valorização da profissão para o avanço da educação no país e para o progresso em geral.</p>	<p><b>ENCAMINHAMENTO FINAL</b> <b>Critério 1 - Propósito do texto</b> <b>Critério 2 – Organização</b> <b>Critério 3 – Conteúdo/Informações</b></p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Por meio do bilhete orientador de reescrita dirigido à Ivy, foi solicitado que a estudante se detivesse mais à defesa do seu ponto de vista a partir da questão polêmica apresentada. Nesses termos, foi proposto que Ivy revisse o propósito do seu artigo de opinião (Critério 1) e, a partir disso, repensasse o desenvolvimento do seu texto (Critério 3) e mobilizasse argumentos para a defesa do seu ponto de vista (Critério 4). A leitura da 1ª versão do texto produzido pela aluna até permitia a identificação de uma tese; no entanto, a argumentação em torno da defesa dessa tese não aparecia desenvolvida no texto. Em suma, Ivy deveria investir mais na defesa da tese que ela estava buscando sustentar.

Além do bilhete orientador de reescrita, Ivy recebeu também seu texto comentado e um boletim de desempenho (*rever* Quadros 22 e 23), em que os critérios e descritores a serem reconsiderados por ela foram destacados de modo explícito, acompanhados de orientações para a reescrita. Também nesse boletim, os destaques e orientações de reescrita recaíram sobre os critérios 1, 3 e 4 (Quadro 92). Conforme demonstrado no capítulo de análise (*rever* subseção 4.2.2), a resposta a todo o *feedback* oferecido foi uma ampla reformulação do artigo de opinião pela autora, a partir da redefinição da questão polêmica a ser debatida e da opinião a ser efetivamente defendida em seu artigo.

**Quadro 92.** Destaques feitos no boletim de desempenho preenchido em resposta à 1ª versão do artigo de opinião elaborado por Ivy

BOLETIM DE DESEMPENHO – ARTIGO DE OPINIÃO		
CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	ORIENTAÇÕES DE REESCRITA
1. Propósito do texto	1.1 O artigo de opinião discute uma <b>questão polêmica</b> que instiga o interlocutor pretendido? 1.2 O autor do artigo de opinião defende <b>seu ponto de vista</b> com o objetivo de levar seu interlocutor a aderir à tese apresentada?	- Ater-se mais à questão polêmica proposta: A (des)valorização do trabalho docente impacta a qualidade da educação no Brasil? - Desenvolver melhor o ponto de vista (tese) de que “a <b>valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral</b> ” - Apresentar a tese no subtítulo. - Rever os parágrafos de uma frase só.
3. Organização	3.1 O título atrai o leitor e antecipa a polêmica do artigo? 3.2 O <b>subtítulo</b> apresenta a tese do artigo? 3.3 O <b>autor e suas credenciais</b> estão especificadas no artigo? 3.4 O artigo possui uma <b>citação em destaque</b> retirada do texto que é capaz de impactar o leitor em uma primeira leitura dinâmica? 3.5 Os <b>parágrafos do artigo</b> estão estruturados adequadamente, com tópico frasal adequado e quantidade suficiente de frases para desenvolvê-lo? 3.6 A <b>introdução</b> apresenta de forma sólida a contextualização da polêmica? 3.7 No <b>desenvolvimento</b> , são apresentados argumentos para sustentação da opinião? 3.8 A <b>conclusão</b> configura-se como ponto de chegada do raciocínio desenvolvido pelo autor ao longo do seu texto? Na conclusão, o autor (re)apresenta a sua tese, reforçando a sua posição? 3.9 O texto do artigo de opinião está <b>escrito de forma coesa</b> , ou seja, está bem articulado textualmente?	- Contextualizar a problemática da desvalorização da profissão de professor na introdução. - No desenvolvimento trazer argumentos que justifiquem a tese de que “a <b>valorização do trabalho docente é de suma importância para o avanço da educação no país e assim contribui para o progresso da sociedade em geral</b> ”
4. Conteúdos/informações	4.1 Há uma <b>questão polêmica</b> apresentada no texto? 4.2 O <b>autor se posiciona claramente</b> em relação à questão apresentada? 4.3 O <b>autor demonstra ter conhecimento</b> sobre o tema que está abordando para poder argumentar a respeito? 4.4 Os <b>argumentos mobilizados pelo autor sustentam a sua opinião</b> ? 4.5 O autor utiliza <b>dados e informações</b> pertinentes e diversificados para dar a sua opinião? 4.6 O autor mobiliza <b>diferentes tipos de argumentos</b> para sustentar sua opinião? 4.7 O autor <b>desenvolve bem os argumentos</b> para defender o seu ponto de vista? 4.8 O autor <b>articula bem os argumentos entre si</b> para defesa do seu ponto de vista? 4.9 O autor levou em consideração <b>pontos de vista de opositores</b> para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.	- Apresentar com mais clareza a tese. - Desenvolver a tese em si. Não ficar só na apresentação do problema da desvalorização do professor. - Trazer argumentos que sustentem a tese (4.4, 4.5, 4.6) e desenvolvê-los melhor (4.7).

Orientações de reescrita propostas

Crítérios de avaliação a serem reconsiderados na reescrita

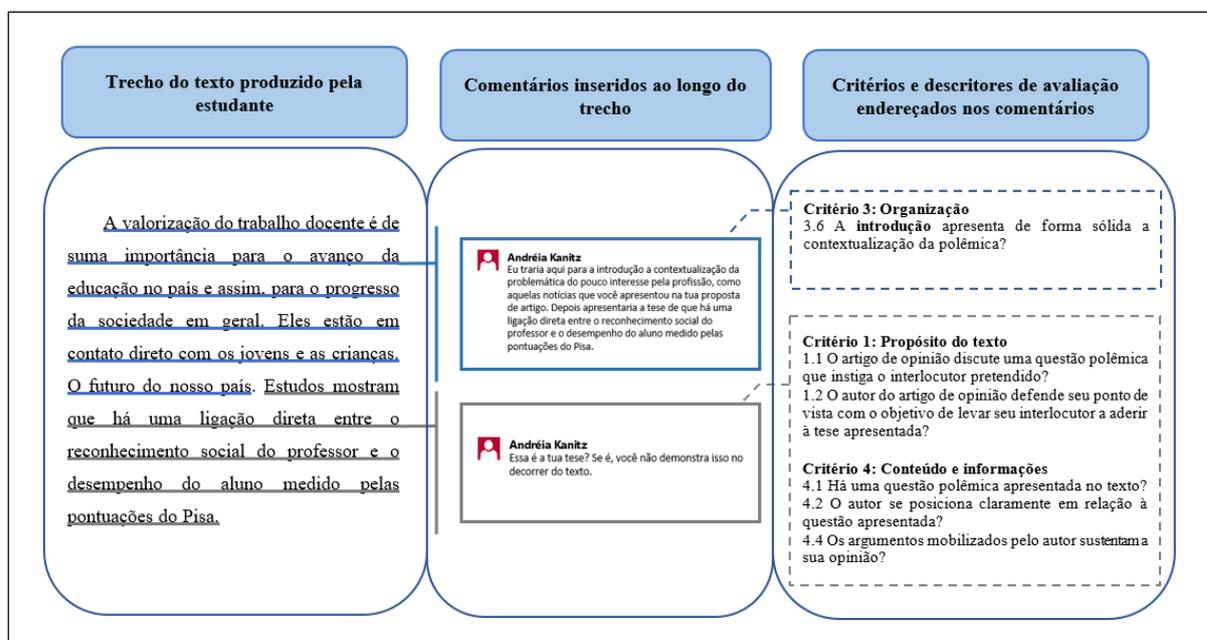
Descritores de avaliação em destaque para serem reconsiderados na reescrita

Fonte: Elaborado pela autora

Além dos bilhetes orientadores de reescrita e dos boletins de desempenho, é preciso destacar também os comentários, inseridos ao longo dos textos produzidos pelos alunos, que constituíram importante ferramenta de *feedback* no estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita com os estudantes. Por meio deles, foi possível registrar uma variedade de reações aos textos produzidos pelos estudantes: admiração (“*Uau!!! Amei!*”), incredulidade (“*SOCORRO!!! Meu deus!*”), satisfação (“*SENSACIONAL o teu poder de concisão!*”), concordância (“*Muito importante essa ressalva!*”). Muitos desses comentários foram reações genuínas de uma leitora interessada, que embarca em um diálogo que todo texto, uma vez enunciado, possibilita. Muitos outros, apresentaram, para além disso, questionamentos (“*Com base em que você afirma isso?*”), sugestões pontuais de reescrita (“*A autora é conhecida...*”) e indicações de lacunas informação (“*Tem que explicar por que são importantes.*”) de uma professora-leitora, não só interessada, mas também solidária, empenhada em engajar aqueles estudantes-autores no trabalho de aprimoramento de seus textos.

Os comentários inseridos ao longo dos textos dos alunos atuavam de modo complementar aos bilhetes orientadores de reescrita na produção do *feedback* avaliativo. Muitas vezes, eram, inclusive, referidos nos bilhetes dirigidos aos participantes, como se pôde verificar no bilhete dirigido ao participante Dênis: “*Tenho algumas sugestões para deixar o seu texto ainda mais redondo. Alguns comentários fiz no próprio texto*” (rever Quadro 90). Esses comentários, por meio dos quais se buscava engajar os estudantes no aprimoramento de seus textos, também endereçavam, mesmo que indiretamente, os critérios e os descritores que pautavam a avaliação dos textos. Alguns comentários remetiam a mais de um critério simultaneamente, como é possível verificar no Quadro 93.

**Quadro 93.** Critérios e descritores de avaliação endereçados em comentários à 1ª versão do artigo de opinião produzido por Ivy

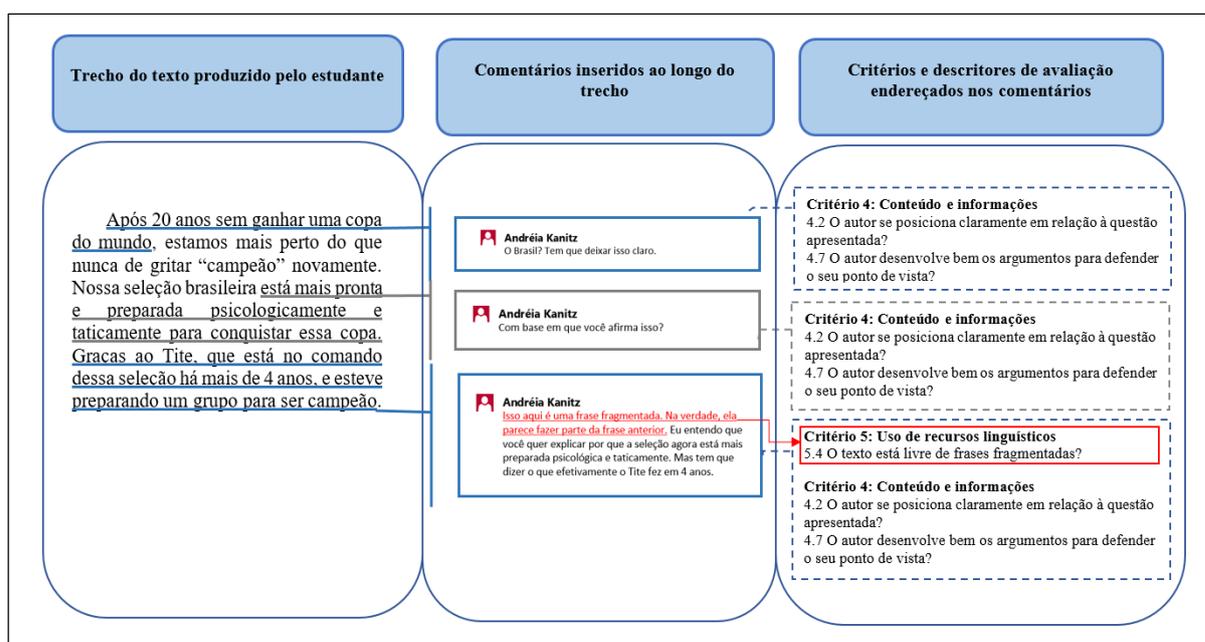


**Fonte:** Elaborado pela autora

Por meio dos comentários, buscou-se, de maneira deliberada, colocar no foco da reescrita o conteúdo veiculado pelos textos produzidos pelos estudantes. Desse modo, os critérios de avaliação 1 (propósito do texto), 2 (interlocução), 3 (organização), 4 (conteúdo/informações) e 7 (resposta aos textos lidos) foram os critérios que orientaram majoritariamente a inserção de comentários ao longo das produções dos estudantes. Isso não significa que aspectos relativos à forma não tenham sido também foco de sinalização ao longo dos textos, afinal, a mobilização adequada de recursos linguísticos e de estratégias de finalização também foram aspectos levados em consideração na avaliação (critérios 5 e 6). No entanto, cabe aqui ressaltar que esses dois critérios constituíam apenas uma parte do conjunto

de sete critérios de avaliação que compunham as grades e que deveriam ser levados em consideração no trabalho de aprimoramento dos textos pela reescrita. Ou seja, a forma linguística não era o único e majoritário aspecto a ser pontuado por meio dos comentários; a forma linguística constituía apenas mais um aspecto a ser considerado, conforme sua pertinência para a construção dos sentidos no texto e também conforme os tópicos de reflexão linguística explorados ao longo das aulas. O Quadro 94, a seguir, ilustra esse aspecto pela apresentação de três inserções feitas ao longo de um único parágrafo da 1ª versão do artigo de opinião produzido por Thales, em que uma sinalização relativa à forma linguística (em destaque na cor vermelha) ocorre em meio a três outras sinalizações relativas ao conteúdo mobilizado pelo estudante na 1ª versão do seu texto.

**Quadro 94.** Critérios e descritores de avaliação endereçados em comentários à 1ª versão do artigo de opinião produzido por Thales



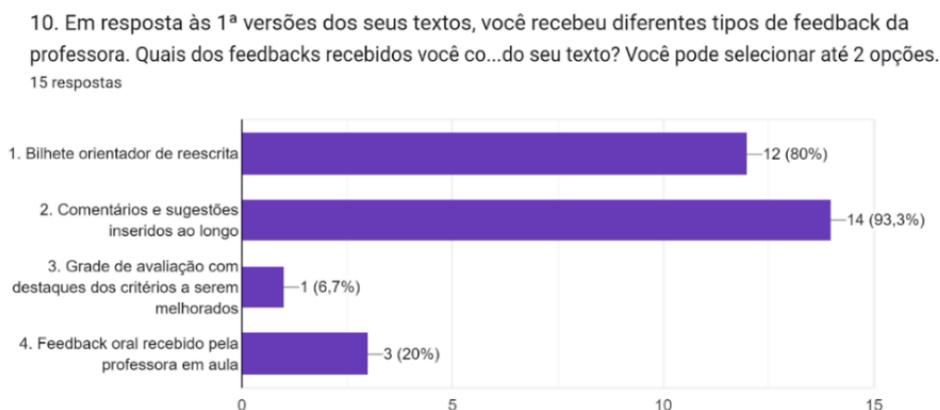
Fonte: Elaborado pela autora

Boa parte dos comentários inseridos ao longo desse parágrafo produzido por Thales endereçam o critério 4 de avaliação, na medida em que enfatizam a necessidade de o estudante-agregador maior consistência ao argumento de que a seleção brasileira de futebol estaria “mais pronta e preparada psicologicamente e taticamente” para conquistar a copa do mundo masculina de futebol: “O Brasil? Tem que deixar isso claro”, “Com base em que você afirma isso?” e “Eu entendo que você quer explicar por que a seleção agora está mais preparada psicológica e taticamente. Mas tem que dizer o que efetivamente o Tite fez em 4 anos”. Em meio a essas orientações, a ocorrência de uma frase fragmentada é sinalizada, uma vez que a

importância da adequada estruturação e pontuação frasal vinha sendo objeto de reflexão linguística desde o 1º trimestre letivo: “*Isso aqui é uma frase fragmentada. Na verdade, ela parece fazer parte da frase anterior*”. Essa sinalização endereçava um tópico de reflexão linguística que vinha sendo discutido em aula, visto que se tratava de um aspecto recorrente na escrita que comprometia a construção dos sentidos nos textos produzidos pelos estudantes.

Em síntese, todas as ferramentas de *feedback* mobilizadas para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica com os estudantes – bilhete orientador de reescrita, comentários inseridos ao longo do texto e boletins de desempenho – buscaram colocar como foco do trabalho de reescrita aspectos que haviam sido foco do trabalho pedagógico de leitura, de escrita e de reflexão linguística realizado ao longo das aulas e que se encontravam sistematizados nas grades construídas para fins de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes. Ou seja, houve um esforço em produzir um *feedback* coerente com aquilo que os estudantes haviam tido a oportunidade de aprender para que eles pudessem fazer sentido das orientações de reescrita propostas e, de fato, utilizá-las para o aprimoramento de seus textos.

Os bilhetes orientadores de reescrita e os comentários inseridos ao longo dos textos foram os instrumentos de *feedback* eleitos pelos estudantes como sendo os mais importantes para o trabalho de reescrita. Dentre as opções disponíveis no formulário eletrônico ao qual responderam e com a possibilidade de selecionar até duas opções, os comentários inseridos ao longo dos textos foram selecionados por 14 participantes como sendo mais importantes na reescrita dos textos, enquanto que os bilhetes orientadores de reescrita receberam 12 votos. O boletim de desempenho (grade de avaliação com destaque dos critérios de avaliação a serem melhorados) acabou ficando atrás do *feedback* oral recebido da professora em sala de aula, 1 e 3 votos, respectivamente. O Gráfico 8, a seguir, ilustra esse levantamento feito com os estudantes, ao final do ano letivo, por meio de formulário eletrônico.

**Gráfico 8.** Tipos de *feedback* eleitos pelos estudantes como mais importantes na reescrita de seus textos

**Fonte:** Elaborado pela autora

Nos grupos focais de discussão, a mobilização de diferentes instrumentos utilizados para a produção de *feedback* foi tematizada. Conversando a respeito da importância dos bilhetes e dos comentários inseridos ao longo dos textos, alguns participantes destacaram a sua complementaridade no trabalho de reescrita. As participantes Lívia e Grazielle explicitaram isso enquanto argumentavam sobre a dificuldade de eleger um único instrumento de *feedback* como sendo crucial no trabalho de aprimoramento dos textos:

**Lívia:** Eu acho que um complementa o outro.

**Grazielle:** É, eu também acho.

**Dênis:** Tipo, pode ser que tu tava falando bem sobre alguma coisa e acabar tendo que mudar porque eu pensava que eu tava falando mal de uma outra coisa dentro do texto. Então, pra mim é os comentários.

**Grazielle:** Eu acho que eu vou concordar com a Júlia. Um complementa o outro. Então, eu escolho os dois.

(Grupo Focal 2, p. 25)

Os comentários também foram indicados pelos participantes como muito úteis para a realização de ajustes mais pontuais na escrita. Já os bilhetes foram compreendidos como um instrumento que orientava de modo mais geral o trabalho de reescrita a ser realizado para o aprimoramento dos textos. Os trechos, a seguir, exemplificam essa compreensão dos participantes sobre o funcionamento ao mesmo tempo complementar e particular desses dois importantes instrumentos de produção de *feedback* mobilizados ao longo desta pesquisa-ação.

**Andréia:** O que vocês acharam que foi mais produtivo assim desses instrumentos que foram utilizados?

**Heitor:** Pra pequenas correções, eu gosto dos comentários no texto.

**Isabela:** É.

**Yana:** É isso.

**Andréia:** Os comentários.

**Heitor:** Acho que pra refazer o grosso mesmo assim eu gosto do bilhete. O bilhete ele ajuda a manter ali uma certa coisa, tipo a tua forma de escrever. E pro todo assim, pra realmente lapidar, deixar bem redondinho assim o texto, os critérios de avaliação. Eles são essenciais. Eu gosto de usar cada um em uma etapa, cada um num caso assim.

**Andréia:** Hm-huh. E se vocês fossem professores assim, ou tivessem que recomendar pra um professor no futuro “ah, talvez faz mais isso”?

**Heitor:** Eu acho que o bilhete.

**Yana:** É orientações assim, pra ajudar o aluno.

*(Grupo Focal 3, p. 17-18)*

Embora os comentários tenham sido escolhidos pela quase totalidade dos participantes com sendo o instrumento de produção de *feedback* de maior importância no trabalho de reescrita (ver Gráfico 8), os bilhetes orientadores de reescrita acabaram sendo sempre referidos pelos estudantes como imprescindíveis no trabalho de aprimoramento textual, muito pela interlocução pedagógica interessada que instauravam. O fato de os bilhetes materializarem uma leitura atenta dos textos produzidos por uma interlocutora interessada foi algo marcante para esses estudantes e, de fato, teve papel central no engajamento dos participantes desta pesquisa no trabalho de reescrita. Os excertos extraídos de dois grupos focais de discussão dão essa dimensão:

**Ivy:** Mas eu acho que saber que tipo tu leu, tu prestou atenção em todos os detalhes, incentiva a gente a tipo melhorar esses detalhes.

**Maitê:** É. É a atenção, o tempo que tomou, tipo o teu de fazer tudo isso.

**Ivy:** É, deu vontade de escrever bem melhor. Eu penso né “o próximo que eu escrever vai ser bom”.

**Maitê:** Eu vou provar que eu sei.

*(Grupo Focal 1, p. 11)*

**Andréia:** Se eu não tivesse feito o bilhete orientador, tu acha que tu ia conseguir fazer a mesma reescrita?

**Daniel:** Pra mim, acredito que não, profe. Assim, não ia ficar tão fora, mas acho que não, acho que a mesma coisa não tem como, porque é uma ajuda ali a mais, importante, então é legal. É legal porque tu percebe que o teu texto tem importância pro professor, porque ele lê o texto, ele sabe o que tu tava escrevendo, ele procura te ajudar. Aí é legal! Essa é a parte interessante.

**Andréia:** Do bilhete?

**Daniel:** Do bilhete, isso.

**Renan:** No bilhete também tu fala mais do contexto inteiro do texto. Não fala só dessa frase aqui, desse trecho.

**Daniel:** É, também tem isso.

**Renan:** Tu fala num geral, tipo. E é legal. É bom.

**Andréia:** Hm-huh

*(Grupo Focal 4, p. 23-24)*

As falas de Ivy, Maitê, Daniel e Renan relevam que o fato de seus textos terem sido efetivamente lidos e essa leitura atenta e interessada estar materializada, não só em comentários pontuais inseridos ao longo dos textos, mas também em um bilhete dirigido a cada um

individualmente, fez a diferença no trabalho de reescrita e cumpriu papel decisivo na consolidação da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita com esses participantes. Muito além de endereçarem, de modo coerente, os critérios de avaliação acordados conjuntamente e, desse modo, colocarem em pauta aquilo que os participantes tiveram a oportunidade de aprender ao longo das aulas, os instrumentos de *feedback* mobilizados para orientar as reescritas constituíram um elo indispensável na interlocução pedagógica estabelecida com os estudantes, porque foi por meio deles que foi possível engajar cada participante de modo particular no trabalho de reescrita.

A interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida com os participantes desta pesquisa foi o que possibilitou que uma interlocução mais qualificada se estabelecesse também entre os pares. Foi vivendo a experiência de receber e reagir a encaminhamentos de reescrita propostos por mim, enquanto professora, que os participantes desta pesquisa foram também aprendendo a produzir e propor orientações de reescrita aos seus pares. É esse aspecto processual de construção de uma interlocução pedagógica entre os pares que será abordado na próxima subseção.

#### **5.4 Promovendo uma avaliação por pares qualificada: a consolidação de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita no curso do tempo**

Ao longo do quarto capítulo, buscou-se demonstrar que a promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita passa pela construção de uma interlocução pedagógica que, além de requerer engajamento dos participantes, demanda também investimento de tempo para que essa interlocução possa se consolidar. Foi no âmbito da construção dessa interlocução que os participantes desta pesquisa puderam aprender e se apropriar do entendimento de que escrever é também reescrever. Foi também no âmbito dessa experiência de interlocução pedagógica, vivida pelos estudantes em interação com a professora-pesquisadora, ao longo dos trimestres, que uma interlocução mais qualificada entre os pares foi sendo construída. A partir disso, o que se quer aqui afirmar é que para a promoção de uma avaliação qualificada por pares é necessário também investir tempo para que os estudantes possam se apropriar de modos para estabelecer uma interlocução pedagógica adequada e significativa com seus pares. Dito de outro modo, não basta apenas pedir aos estudantes que avaliem os textos de seus colegas; é preciso que aprendam a (como) se colocar nessa posição, de modo a terem algo significativo para propor aos seus pares.

A primeira tarefa de avaliação por pares proposta aos participantes desta pesquisa, logo no 1º trimestre letivo, conforme apresentado anteriormente (ver subseção 4.1.4), acabou não alcançando o êxito esperado. Embora a avaliação por pares da 2ª versão das entrevistas produzidas tenha sido idealizada como mais uma oportunidade de produção de *feedback* avaliativo para aprimoramento dos textos, antes da etapa final de revisão para publicação, esse não foi exatamente o resultado alcançado. Alguns participantes não conseguiram produzir uma recomendação de aprimoramento do texto do colega. Entre recomendações bastante genéricas (“*revisão total do texto*”) e majoritariamente focadas em aspectos linguísticos vinculados aos critérios 5 e 6 de avaliação (“*eliminar erros ortográficos*”, “*eliminar frases siamesas*”, “*rever o uso do ponto final*”), as sugestões para o aprimoramento textual focaram-se em aspectos da superfície textual, ligados à *forma*. A interlocução pedagógica estabelecida entre os pares se limitou, assim, a apontar ajustes linguísticos nos textos. O entendimento de que era isso o que se esperava inicialmente em um *feedback* avaliativo foi verbalizada pelos próprios estudantes nos grupos focais de discussão, porque era dessa experiência escolar que partiam. No trecho a seguir, Heitor e Isabela falam a respeito, ao se referirem à experiência de receberem seu primeiro bilhete orientador de reescrita:

**Heitor:** Eu acho que por meio do bilhete assim **eu esperava que tu só tipo fosse corrigir gramática e falar o que faltava no meu texto**. Mas ali eu acho que por meio do bilhete tu entendia a nossa forma de escrever, a nossa forma de fazer, de escrever realmente e tu só guiava pra melhorar aquilo sabe.

**Isabela:** É, isso aí.

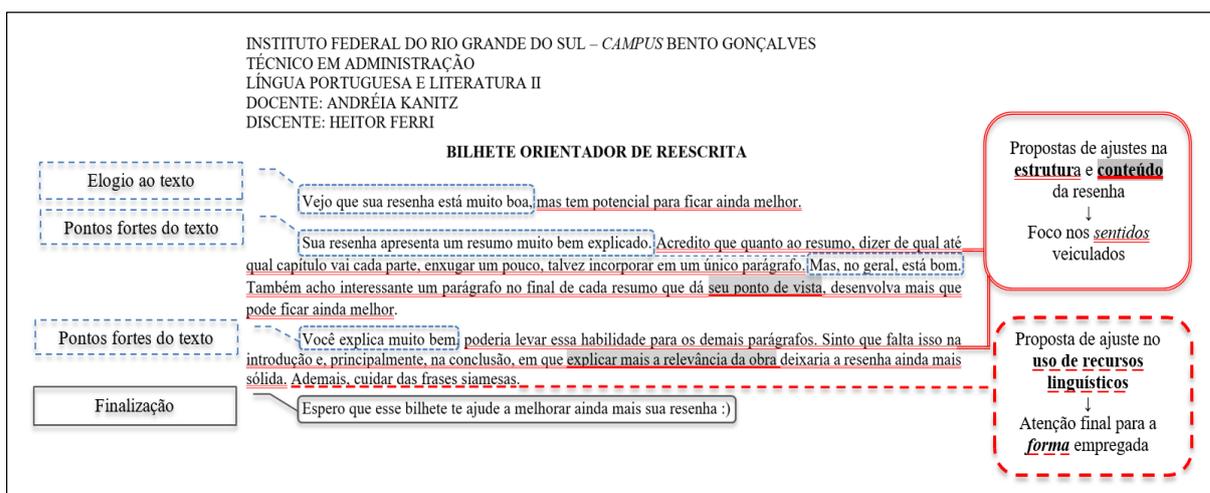
(Grupo Focal 3, p. 18, grifo meu)

Para os estudantes, produzir *feedback* avaliativo significava, nos termos de Heitor, “corrigir gramática”. Era esse o entendimento com que operavam inicialmente, tendo em vista suas experiências escolares anteriores (ver seção 4.1.1). Ao longo do percurso pedagógico trilhado com esses participantes e a partir da interlocução pedagógica que com eles foi se estabelecendo e se aprofundando, esse entendimento foi, no entanto, se modificando. Nos termos de Souza (2022), é possível afirmar que, no curso do trabalho pedagógico realizado, ao longo dos trimestres, os participantes passaram a se apropriar desse modo de interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, “em boa medida, negociado e construído na coparticipação dos interlocutores” (Souza, 2022, p. 167). Com isso, quero dizer que os participantes aprenderam não só a *como* estabelecer essa interlocução, mas também *o que* propor a partir dela, e isso foi negociado de maneira situada com esses participantes, a partir da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita com eles construída. Foi a experiência de

interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita vivida que possibilitou aos estudantes uma reconfiguração do que seja produzir *feedback* avaliativo com vistas ao aprimoramento textual. Nessa reconfiguração, “corrigir gramática” deixou de ser o foco e passou a ser apenas mais um possível aspecto a ser sinalizado na produção de *feedback*.

O bilhete orientador de reescrita produzido por Heitor em resposta à 1ª versão da resenha elaborada por sua colega Grazielle materializa essa mudança (ver seção 4.3.3). Nessa nova oportunidade de avaliação por pares proposta, Heitor foca seu *feedback* em propor alterações na estrutura e no conteúdo do texto produzido por Grazielle, sem deixar de destacar os pontos fortes já presentes nessa produção. Os encaminhamentos apresentados por Heitor, conforme recomendam Simões e Farias (2013, p. 32), estão muito mais ligadas ao *sentido* do que à *forma*, muito embora esta última não deixe de ser mencionada também, ao final do bilhete. Vejamos essa orientação, retomando o bilhete produzido por Heitor (Quadro 95):

**Quadro 95.** Quadro analítico do bilhete orientador de reescrita produzido por Heitor em resposta à 1ª versão da resenha produzida por Grazielle



**Fonte:** Dados da pesquisa

No bilhete que dirige a Grazielle, Heitor vai muito além de produzir um *feedback* voltado a “corrigir gramática”, como ele próprio afirmou. Ele elogia e destaca pontos fortes dos textos, porque sabe que esse movimento é importante na interlocução, afinal são esses destaques que nos tocam quando lemos um bilhete orientador de reescrita. Em suas colocações, o estudante busca demonstrar também que o texto de Grazielle evocava o trabalho com gênero resenha realizado em aula: “sua resenha está muito boa”, “sua resenha apresenta um resumo muito bem explicado”. Partindo dos pontos fortes destacados, Heitor apresenta, então, a Grazielle suas sugestões para o aprimoramento do texto: ele sugere que a colega (a) aprimore e

reorganize o resumo da obra; (b) explicita seu ponto de vista, uma vez que isso também é algo que se espera de uma resenha; e, nesse sentido, (c) explique a relevância do livro sendo resenhado. Essas modificações, conforme Heitor, teriam o potencial de tornar a resenha “ainda mais sólida”, “ainda melhor”. Por fim, de modo bastante sucinto, o estudante ainda orienta que Grazielle (d) tome cuidado com as frases siamesas ao longo do texto.

Embora tenha apontado a ocorrência de frases siamesas enquanto aspecto linguístico a ser aprimorado, Heitor optou por não indicar sua ocorrência por meio de comentários ao longo do texto. No grupo focal de discussão, quando falavam sobre a relevância dos comentários para indicar ajustes pontuais, Heitor manifestou que, em certos casos, não adiantaria indicar determinados tipos de ajustes linguísticos, uma vez que, na reescrita, seria necessário “refazer um parágrafo inteiro”:

**Andréia:** Uhum. Mas os comentários no texto também são importantes?

**Isabela:** Sim.

**Víctor:** Assim, coisas menores, porque não adianta assim, às vezes tu vai ter que refazer um parágrafo inteiro, daí a professora colocou ali acentuação. Eu acho que pra pequenas coisas realmente eles ajudam bastante assim, deixa o texto bem mais fluído, bem mais lapidado assim.

(Grupo Focal 4, p. 18, grifo meu)

Ao longo do percurso pedagógico trilhado conjuntamente com os participantes desta pesquisa, foi se consolidando um entendimento de que aspectos ligados à *forma* eram sim importantes; no entanto, na etapa da reescrita, sinalizações relativas aos *sentidos* presentes na estrutura textual e no conteúdo veiculado deveriam ser priorizadas no aprimoramento textual e que “corrigir gramática” não seria o suficiente para promover uma mudança significativa na escrita. O bilhete orientador de reescrita produzido por Heitor exemplifica essa orientação, fruto de uma reconfiguração das expectativas quanto ao que se espera da reescrita e dos encaminhamentos apresentados para sua realização.

Ao se apropriarem de modos de interação para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica com seus pares, tendo *o que* dizer e sabendo *como* fazê-lo, os participantes demonstraram também uma compreensão de que o trabalho de avaliação não constitui um fim em si mesmo, mas sim um trabalho que deve conduzir a novas oportunidades de prática para a promoção da aprendizagem (Dilli; Schoffen; Schlatter, 2012; Scaramucci, 2016). A construção dessa compreensão também é fruto da interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida entre os participantes no curso de todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Toda essa experiência de interlocução com vistas ao aprimoramento de escrita pela reescrita permitiu que os participantes se engajassem também, em boa medida, em um

trabalho paralelo de *letramento em avaliação*<sup>49</sup> (Quevedo-Camargo; Damacena, 2021) que possibilitou aos participantes ler e reagir aos textos de seus pares, avaliar essas produções de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos para, então, propor alguma mudança qualitativa nas produções de seus colegas.

Neste capítulo (Capítulo 5), desdobrei as asserções analíticas apresentadas no capítulo anterior (Capítulo 4) em orientações pedagógicas para a promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita. Inicialmente (subseção 5.1), buscou-se argumentar que é preciso investir em um trabalho sistemático de leitura para o êxito do trabalho com a (re)escrita. Na seção seguinte (subseção 5.2), discutiu-se a importância do trabalho de construção conjunta de grades de avaliação das produções textuais com os estudantes, fundamental não só para o trabalho de avaliação em si, mas também para o trabalho de produção textual dos estudantes, tanto na etapa de escrita quanto na de reescrita. Na sequência (subseção 5.3), foram retomados os instrumentos de produção de *feedback* avaliativo mobilizados, ao longo desta pesquisa-ação, para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita com os estudantes. Ao fazer isso, buscou-se destacar a importância desses instrumentos endereçarem, direta ou indiretamente, os critérios de avaliação acordados conjuntamente, colocando como foco do trabalho de reescrita as dimensões discursivas sistematizadas nas grades de avaliação. Os instrumentos de produção de *feedback* avaliativo constituem, nos termos desta pesquisa, um elo indispensável no estabelecimento de uma interlocução pedagógica singular com cada um dos estudantes, aspecto determinante para o engajamento efetivo dos estudantes no trabalho de aprimoramento de seus textos. Por fim, na subseção 5.4, argumentou-se que a interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita estabelecida e vivida pelos estudantes em interação com a professora-pesquisadora, ao longo do ano letivo, foi o que possibilitou que uma interlocução pedagógica mais qualificada fosse se estabelecendo também entre os pares, a partir da reconfiguração das expectativas acerca do que seja produzir *feedback* avaliativo com vistas ao aprimoramento textual. Nesses termos, buscou-se afirmar que, para saber estabelecer uma interlocução pedagógica com os pares, é preciso vivê-la para poder exercê-la

---

<sup>49</sup> O termo *Letramento em Avaliação (Assessment Literacy)* foi cunhado por Richard Stiggins, em 1991. Nesse texto, Stiggins (1991) problematizou o fato de que a maioria das pessoas em posição de tomar decisões, educadores e não educadores, não tinha conhecimento suficiente sobre avaliação, ou seja, era iletrada em avaliação. Como uma das ações necessárias para corrigir tal cenário, Stiggins (1991) apresenta a necessidade de proporcionar letramento em avaliação para toda a comunidade escolar (não só para professores, mas também para alunos, pais e demais autoridades escolares) em diferentes níveis, para que todos consigam interpretar e utilizar criticamente os dados obtidos pela avaliação. O presente estudo oferece subsídios para se pensar o letramento em avaliação de estudantes a partir do trabalho com reescrita. Dados os limites deste relatório de pesquisa, esse aspecto não será aprofundado.

adequadamente. No próximo capítulo (Capítulo 6), encerro este relatório de pesquisa, apresentando as considerações finais desta tese de doutorado.

## 6 “AGORA EU ACHO QUE NÃO REESCREVER É ATÉ ESTRANHO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

**Andréia:** E vocês acham que vocês aprenderam que reescrever faz parte de escrever?

**Ivy:** Agora eu acho que não reescrever é até estranho.

**Maitê:** É.

**Ivy:** Assim, se tu dissesse agora, nesse trimestre, a gente não ia reescrever, eu ia até achar meio estranho.

Tipo, como assim, profe?

**Ana Clara:** E ainda mais se publicasse! Tipo, vai publicar minha primeira versão?

**Ivy:** Eu não quero isso... (risos)

**Maitê:** Até em coisas tipo fora do IF mesmo, às vezes tu escreve alguma coisa, antes disso lembra de mostrar pros outros. Ou usar pra alguma coisa, tu vai lá e escreve de novo, tu dá várias lidas antes.

Acho que isso ajudou bastante.

**Andréia:** Legal, porque eu acho que esse é o principal, eu acho que era o meu principal objetivo né, fazer com que vocês aprendessem que reescrever é parte de escrever.

(Grupo Focal 1, p. 18-19)

A presente tese dedicou-se a investigar o ensino e a aprendizagem da escrita por meio do trabalho com a reescrita, partindo da convicção de que a mediação do professor nesse trabalho é um dos fatores determinantes no sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aprendizagem. O objetivo central do estudo foi *examinar os efeitos da atividade de reescrita no aprimoramento da expressão escrita dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula*. Nesses termos, buscou-se: (a) examinar, pela análise dos textos e de suas versões, *se e de que modo* os estudantes se orientaram para os encaminhamentos de reescrita propostos pela professora; (b) verificar se os encaminhamento de reescrita propostos foram capazes de promover mudança de desempenho dos estudantes na escrita de seus textos ao longo do período letivo; (c) refletir sobre a promoção da interlocução entre os estudantes no aprimoramento de seus textos; (d) ensejar uma discussão pedagógica sobre a atividade de reescrita no âmbito do Ensino Médio regular.

O conjunto extensivo de dados gerados, ao longo de todo um ano letivo, permitiu caracterizar, a partir de todo o percurso pedagógico trilhado com os participantes, o trabalho progressivo de construção do que nomeie nesta tese de *interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita*. O que a análise de dados empreendida demonstrou é que essa forma de interlocução foi se estabelecendo de modo progressivo *com e entre* os participantes desta pesquisa-ação. Réplicas pontuais ao conjunto de orientações de reescrita propostas, redundando inicialmente em ajustes cosméticos na superfície textual, foram dando progressivamente lugar a reformulações mais amplas dos textos produzidos pelos estudantes nas etapas de reescrita. Nesses termos, o que se buscou demonstrar é que, a depender das

experiências pregressas dos estudantes com a escrita escolar, o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita poderá demandar um esforço conjunto dos participantes para que se construa e se estabeleça um entendimento compartilhado do que a reescrita de um texto, de fato, implica, ou seja, de quais são as expectativas relativas ao resultado esperado desse trabalho. A partir disso, uma interlocução pedagógica com vistas à reescrita textual poderá ser aprofundada, conduzindo a reelaborações textuais mais amplas, não somente réplicas diretas a solicitações de ajustes textuais pontuais. Uma vez estabelecida e aprofundada essa interlocução, ela poderá, então, se consolidar e promover também a troca qualificada de encaminhamentos de reescrita entre os pares.

A partir dessa experiência de estabelecimento, aprofundamento e consolidação de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, os participantes desta pesquisa puderam efetivamente aprender que, sim, *escrever é reescrever*. A fala de Ivy ao final do ano letivo, ao afirmar que “*agora (...) não reescrever é até estranho*”, é flagrante desse aprendizado. Reelaborar textos até que estejamos satisfeitos é, afinal, um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 122; Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66; Simões *et al.*, 2012). No entanto, embora a atividade de reescrita possa ser compreendida como constitutiva da escrita, esse entendimento nem sempre está posto no cenário de sala de aula e precisa, ainda no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, ser construído com os estudantes. Ao compreenderem que escrever é reescrever, os participantes puderam, eles próprios, verificar na comparação entre as diferentes versões de seus textos que o trabalho de reescrita é o que, de fato, promove uma mudança qualitativa na escrita e que esse aprimoramento textual não se restringe unicamente a aspectos relativos à forma linguística empregada, mas também à estrutural textual construída e ao conteúdo mobilizado para alcançar os propósitos comunicativos pretendidos no âmbito da situação de produção de cada gênero.

Os dados apresentados e analisados nesta tese, representativos do conjunto de dados gerados para os fins desta pesquisa, revelam, assim, que não basta só ensinar e aprender a escrever; é preciso também ensinar e aprender a reescrever (Suassuna, 2019). O trabalho desenvolvido com os participantes desta pesquisa evidencia que é, sim, possível (e necessário) ensinar e aprender a (re)escrever no Ensino Médio. E mais importante: o presente estudo demonstra que o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita passa necessariamente pela construção conjunta de uma interlocução pedagógica que requer tempo e engajamento dos participantes ao longo de todas as etapas do trabalho pedagógico. É nesses termos que os

participantes do processo pedagógico poderão aprender que escrever é também reescrever e só assim poderão também instaurar uma interlocução pedagógica qualificada com seus pares.

Para além disso, a presente tese aponta para a importância da adoção de alguns procedimentos didáticos cruciais para que o trabalho com a (re)escrita possa, de fato, promover um aprimoramento textual a partir da interlocução pedagógica proposta. Ou seja, para que essa interlocução possa se estabelecer e se consolidar *com* e *entre* estudantes, uma série de procedimentos didáticos precisam também se estabelecer e se consolidar no fazer da sala de aula. O investimento em um trabalho sistemático (a) de leitura (não só) dos gêneros a serem produzidos, (b) de elaboração conjunta de grades de avaliação informadas por critérios discursivos, (c) de apresentação de encaminhamentos de reescrita informados por esses critérios, mediante de mobilização de instrumentos diversificados, são alguns desses procedimentos didáticos que irão potencializar o trabalho com (re)escrita e garantir, de modo mais efetivo, que o trabalho de aprimoramento textual alcance êxito. Tudo isso fará com que os próprios estudantes possam se engajar na interlocução pedagógica proposta e se apropriar de modos para estabelecê-la de forma adequada e significativa também com seus pares, o que consolida as aprendizagens. Afinal, o que a análise de dados também indica é que não basta apenas pedir aos estudantes que avaliem os textos de seus colegas; é preciso que aprendam a (como) se colocar nessa posição, de modo a terem algo significativo para propor aos seus pares, e nesse processo o docente tem papel crucial de mediador.

Muito embora não se tenha realizado uma discussão das relações do presente estudo e dos resultados alcançados por meio dele com as diretrizes expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao trabalho com a produção textual no Ensino Médio, é importante frisar que todo o trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita pela reescrita descrito ao longo desta tese não só coloca em prática tais diretrizes, como também vai além ao destacar a importância do trabalho de construção conjunta de uma interlocução pedagógica *com* e *entre* os participantes na construção de conhecimento sobre a escrita. O fomento à autoria e à argumentação, o trabalho com gêneros textuais diversos e com a adequação da produção textual aos contextos comunicativos, a organização do trabalho didático-pedagógico de produção textual em etapas (planejamento, escrita, reescrita, produção de *feedback*) e a promoção de uma avaliação processual e formativa são algumas das principais orientações expressas na BNCC no que diz respeito ao trabalho com a produção textual no Ensino Médio (Brasil, 2017), e cada uma delas encontra materialidade no amplo conjunto de dados apresentado e analisado ao longo desta tese.

Outro aspecto a ser destacado é que a construção da interlocução pedagógica aqui descrita, voltada ao aprimoramento de aspectos discursivos dos textos sendo produzidos, constitui resultado de uma ação, sobretudo, humana, que só um leitor solidário e atento é capaz de estabelecer. Do que se conhece até o momento, não há forma de inteligência artificial capaz de estabelecer esse tipo de interlocução<sup>50</sup>, que se instaura no âmbito de uma interação humana genuinamente voltada para a construção de conhecimento sobre a escrita, atentando-se para os diferentes aspectos discursivos envolvidos na situação de produção de cada gênero. São os sujeitos sociais e, acima de tudo, humanos que, no uso pleno da linguagem para ação social, poderão propor e também se engajar nesse tipo de interlocução voltada à efetiva construção conjunta de conhecimento sobre a escrita.

Além disso, os resultados da pesquisa descrita neste relatório tornam também imperativa uma reflexão sobre as condições de trabalho docente para que uma prática pedagógica de promoção do ensino e da aprendizagem da escrita pela reescrita, como a aqui descrita, possa ser algo viável não só em um contexto de exceção, como o desta investigação, mas também nas salas de aula de todas as escolas brasileiras. Se ensinar a *ler* e a *escrever* forem não só metas expressas na legislação educacional brasileira, mas, de fato, compromissos pedagógicos a serem efetivamente colocados em prática, não há como não questionar as condições de trabalho dos professores brasileiros, especialmente dos professores de Língua Portuguesa, que salvaguardadas algumas exceções, se desdobram entre duas ou mais escolas diariamente, são responsáveis por inúmeras turmas de anos distintos e, para preparação didática, lhes reservam um percentual da carga horária que beira o sarcasmo, tendo em vista a quantidade de trabalho docente a ser realizado fora da sala de aula, quando se assume o compromisso de ensinar, dentre tantas outras coisas, a escrever.

Para ressaltar o contexto de exceção em que os dados desta pesquisa foram gerados, no qual atuo como docente, é preciso reiterar que a investigação foi levada a cabo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que compõe a extensa Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída no Brasil no ano de 2008. Apesar de sua história recente, ano após ano, os IFs vêm se afirmando como um projeto político educacional de êxito inegável no cenário brasileiro, “uma revolução na educação profissional e tecnológica” (Pacheco, 2010),

---

<sup>50</sup> Assumindo uma posição crítica ao uso de inteligência artificial (IA) na sociedade, o sociólogo Nick Couldry, professor da *London School of Economics and Political Science*, no Reino Unido, afirmou, recentemente, que as ferramentas de IA receberam uma denominação equivocada, que cria um reconhecimento equivocado: “Não é inteligência, nem é artificial, porque depende do trabalho humano para treiná-la. É apenas probabilística, não é criativa”. CRUZ, E. O. Nick Couldry: **IA não é inteligência, nem é artificial**. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/2024/05/11/nick-couldry-ia-nao-e-inteligencia-nem-e-artificial/>>. Acesso em: 23 set. 2024.

cuja qualidade do ensino ofertado vem sendo atestada em resultados alcançados pelos estudantes em exames de larga escala, como o ENEM e o PISA, resultados esses, muitas vezes, ignorados pela mídia e também, por vezes, escamoteados pelos próprios institutos de pesquisas educacionais. Apesar dessa situação, atualmente, não há dúvidas de que os IFs representam uma mudança de perspectiva na Política Pública no âmbito da educação federal (Pacheco, 2010) e também uma mudança nas condições de trabalho para docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) (Silva; Batista, 2023).

Os docentes que atuam nos IFs são profissionais de carreira que trabalham em regime de tempo integral (40 horas semanais)<sup>51</sup>, na sua imensa maioria com dedicação exclusiva (DE), o que lhes permite, de fato, dedicarem-se integralmente ao seu trabalho na instituição onde estão lotados. Para além disso, há uma normativa que regulamenta as atividades docentes e a distribuição da carga horária de trabalho de cada professor (Brasil, 2020). Nos termos dessa portaria, o IFRS, por meio de resolução específica (IFRS, 2022), limita a carga-horária máxima a ser atribuída ao docente em sala de aula em até 16 horas semanais<sup>52</sup> e reserva o mesmo número de horas de trabalho para a preparação didática e atendimento ao aluno. Esse regramento, dentre outras coisas, limita o número de turmas assumidas pelos docentes de Língua Portuguesa, componente curricular com maior carga horária no Ensino Médio, e garante um tempo de preparação didática minimamente condizente com os encargos didáticos que um professor de Língua Portuguesa precisa dar conta<sup>53</sup>.

Além de melhores condições de trabalho no que diz respeito aos encargos docentes, há que se destacar também o fato de as unidades dos IFs gozarem de uma infraestrutura diferenciada, quando comparada à realidade da maior parte das escolas de educação básica públicas. Poder contar, por exemplo, com salas de aula equipadas e com laboratórios de informática funcionais, com certeza, viabiliza e qualifica o trabalho docente, especialmente quando se trabalha com escrita e reescrita nas aulas de Língua Portuguesa. Esse aspecto foi,

---

<sup>51</sup> Há alguns docentes que ingressam na carreira sob o regime parcial de trabalho (20 horas semanais). São poucos os docentes que trabalham sob esse regime. Muitos deles conseguem alterar, via processo administrativo, o seu regime de trabalho para 40 horas semanais, com dedicação exclusiva.

<sup>52</sup> A carga horária máxima de 16 horas corresponde a 19 horas-aula de 50 minutos. Assim, por exemplo, se o professor possui 16 horas-aula, ele terá 16 horas para dedicar a essas atividades de preparação didática, atendimento ao aluno e reuniões pedagógicas. Maiores informações podem ser obtidas em vídeo sobre o tema disponibilizado no canal oficial do IFRS na plataforma do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-wyW7dSVwr4&t=2378s>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

<sup>53</sup> Há que se ressaltar que essas condições se mantêm à base de muita luta e de muitas disputas na rede. Há um movimento recente, bastante persistente, de alteração das portarias e dos regulamentos relativos aos encargos docentes de aumento da carga-horária máxima em sala de aula, o que, além de comprometer as condições de trabalho docente, torna inviável que ações de pesquisa e de extensão sejam realizadas por esses servidores, outro diferencial dos IFs, cuja criação está organizada em torno do tripé ensino-pesquisa-extensão.

inclusive, trazido pelos participantes nos grupos focais discussão que destacaram a importância do uso de editores de textos no trabalho de produção de seus textos e, portanto, no processo de ensino e de aprendizagem da escrita pela reescrita.

Portanto, não há como promover um trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita sem garantir condições mínimas para que esse trabalho possa ser, de fato, viável. Reitero, se ensinar a escrever for realmente um compromisso educacional a ser colocado em prática na Educação Básica, há que se repensar as políticas educacionais e garantir melhores condições de trabalho para os docentes nas escolas públicas. Aos docentes, há que se (a) viabilizar que trabalhem em uma única escola em regime de tempo integral, para que não precisem se desdobrar entre várias e possam se dedicar integralmente ao trabalho em uma única instituição; (b) limitar o número de turmas a eles atribuídas e, se possível, concentrar o seu trabalho em turmas de um mesmo ano para não sobrecarregá-los também em termos de planejamento didático; (c) garantir tempo de preparação didática para dar conta do importante trabalho que precisa ser realizado fora da sala de aula; e, por último, mas não menos importante, (d) ofertar uma formação inicial e continuada que os prepare para promover aulas em que o ensino e a aprendizagem da escrita possam, de fato, se dar por meio do estabelecimento de uma interlocução pedagógica, como aqui descrita, entre os sujeitos na sala de aula. Nas escolas, é preciso (a) garantir que as salas de aula sejam um espaço de trabalho adequado e funcional tanto para os professores quanto para os estudantes, o que inclui, por exemplo, equipá-las minimamente com projetores multimídia; (b) oferecer laboratórios de informática equipados com máquinas que, de fato, funcionem e tenham condições de conectividade com a internet; (c) organizar a grade curricular do ensino médio de modo a garantir uma carga-horária mínima de 4 horas-aulas semanais por turma, ao longo dos três anos do Ensino Médio; e (d) garantir que todos os estudantes tenham espaço institucional para se expressarem por meio da escrita e sejam incentivados a isso.

A análise de dados produzida nesta tese, na medida em que se demonstrou o caráter processual e progressivo do trabalho de estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, coloca em pauta também a importância de se viabilizar um trabalho continuado e extensivo dos docentes com suas turmas. Desse modo, é preciso repensar (e também evitar, quando possível) a troca recorrente de professores<sup>54</sup> e possibilitar que eles possam acompanhar suas turmas, de um ano para o outro, para que todo o trabalho consolidado ao longo de um ano possa ter continuidade no ano letivo seguinte. Isso pode,

---

<sup>54</sup> A troca recorrente de professores, não só de Língua Portuguesa, é um fato na realidade das escolas públicas brasileiras. Isso sem mencionar a própria falta de docentes nas escolas.

inclusive, fazer com que o trabalho com a reescrita se torne menos oneroso para os próprios docentes, uma vez que poderão dividir com os estudantes, já familiarizados também com a produção de *feedback* avaliativo, a tarefa de avaliação das produções textuais.

O registro de horas dedicadas à leitura das produções dos estudantes e à elaboração de orientações de reescrita, realizado ao longo desta pesquisa-ação, permitiu identificar que o tempo destinado a esse importante e imprescindível trabalho também foi diminuindo gradualmente ao longo do ano (*rever* Quadro 1)<sup>55</sup>. Esse fato pode ser atribuído a diferentes fatores, dentre os quais podem ser aventados alguns: em primeiro lugar, a própria professora foi adquirindo experiência na elaboração de *feedback* avaliativo ao longo do processo, o que foi tornando mais ágil esse trabalho durante o ano letivo; em segundo lugar, a expectativa em torno do trabalho de reescrita foi se ajustando entre docente e estudantes, o que tornou a etapa de reescrita mais efetiva e possibilitou a elaboração de encaminhamentos de reescrita mais diretos e concisos; e em terceiro lugar, os estudantes, tendo se apropriado de modos para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita, puderam eles próprios também estabelecê-la de modo significativo com seus pares, o que possibilitou que esse trabalho pudesse ser compartilhado entre docente e estudantes, não recaindo única e exclusivamente sobre a professora.

A descrição do trabalho de estabelecimento de uma interlocução pedagógica com os estudantes com vistas ao aprimoramento de suas produções textuais por meio da reescrita, produzida ao longo desta tese, aponta também para o importante trabalho de letramento dos próprios estudantes não só na avaliação das produções textuais (suas e de seus colegas), mas também na avaliação do ensino e da aprendizagem da (re)escrita como um todo. Embora esse aspecto não tenha sido explorado nas análises e apenas referido ao final do capítulo 5 (*ver* subseção 5.4), a presente investigação aponta para um importante tema de investigação para pesquisas futuras, uma vez que os estudos recentes sobre o tema têm se focado no letramento em avaliação de professores, não de estudantes, quando Stiggins (1991), estudioso que cunhou o termo, propõe que esse tipo de letramento seja importante não apenas para professores, mas também para toda a comunidade escolar. O que a presente tese aponta, portanto, é que estudos

---

<sup>55</sup> No Quadro 1 - Quadro-síntese do conjunto de dados gerados, está identificado o número total de horas dedicadas à prática docente por trimestre, incluindo as atividades de preparação didática (planejamento, avaliação, registros escolares, reuniões pedagógicas, conselhos de classe). É possível verificar uma redução progressiva dessa carga horária: 177,5 horas, no 1º trimestre; 134 horas, no 2º trimestre; 80,5 horas, no 3º trimestre. Nesse quadro, não estão discriminadas as horas dedicadas exclusivamente à avaliação dos textos produzidos pelos alunos. Desse modo apresento aqui o detalhamento do número de horas dedicadas à leitura e à produção de *feedback* avaliativo por trimestre, por meio do qual também é possível verificar uma redução progressiva do número de horas dedicadas à avaliação dos textos produzidos pelos estudantes: 31,5 horas, no 1º trimestre; 21, 5 horas, no 2º trimestre; 15 horas, no 3º trimestre.

dedicados a investigar o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita, a partir do estabelecimento de uma interlocução pedagógica volta para sua promoção, podem ser um interessante ponto de partida para se investigar também o letramento em avaliação de estudantes, tema ainda pouco explorado no cenário brasileiro.

Por fim, encerro esta tese com um importante lembrete, porque não custa reforçar: escrever não é um dom. Escrever é algo que se pode ensinar e se pode aprender (Simões; Farias, 2013). Trata-se de um conhecimento a ser construído conjuntamente *entre* todos e *por* todos. Para tanto, não se pode abrir mão da interação que conduz a essa construção. A aprendizagem da escrita se dá na reescrita, e o estabelecimento de uma interlocução pedagógica engajada e que engaje os estudantes nesse importante trabalho é fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: escrita e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, E. M. D.; OHUSCHI, M. C. G.; DOLZ, J. Itinerários Didáticos: Um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Na ponta do lápis**, ano XVI, n. 36, p. 10-19, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/106/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para-sequenciar-atividades-de-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais>>. Acesso em: 9 set. 2023.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 2007.
- BATTISTI, J. **Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade**. 251f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. **Lei Nº 11.892**, de 30 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Portaria MEC nº 983**, de 18 de dezembro de 2020. Brasília, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 5, n. 1, p. 24-30, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do aluno. In: In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

CARRARO, C. M.; ANGELO C. M. P. Formas de avaliação de texto. **Anais do I Fórum das Licenciaturas e III Encontro do PIBID**. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2011.

CERQUEIRA NETO, J. C.; SANTOS, A. P. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 244-269, jan./abr. 2017.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

COLOGNESI, S. “Faire évoluer la compétence scripturale des élèves”. Tese (Doutorado) – Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, BE, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2078.1/161327>>. Acesso em: 9 set. 2024.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 43, n. 2, p. 323-344, jul./dez. 2004.

D'ANDREA, C. F.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 1, p. 64-74, 2010.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, F. H.; SANTOS, L.G. **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Editora Bem Brasil Editora, 2012.

DILLI, C.; MORELO, B.; SCHLATTER, M. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 666-688, jul.-set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17145>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: R. ROJO; G. S. CORDEIRO. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. “Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso”. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, p. 250-274, out.-dez. 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>>. Acesso em: 9 set. 2024.

ERICKSON, F. Qualitative Methods . In: LINN, R.; ERICKSON, F. **Quantitative Methods, Qualitative Methods**. Londres: Macmillan, 1990. p. 77-198.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARACO, C. A. **A produção textual de um estudante ao final do Ensino Médio**. Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/ INEP. Brasília, 30 ago. 2014.

FINKENSTAEDT-QUINN, S. A.; WATTS, F. M.; SHULTZ, G. V. Reading, receiving, revising: A case study on the relationship between peer review and revision in writing-to-learn. **Assessing writing**, v. 59, jan. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100808>

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213- 245, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.5902/2176148512198>

GARCEZ, P. M. **Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas**. Revista da Anpoll v. 1, n. 49, p. 12-25, Florianópolis, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1299>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GERIBONE, V. V. **“Meter a cara em porfia”**: aportes para uma pedagogia da polêmica em contexto escolar. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255682>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

GOMES, I. M. **Dos Laboratórios aos Jornais: um Estudo sobre Jornalismo Científico**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, BR-PE, 1995. Disponível em: <<https://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=547&sid=27>>. Acesso em: 11 set. 2024.

GONTIJO, E. G.; YURIKOTAKITA, M.; CRUZ, N. C.; SILVA, S. T.; CAIXETA, G. C. A. Correções textuais: os tipos de correção mais usados pelos professores. **Revista Crátilo**. n. 9, v. 1, p. 51-65, ago. 2016.

GONZÁLEZ, C. A. **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística**. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, BR-RS, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7410>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. A aula de português como um espaço de investigação sobre a interação escrita entre professora e alunos. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 46, p. 245-266, jun. 2013.

GUIMARÃES, F. T. B.; OLIVEIRA, V. O. O bilhete orientador como índice de rasura ou de escrita? Quais são os movimentos provocados por esse instrumento de intervenção na reescrita do texto do aluno? **Revista Científica Ciência em Curso**. Palhoça, v. 4, p. 135-144, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M. KERSCH, D. F. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

HENSEL; M. C. S. **A avaliação de textos na escola: um estudo sobre *feedback* com vistas à reescrita de textos.** 2023. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 180-193.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Bento Gonçalves*. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.** Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/bento/ensino/tecnico/integrado-em-administracao/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Aprova o regulamento das atividades docentes do IFRS. **Resolução CONSUP nº 067**, de 7 de dezembro de 2022. Bento Gonçalves, 2022.

KANITZ, A. **Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. **O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em língua portuguesa no ensino médio.** Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS). Manuscrito inédito. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

KANITZ, A.; LOPES, M. F. R. . A vida se faz no aqui-e-agora da sala de aula. In: ADAMS, A.; BAGNARA, I. C.; MARCOLIN, A. A. (Orgs.). **Compartilhando saberes e experiências docentes.** Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 111-128.

KANITZ, A.; VIAL, A. P. S. Parâmetros para a avaliação da produção textual escrita de entrevistas: uma proposta de grade analítica de avaliação. *Calidoscópio*. v. 20, n. 3, 656-676, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.4013/cld.2022.203.05>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens no Ensino Médio.** São Paulo: Editora Parábola, 2013. p. 69-83.

KNOCH, U. Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? **Assessing Writing**, vol. 16, n. 2, p. 81-96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.003>

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set/dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

MADI, S. (Coord.). **Pontos de vista** – Caderno do professor: orientação para a produção de textos. 6. ed. São Paulo: CENPEC, 2019.

MANGABEIRA, A. B. A.; COSTA, E. V.; SIMÕES, L. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, jun. 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de São Paulo, Assis, SP, 1998.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 52, v.2, p. 217-237, 2013.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, n. 38, v. 2, p. 101-111, maio-ago. 2009.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRS, 2010.

PASIN, N. O. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras**. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/189246>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91.

PEREIRA, T. P. **“Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã”: o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno**. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, BR-RS, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9748>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; DAMACENA, M. Avaliação e formação de professores de língua inglesa: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol. 23, n. 3, p. 1054-1073, jul.-set. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/62193/32589>>. Acesso em: 13 set. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010. 191 p.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 141-165.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, J. R. **Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

SEERIG, E.; TROIAN, A. D. Criação de espaço e tempo para a literatura: círculos de leitura. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 343-353, jun. 2020.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, M. R. L.; BATISTA, H. S. História, política e cultura institucional dos Institutos Federais: implicações sobre o trabalho docente: **Revista Cocar**, n. 18, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5944>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SIMÕES, L.; COSSON, R. From grammar to socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: Bill Green; Per-Olof Erixon (org.) **Rethinking L1 Education in a Global Era**. Educational Linguistics, vol. 48. New York: Springer International Publishing, 2020. p. 39-60.

SIMÕES, L.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. **Na ponta do lápis**, ano IX, n. 21, p. 30-39, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/969/NPL21.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

SIMÕES L. J.; RAMOS, J. V.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 53-123. Disponível em: [http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em: 9 jan. 2020.

SOUZA, A. **Trajetórias de proficiência escrita na universidade pela perspectiva da história do texto**. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249839>>. Acesso em: 13 set. 2024.

STIGGINS, R. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 7, p. 534-39, 1991.

SUASSUNA, L. Produção de textos em sala de aula: avaliar é preciso; saber como, também. **Na ponta do lápis**, ano X, n. 24, p. 6-11, mai. 2014. Disponível em: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24\\_todos.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SUASSUNA, L. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. **Na ponta do Lápis**, ano XV, n. 33. p. 10-23, 2019. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/89/criterios-de-avaliacao-elementos-imprescindiveis-no-ensino-aprendizagem-da-escrita>>. Acesso em: 18 set. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, 1985.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VIAL, A. P. S.; KANITZ, A. A #redefederal é 10! Uma proposta de unidade didática com o gênero entrevista na aula de Língua Portuguesa. #Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 1, p. 1-20, jun. 2022. <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n1.a5610>

VIAL, A. P. S.; BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. 2016. Uma proposta de avaliação de escrita acadêmica em língua inglesa em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. In: C.M. JORDÃO (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p 471-500.

ZHANG, F. **Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/170384>>. Acesso em: 6 jan. 2021

WEIGLE, S.C. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 284 p.

**ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de pesquisa: O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio.

Instituto de Letras – Sala 217 - *Campus* do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500,  
Porto Alegre, RS – (51) 33086760

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Este assentimento não substitui a necessidade de consentimento dos pais ou responsáveis. O assentimento assinado pelo menor visa demonstrar a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio”, a ser realizada na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II do curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. Nesta pesquisa, para tese de doutorado de Andréia Kanitz, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciene Juliano Simões, pretendemos investigar o ensino e a aprendizagem da escrita através do trabalho com a reescrita no contexto do Ensino Médio. Nosso objetivo é examinar os efeitos de tal atividade no aperfeiçoamento da expressão verbal dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula.

A pesquisa se justifica uma vez que ainda hoje o ensino e a aprendizagem da escrita constitui um desafio a ser superado no cenário educacional brasileiro, especialmente quando, na etapa final da Educação Básica, no Ensino Médio, muitos estudantes ainda possuem um desempenho aquém do esperado para essa etapa do ensino. Desse modo, a presente pesquisa pretende oferecer subsídios para se (re)pensar o trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita que possam contribuir com a superação desse cenário.

Para esta investigação, será necessário que a professora: (a) registre o planejamento e o desenvolvimento das aulas por meio de anotações em um diário e registros fotográficos de atividades pedagógicas; (b) mantenha cópias dos trabalhos escolares (versões das produções textuais) e dos materiais didáticos (orientações de reescrita, tarefas de produção textual e grades de avaliação dos textos) produzidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II; (c) construa grupos de discussão sobre a disciplina a fim de avaliar se o objetivo da pesquisa foi atingido; tais grupos, constituídos por estudantes da turma 2º ano do curso Técnico em Viticultura e Enologia, da qual o estudante sob sua responsabilidade faz parte, serão gravadas em áudio e terão suas discussões transcritas para fins de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, você receberá esclarecimentos sobre qualquer dúvida que venha a surgir a respeito deste trabalho e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu assentimento ou interromper sua participação a qualquer momento que achar necessário. Nesse caso, enviaremos a você a resposta de ciência do seu interesse de retirar seu assentimento. A possibilidade de desistência de participação sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo será explicitada sempre que julgada necessária. Qualquer estudante que escolher não participar da pesquisa ou que não tenha autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa será respeitado, sem qualquer prejuízo para si ou sua família. Sua participação em sala de aula não será registrada para a geração de dados. Isso quer dizer que não serão coletadas produções textuais de sua autoria, não serão anotadas, no diário de campo, observações que o envolvam, nem serão utilizados registros fotográficos em que ele apareça. Finalmente, esse aluno será desconsiderado na constituição dos grupos focais e na escolha dos estudantes focais. A recusa em participar não vai acarretar em qualquer benefício ou prejuízo para o menor sob sua responsabilidade na avaliação da disciplina.

Entende-se que a pesquisa pode trazer riscos de natureza emocional, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis ou “embaraçados” ao longo do processo de geração de dados. Esses riscos existem e serão reduzidos por meio de constante diálogo entre pesquisadora e participantes. A pesquisadora assume as responsabilidades por eventuais riscos que os participantes venham a sofrer em decorrência da execução da pesquisa.

De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes serão referidos por pseudônimos no uso dos textos e nos relatos de pesquisa. Os trechos de áudios de gravação dos grupos focais que vierem a ser utilizados serão editados com o objetivo de garantir a confidencialidade das informações. As imagens que eventualmente vierem a ser geradas serão tratadas de modo a esmaecer a face dos participantes.

A fim de evitar cansaço, aborrecimento ou qualquer constrangimento no trabalho com os grupos focais ao final da pesquisa, as discussões ocorrerão no local onde os participantes estudam, com duração de no máximo uma hora, e serão agendadas no horário mais adequado para os participantes. O roteiro que orientará a discussão nos grupos focais será elaborado de modo que os participantes não se sintam constrangidos, expostos ou intimidados.

A pesquisa traz interessantes benefícios aos estudantes. Serão implementadas estratégias de ensino inovadoras, mais dinâmicas e significativas que as tradicionalmente adotadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Isso deve qualificar o ensino da professora-pesquisadora e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a pesquisa contribuirá para o aprofundamento sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio, sobre diferentes modos de ensinar e aprender Língua Portuguesa. Esses são aspectos importantes para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Os dados gerados pela participação na pesquisa serão utilizados somente para fins pedagógicos e de divulgação científica, nada mais. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com a pesquisadora responsável por um período de dez anos e serão destruídos após esse período.

Será considerado anuência em participar desta pesquisa no momento em que você assinar este formulário. A sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo. A assinatura do termo não exclui possibilidade do participante de buscar indenização diante de eventuais riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

**Profa. Dra. Luciene Juliano Simões**  
**Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale**  
**Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS**  
**Telefone: (51) 3308-6689**  
**E-mail: [luciene.simo3@gmail.com](mailto:luciene.simo3@gmail.com)**

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Em caso de dúvida ou de necessidade de esclarecimentos relacionados a seus direitos e participação nesta pesquisa, o CEP-UFRGS pode ser contatado por via dos dados abaixo.

**Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS**  
**Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central**  
**Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS**  
**Telefone: (51) 3308- 3738**  
**E-mail: [etica@propeq.ufrgs.br](mailto:etica@propeq.ufrgs.br)**

Declaro que fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

NOME DO(A) ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

Gratas por sua participação,

\_\_\_\_\_  
 Luciene Juliano Simões (PPG Letras/UFRGS)  
 Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
 Andréia Kanitz (IFRS – Campus Bento Gonçalves)  
 Doutoranda PPG Letras/UFRGS

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de pesquisa: O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio  
Instituto de Letras – Sala 217 - *Campus* do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500,  
Porto Alegre, RS – (51) 33086760

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(Responsáveis por participantes menores de 18 anos)

O(A) menor de idade sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio”, a ser realizada na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II do curso Técnico de Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. Nesta pesquisa, para tese de doutorado de Andréia Kanitz, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciene Juliano Simões, pretendemos investigar o ensino e a aprendizagem da escrita através do trabalho com a reescrita no contexto do Ensino Médio. Nosso objetivo é examinar os efeitos de tal atividade no aperfeiçoamento da expressão verbal dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas, para assim subsidiar uma discussão acerca de modos de promoção do trabalho com a reescrita em sala de aula.

A pesquisa se justifica uma vez que ainda hoje o ensino e a aprendizagem da escrita constitui um desafio a ser superado no cenário educacional brasileiro, especialmente quando, na etapa final da Educação Básica, no Ensino Médio, muitos estudantes ainda possuem um desempenho aquém do esperado para essa etapa do ensino. Desse modo, a presente pesquisa pretende oferecer subsídios para se (re)pensar o trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita que possam contribuir com a superação desse cenário.

Para esta investigação, será necessário que a professora: (a) registre o planejamento e o desenvolvimento das aulas por meio de anotações em um diário e registros fotográficos de atividades pedagógicas; (b) mantenha cópias dos trabalhos escolares (versões das produções textuais) e dos materiais didáticos (orientações de reescrita, tarefas de produção textual e grades de avaliação dos textos) produzidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II; (c) construa grupos de discussão sobre a disciplina a fim de avaliar se o objetivo da pesquisa foi atingido; tais grupos, constituídos por estudantes da turma 2º ano do curso Técnico em Viticultura e Enologia, da qual o estudante sob sua responsabilidade faz parte, serão gravadas em áudio e terão suas discussões transcritas para fins de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, você e o menor sob sua responsabilidade receberão esclarecimentos sobre qualquer dúvida que venha a surgir a respeito deste trabalho e estarão livres para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor sob sua responsabilidade a qualquer momento que achar necessário. Nesse caso, enviaremos a você a resposta de ciência do interesse de retirar seu consentimento. A possibilidade de desistência de participação sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo será explicitada ao menor sob sua responsabilidade sempre que julgada necessária. Qualquer estudante que escolher não participar da pesquisa ou que não tenha autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa será respeitado, sem qualquer prejuízo para si ou sua família. Sua participação em sala de aula não será registrada para a geração de dados. Isso quer dizer que não serão coletadas produções textuais de sua autoria, não serão anotadas, no diário de campo, observações que o envolvam, nem serão utilizados registros fotográficos em que ele apareça. Finalmente, esse aluno será desconsiderado na constituição dos grupos focais e na escolha dos estudantes focais. A recusa em participar não vai acarretar em qualquer benefício ou prejuízo para o menor sob sua responsabilidade na avaliação da disciplina.

Entende-se que a pesquisa pode trazer riscos de natureza emocional ou psicológica, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis ou “embaraçados” ao longo do processo de geração de dados. Esses riscos existem e serão reduzidos por meio de constante diálogo entre pesquisadora e participantes. A pesquisadora assume as responsabilidades por eventuais riscos que os participantes venham a sofrer em decorrência da execução da pesquisa.

De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes serão referidos por pseudônimos no uso dos textos e nos relatos de pesquisa. Os trechos de áudios de gravação dos grupos focais que vierem a ser utilizados serão editados com o objetivo de garantir a confidencialidade das informações. As imagens que eventualmente vierem a ser geradas serão tratadas de modo a esmaecer a face dos participantes.

A fim de evitar cansaço, aborrecimento ou qualquer constrangimento no trabalho com os grupos focais ao final da pesquisa, as discussões ocorrerão no local onde os participantes estudam, com duração de no máximo uma hora, e serão agendadas no horário mais adequado para os participantes. O roteiro que orientará a discussão

nos grupos focais será elaborado de modo que os participantes não se sintam constrangidos, expostos ou intimidados.

A pesquisa traz interessantes benefícios aos estudantes. Serão implementadas estratégias de ensino inovadoras, mais dinâmicas e significativas que as tradicionalmente adotadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Isso deve qualificar o ensino da professora-pesquisadora e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a pesquisa contribuirá para o aprofundamento sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio, sobre diferentes modos de ensinar e aprender Língua Portuguesa e Literatura. Esses são aspectos importantes para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Os dados gerados pela participação na pesquisa serão utilizados somente para fins pedagógicos e de divulgação científica, nada mais. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com a pesquisadora responsável por um período de dez anos e serão destruídos após esse período.

Será considerado anuência em participar desta pesquisa no momento em que você assinar este formulário. A participação do menor sob sua responsabilidade é voluntária, isto é, não há pagamento pela colaboração, bem como não haverá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo. A assinatura do termo não exclui possibilidade do participante de buscar indenização diante de eventuais riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

**Profa. Dra. Luciene Juliano Simões**  
**Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale**  
**Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS**  
**Telefone: (51) 3308-6689**  
**E-mail: [luciene.simo3@gmail.com](mailto:luciene.simo3@gmail.com)**

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Em caso de dúvida ou de necessidade de esclarecimentos relacionados a seus direitos e participação nesta pesquisa, o CEP-UFRGS pode ser contatado por via dos dados abaixo.

**Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS**  
**Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central**  
**Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS**  
**Telefone: (51) 3308- 3738**  
**E-mail: [etica@propeq.ufrgs.br](mailto:etica@propeq.ufrgs.br)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_ fui  
 informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei  
 que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha  
 responsabilidade participar se assim o desejar. Declaro que autorizo a participação. Recebi uma via original  
 deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas  
 dúvidas

\_\_\_\_\_  
 ASSINATURA

\_\_\_\_\_  
 DATA

Gratas por sua participação,

\_\_\_\_\_  
 Luciene Juliano Simões (PPG Letras/UFRGS)  
 Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
 Andréia Kanitz (IFRS – Campus Bento Gonçalves)  
 Doutoranda PPG Letras/UFRGS

## ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA GERAÇÃO DE DADOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Bento Gonçalves, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

À Direção Geral do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves

Ref. Solicitação de geração de dados para pesquisa de doutorado na instituição de ensino.

Vimos por meio deste documento solicitar a autorização da Direção Geral do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves para realizar a geração de dados da pesquisa de doutorado da servidora da instituição e estudante de doutorado Andréia Kanitz intitulada “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em turma 2º ano do ensino médio do *Campus*. O objetivo central desta pesquisa é examinar os efeitos da atividade de reescrita no aperfeiçoamento da expressão escrita dos estudantes, considerando as orientações de reescrita propostas pelo docente proponente da atividade de produção textual.

A geração de dados desta pesquisa consistirá em: (a) registro do planejamento e do desenvolvimento das aulas por meio de anotações em um diário e registros fotográficos de atividades pedagógicas; (b) manutenção das cópias dos trabalhos escolares (produções textuais e orientações de reescrita) no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II; (c) construção de grupos de discussão sobre a disciplina a fim de avaliar se o objetivo da pesquisa foi atingido; as discussões em tais grupos serão gravadas em áudio e serão transcritas para fins de pesquisa.

Os dados gerados pela participação na pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins pedagógicos e de divulgação científica, nada mais. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com a pesquisadora responsável por um período de dez anos e serão destruídos após esse período.

A pesquisa traz interessantes benefícios aos estudantes. Serão implementadas estratégias de ensino inovadoras, mais dinâmicas e significativas que as tradicionalmente adotadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Isso deve qualificar o ensino da professora-pesquisadora e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a pesquisa contribuirá para o aprofundamento sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Médio, sobre diferentes modos de ensinar e aprender Língua Portuguesa e Literatura. Esses são aspectos importantes para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.



Andréia Kanitz  
Doutoranda - PPG Letras/UFRGS

Luciene Juliano Simões  
Professora Dra. - PPG Letras/UFRGS

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor-geral do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, autorizo a geração de dados da pesquisa de doutorado “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio” de autoria da servidora e doutoranda Andréia Kanitz, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS) – nas dependências da instituição.

Assinatura

Bento Gonçalves, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS (TCUD)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto: O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio

Instituto de Letras - sala 219 - *Campus* do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre - RS - (51)3308-7081

**TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS (TCUD)**

Nós, Luciene Juliano Simões e Andréia Kanitz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisadoras envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio”, comprometemo-nos com a utilização dos dados gerados, a fim de obtenção dos objetivos previstos, somente após receber a aprovação do sistema CEP-CONEP.

Comprometemo-nos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, bem como a privacidade de seus conteúdos, como estabelecido na Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e ao publicar os resultados da pesquisa, manteremos o anonimato das pessoas, cujos dados foram pesquisados. Declaramos entender que é nossa a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos participantes. Também é nossa a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe de pesquisa.

As pesquisadoras concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente estudo e, caso novas pesquisas queiram fazer uso desses dados, essas deverão ser submetidas à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) novamente.

Estamos cientes do direito do participante da pesquisa a solicitar indenização por dano causado pela pesquisa (por exemplo, a perda do anonimato) nos termos da Resolução CNS nº. 466, de 2012, itens IV.3 e V.7; e Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil").

Esclarecemos ainda que os dados coletados farão parte dos estudos de Andréia Kanitz, discente de doutorado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora doutora Luciene Juliano Simões.

Bento Gonçalves, 15 de outubro de 2021.



---

Andréia Kanitz  
Doutoranda - PPG Letras/UFRGS

---

Luciene Juliano Simões  
Professora Dra. - PPG Letras/UFRGS

## ANEXO E – ROTEIRO DE DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS

#### Programa de Pós-Graduação em Letras

**Projeto de pesquisa:** O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em Língua Portuguesa no ensino médio.

Instituto de Letras – Sala 217 - *Campus* do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500

Porto Alegre, RS – (51) 33086760

#### GRUPOS FOCAIS: ROTEIRO DE DISCUSSÃO

##### **Bloco 1: Nuvem de palavras**

- Liste 5 palavras que lhe vem à mente quando você pensa nas aulas de Língua Portuguesa no ano de 2022

##### **Bloco 2: Experiências anteriores com a escrita na escola**

- Em sua experiência anterior em aulas de Língua Portuguesa, como eram as aulas e as atividades que envolviam a prática da escrita?
- Nessas experiências anteriores, vocês já realizavam atividades sistemáticas de reescrita? Se sim, havia orientações para a realização dessas reescritas? Como eram essas orientações?
- De que modo os textos eram avaliados? Vocês recordam o modo como a avaliação dos textos era realizada?

##### **Bloco 3: Experiência com a língua portuguesa e com a escrita ao longo do ano letivo de 2022**

- Ao longo deste ano letivo, o que vocês consideram que mudou com relação às aulas de Língua Portuguesa como um todo? Qual mudança vocês destacariam?
- O Heitor costumava dizer que as aulas de Língua Portuguesa eram “orgânicas”. Por isso também as atividades avaliativas não costumavam constar no cronograma de avaliações. O que significa ser orgânico? Por que as atividades avaliativas de Língua Portuguesa não constavam no cronograma de avaliações?

##### **Bloco 4: Propostas de produção textual**

- O que vocês acharam das produções textuais propostas em cada trimestre?
- Como foi produzir uma entrevista?
- Como foi produzir um artigo de opinião?
- Como foi produzir uma resenha?
- Quais dessas produções vocês mais gostaram de fazer e por quê?
- Quais dessas produções vocês menos gostaram de fazer e por quê?
- Como foi a experiência de produzir um texto com seus colegas?
- A publicação das entrevistas e a futura publicação das resenhas foi/é importante para vocês? Por quê?
- Como foi não ter o artigo de opinião publicado?

##### **Bloco 5: Grades de avaliação das produções textuais**

- Como foi a experiência de participar da elaboração das grades de avaliação dos textos? Elas foram importantes para vocês?
- Vocês consideram que ter conhecimento dos critérios que pautaram a avaliação dos textos foi importante no momento de escrever e reescrever os textos?

##### **Bloco 6: A reescrita das produções textuais**

- Como vocês avaliam o trabalho com atividades sistemáticas de reescrita? Vocês consideram produtivo para a aprendizagem da escrita ou não?

- Thales disse certa vez disse que não aguentava mais olhar para o seu texto. Como foi essa experiência de reescrever um texto mais de uma vez?
- Alguns de vocês, em formulários anteriores, responderam que não ficaram totalmente satisfeitos com suas reescritas. Por quê?
- Que fatores vocês consideram que impossibilitaram um melhor desempenho na reescrita (falta de tempo, sobrecarga de atividades avaliativas, semana de provas)?

#### **Bloco 7: Encaminhamentos de reescrita**

- Como foi inicialmente a experiência de receber encaminhamentos de reescrita dirigidos individualmente a vocês? Como foi a reação inicial de vocês aos encaminhamentos de reescrita?
- Vocês consideram que ao longo do ano a recepção dos encaminhamentos de escrita foi se modificando? Se sim, de que modo?
- Como foi a experiência de elaborar bilhete orientador de reescrita para os colegas?
- Como foi a experiência de receber encaminhamentos de reescrita de colegas?
- Como foi a experiência de ler textos ou trechos de textos de colegas em aula? Vocês consideram que foi positivo? Houve algum tipo de constrangimento?

#### **Bloco 8: Instrumentos de encaminhamento das reescritas**

- Para encaminhar as reescritas, diferentes recursos foram mobilizados: bilhete orientador de reescrita, comentários ao longo do texto, sugestões de alterações no editor de texto, boletim de desempenho com a grade de avaliação. Qual desses recursos você considera que mais lhe ajudou no aprimoramento de seus textos?

#### **Bloco 9: As aprendizagens de escrita ao longo do ano letivo**

- Vocês avaliam que construíram conhecimento sobre a escrita ao longo deste ano letivo? Quanto vocês acham que aprenderam a escrever?
- Quais conhecimentos de escrita vocês consideram que construíram ao longo deste ano letivo? Procurem enumerar os conhecimentos que vocês consideram ter construído sobre a escrita? Você pode tentar completar a seguinte frase: *Nas aulas de língua portuguesa dedicadas à escrita, eu aprendi sobre...*

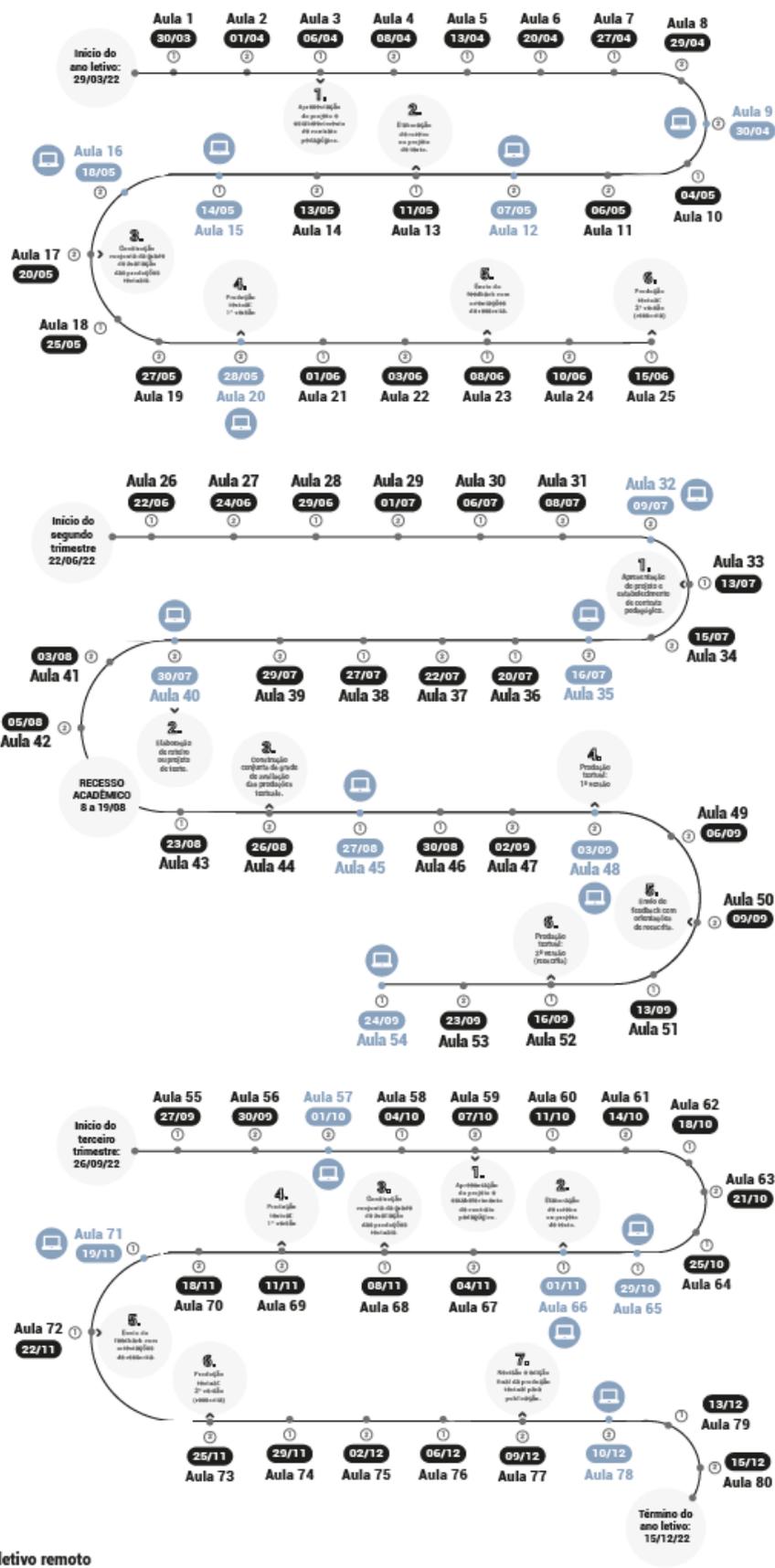
#### **Bloco 10: Nuvem de palavras**

- Liste novamente 5 palavras que lhe vem à mente quando você pensa nas aulas de Língua Portuguesa no ano de 2022

**ANEXO F – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS DE DISCUSSÃO**

.	Trecho de fala proferido em tom descendente
,	Trecho de fala proferido em tom de continuidade
>fala<	Trecho de fala acelerado
fala-	Trecho de fala que sofreu corte abrupto
...	Trecho de fala proferido em tom inconclusivo
=	Trecho de fala proferido em contiguidade com outro trecho de fala
“fala”	Trecho de fala animado pelo participante atribuído a outro sujeito não presente na interação
( )	Produções não verbais

## ANEXO G – LINHA DO TEMPO DA GERAÇÃO DE DADOS



## ANEXO H – BOLETIM DE DESEMPENHO

### BOLETIM DE DESEMPENHO – ENTREVISTA (2ª/3ª VERSÃO)

Entrevista avaliada:

Avaliador:

CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	A	AP	NA
<b>1. Propósito do texto</b>	<b>1.1</b> A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes do IFRS – <i>Campus</i> Bento Gonçalves pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa?			
	<b>1.2</b> A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes no IFRS – <i>Campus</i> Bento Gonçalves?			
	<b>1.3</b> A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?			
<b>2. Interlocução / Público-alvo</b>	<b>2.1</b> O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves e futuros estudantes?			
	<b>2.2</b> O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais o IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves?			
<b>3. Organização</b>	<b>3.1</b> O título da entrevista é coerente e criativo?			
	<b>3.2</b> A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista?			
	<b>3.3</b> A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado?			
	<b>3.4</b> A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista?			
	<b>3.5</b> A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista?			
	<b>3.6</b> As perguntas e respostas estão organizadas de modo coeso e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado?			
	<b>3.7</b> A entrevista apresenta fotografia do entrevistado?			
	<b>3.8</b> A entrevista conta com hiperlinks que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista?			
	<b>3.9</b> A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?			
<b>4. Conteúdos/ Informações</b>	<b>4.1</b> A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista?			
	<b>4.2</b> O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista?			
	<b>4.3</b> Informações mais detidas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)?			
	<b>4.4</b> Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista?			

	4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica?			
	4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolhas para o futuro são abordados na entrevista?			
	4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes no <i>Campus</i> Bento Gonçalves?			
	4.8 A entrevista revela ir além do roteiro, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado?			
5. Uso de recursos linguístico	5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada?			
	5.2 O texto está livre de frases siamesas?			
	5.3 As frases foram adequadamente (re)estruturadas?			
	5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram eliminadas (repetições, contrações vocabulares, hesitações)?			
6. Estratégias de finalização	6.1 O texto foi revisado (revisão ortográfica e gramatical)?			
	6.2 O layout do texto está organizado de forma agradável para o leitor?			
	6.3 A foto está bem disposta no layout do texto?			
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O texto produzido reflete as entrevistas (escritas e oral) estudadas e analisadas em aula?			

**O que poderia melhorar? Recomendações:**

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

\*A = Atingiu / AP = Atingiu parcialmente / NA = Não atingiu

**Nota:** ( ) 0 a 4 ( ) 4,1 a 6,0 ( ) 6,1 a 7 ( ) 7,1 a 8 ( ) 8,1 a 9,0 ( ) 9,1 a 10,0

**Decisão:** ( ) publicar sem correções ( ) correções obrigatórias (*ver* recomendações)

**ANEXO I – BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA**

**Ivy!**

Realmente a tua resenha me fez querer ler este livro. Missão cumprida! Me parece realmente uma obra interessantíssima. Acho que para os jovens, esse livro pode servir de porta de entrada para se conhecer um grande clássico da literatura universal, que é a obra Odisseia de Homero. Esse aspecto você poderia, inclusive, citar na resenha, pensando em nosso público-alvo (estudantes do IFRS). A grande maioria nem pensa em ler uma obra dessas, mas talvez a leitura do livro da Margaret possa estimular esse retorno a um grande clássico. Inclua na tua análise da obra, porque é mais um modo de esclarecer os leitores sobre a relevância da obra. Talvez seja possível encaixar isso no parágrafo de conclusão.

Fiz alguns comentários ao longo do texto, mas gostaria de pontuar três aqui:

1. Falta uma descrição mais detalhada do enredo da história: quais são os fatos que se sucedem no livro? Na análise do livro, você retoma o enforcamento das escravas, mas eu como leitora não sei o que foi que ocorreu na história. Precisa detalhar a história em si.
2. O uso de expressões avaliativas está um tanto tímido na tua resenha. Você avalia muito pontualmente a obra como divertida e tranquila. Quero ver a tua voz analítica de resenhista mais forte no texto, do início ao fim.
3. Em consequência do ponto número 2, fica um pouco apagada a tua perspectiva sobre a relevância da obra que está sendo resenhada. Isso é um dos critérios de avaliação e não fica muito claro pro leitor.
4. Cuidado com a trânsito comparativo que você faz ao longo da resenha entre a obra de Homero e a obra da Margaret. Às vezes, pode ficar confuso para o leitor. Afinal, de qual Odisseia você está falando? A comparação é muito oportuna e bem-vinda, mas o foco tem que estar na obra sendo resenhada. Eu conheço a versão de Homero, mas não a versão da Margaret. Principalmente, você precisa pontuar melhor o enredo produzido por ela em sua releitura.

Tá ficando maravilhosa a resenha!

Tô amando!

Andréia.