



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

**A REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
O OLHAR DO PROFESSOR PEDAGOGO SOBRE O SEU AGIR**

Londrina
2021

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

A REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
O OLHAR DO PROFESSOR PEDAGOGO SOBRE O SEU AGIR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2021

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

Campos, Carla Giovana de.

A reescrita no Ensino Fundamental I : O olhar do professor pedagogo sobre o seu agir / Carla Giovana de Campos. - Londrina, 2021.
308 f.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Reescrita - Tese. 2. Séries iniciais - Tese. 3. ISD - Tese. 4. Agir docente - Tese. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

A REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
O OLHAR DO PROFESSOR PEDAGOGO SOBRE O SEU AGIR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr.^a Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr.^a Cláudia Lopes Nascimento Saito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de outubro de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me mostraram a importância da educação. Também a todos os professores que, mesmo em meio a tantas adversidades, doam o melhor de si para que a educação continue sendo transformação.

AGRADECIMENTOS

Logo que dei início ao mestrado, uma amiga e colega de estudos, Isabela, comentou que ouviu de um professor que o mestrado, por vezes, é um caminho solitário. Dê fato, se olho para trás, para o percurso que segui, em muitos momentos tenho a sensação de que tive que percorrê-lo sozinha, acompanhada apenas de livros, uma centena de dúvidas e a tela do computador. Mas, ainda que na solidão da escrita, acentuada por uma pandemia, vejo também que estive cercada de mestres e amigos, a quem devo toda a minha gratidão, pois só assim pude avistar o final do caminho.

Assim, deixo aqui registrado a minha gratidão à minha família. Aos meus pais, por mostrarem a importância da educação, por me incentivarem e me ensinarem que posso ser e ocupar os lugares que quiser. Em especial, deixo a minha homenagem à minha mãe que, no início de 2020, quando todos começávamos a entender a dimensão da pandemia que se iniciava, descobriu um câncer de mama e enfrentou uma cirurgia, sessões de quimio e radioterapia e hoje está recuperada. Agradeço à minha irmã Natália que foi sempre uma grande incentivadora das minhas escolhas e, como pedagoga, compartilha comigo saberes, reflexões e aprendizados, e inquietações. Ao meu irmão Leonardo que, como professor em formação, às vezes nos almoços de fim de semana ou no meio da madrugada, dividiu comigo angústias, experiências e a vontade de mudar.

Agradeço aos meus amigos de graduação, Gustavo, Bia, Val, Brena e Agatha, que comigo deram os primeiros passos na universidade, onde juntos aprendemos e nos ensinamos. Agradeço à Isabela que, desde 2014, trilha comigo os caminhos da pesquisa, com quem dividi dores e alegrias na especialização e no mestrado. Também agradeço às amigas que apareceram nos últimos anos, à Ana Paula, com quem dividi orientação, apresentações, eventos e aprendizado, e aos colegas que fiz nas disciplinas do PPGEL. Aos amigos de fora da Universidade, agradeço a compreensão pela minha ausência em momentos importantes de suas vidas, por aceitarem que eu também vivenciava meus próprios desafios e conquistas, sabendo que os acompanhava de longe.

Agradeço aos meus colegas de escola, aos professores e às minhas coordenadoras, com quem convivo e aprendo todos os dias. Também aos meus diretores, pois tive a sorte de encontrar, em duas escolas, a compreensão e o incentivo para seguir pesquisando. Em especial agradeço a cada aluno que tive, mesmo em pouco tempo de docência, desde os pequenos da educação infantil aos adolescentes do pré-vestibular, pois são eles que fazem minha cabeça

borbulhar com ideias, dúvidas e descobertas, que me ensinam e instigam a continuar aprendendo.

É preciso deixar registrado a minha gratidão à SEMED, por me receber e aceitar o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, mais uma vez, o apoio de minha irmã, assessora pedagógica do município, que sempre encontrou espaço para me atender e auxiliar no fornecimento de dados e informações. Agradeço, imensamente, às professoras Ana Cláudia, Damaris e Franciele que estiveram comigo discutindo e me ensinado, sempre dispostas a buscar conhecimento e me mostraram que, mais do que formação e experiência, o que nos torna bons professores é nunca deixarmos de ser aprendizes.

Gostaria de agradecer à Prof.^a Dr^a Maria Ilza, minha orientadora de especialização, que direcionou meu olhar para a reescrita e me incentivou a embarcar no mestrado. Foi também minha debatedora no SEDATA, que muito me ajudou a repensar a pesquisa e esteve sempre disposta a me auxiliar. Agradeço a todos os professores do PPGEL, de estudos avançados e secretários do programa, que respondiam com prontidão cada dúvida enviada em um e-mail.

Agradeço à Izabella Bil pela tradução do resumo desta pesquisa, que com muita qualidade e profissionalismo participou da elaboração do abstract. Mais uma vez, agradeço ao meu irmão Leonardo que, em meio às demandas de seus projetos, revisou atentamente todo o texto para adequá-lo às normas.

Deixo também registrado meus agradecimentos à Prof.^a Dr^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e À Prof.^a Dr^a Claudia Lopes Nascimento Saito, que aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e de defesa, propondo ajustes e aprimoramento da escrita, assim contribuindo para o bom desenvolvimento da pesquisa e para meu aprendizado.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento, que me recebeu no mestrado e foi extremamente paciente ao longo destes três anos. Agradeço por todas as indicações de leituras, empréstimos de livros, conversas, correções, colaborações e trocas sem as quais esta pesquisa jamais seria possível.

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são 'iluminados', dotados de um hipotético 'dom', ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu 'métier', de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

J. P. Bronckart

RESUMO

CAMPOS, Carla Giovana de. **A REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O olhar do professor pedagogo sobre o seu agir.** 2021. 308 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

Resultados alcançados na educação fundamental têm suscitado calorosas reflexões de ordem política, social e cultural sobre o fazer, o pensar e o agir relacionado à educação. Entretanto, o que acontece na sala de aula? Como os professores das séries iniciais realizam seu trabalho específico relacionado à escrita e reescrita? Que elementos o constituem? Que implicação a relação entre esses elementos gera no trabalho docente? Promover esse debate é buscar possíveis soluções para os problemas e respostas para os questionamentos que envolvem os obstáculos, impedimentos e dificuldades no âmbito efetivo do fazer profissional. Na esfera educacional, o trabalho do professor tem sido objeto de pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2009). Esse quadro teórico-metodológico dá sua contribuição às investigações quando postula a importância crucial do papel da linguagem para a compreensão da natureza das ações em uma determinada atividade profissional. Inserida no discurso contemporâneo que salienta a importância do fazer pedagógico mediado por instrumentos materiais e semióticos, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar quais são as figuras interpretativas do agir que constituam pistas das representações de um professor que ministra aulas para o 5º ano do Ensino Fundamental sobre o trabalho com a reescrita de textos dos alunos. Para atingir esse objetivo geral a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar quais são as representações de professores sobre seu contexto de trabalho, mais especificamente o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos; 2) Promover, com professores de 5º anos do Ensino Fundamental I, momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de língua portuguesa; 3) Propor, coletivamente, possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série, o contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos. Os dados emergem de dois momentos da investigação: a) Textos produzidos em questionários pelos participantes da pesquisa b) Textos produzidos oralmente e posteriormente transcritos referentes ao grupo de estudos desenvolvido com os professores colaboradores. Os resultados alcançados demonstram que os professores das séries iniciais têm consciência de suas dificuldades no trabalho com o ensino de escrita e, em certa medida, estão dispostos a buscar embasamentos que tornem sua prática. A reescrita no Ensino Fundamental I, da rede de educação básica de Cambé, mostra indícios de que começa a ocorrer como um movimento de repensar o texto, mas ainda se mantém presa aos moldes tradicionais de reescrita como correção.

Palavras-chave: reescrita; séries iniciais; ISD; agir docente.

ABSTRACT

CAMPOS, Carla Giovana de. **THE REWRITING IN THE GRADE ELEMENTARY SCHOOL**: The teacher-educator's view of your action. 2021. 308 p. Dissertation (Masters in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

The results achieved in Elementary schools have given rise to heated political, social, and cultural reflections on the doing, thinking, and acting related to education. Despite that, what happens inside classroom? How do teachers of the elementary grades perform their work specific related to writing and rewriting? What elements constitute it? What implications does the relationship between these elements have on the teaching work? The purpose of promoting this debate, is to investigate possible solutions to the problems and to give answers to the questions that involve the obstacles, impediments, and difficulties in the scope of professional practice. In the educational sphere, the work has been the object of research in Sociodiscursive Interactionism perspective (BRONCKART, 2006; 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2009). This theoretical-methodological framework contributes to the investigation postulating the crucial importance of the role of language in the comprehension of the nature of actions in a specific professional activity. Inserted in the contemporary discourse that emphasizes the importance of pedagogical practice mediated by material and semiotic instruments, the main objective of this research aims at investigating which interpretative figures of action constitute clues of the representations of a teacher who teaches 5th-grade grade elementary school regarding the rewriting texts of the students. To achieve this main objective the research presents the following specific objectives: 1) To verify which are the representations of teachers about their work context, more specifically the work and the process of revision and rewriting of texts; 2) To promote, with teachers of 5th grade of Elementary level, moments of reflection, debate, and study about rewriting in Portuguese language classes; 3) To propose, collectively, possibilities for rewriting considering the particularities of the level, the working context of the city public school, and the pedagogue's specific knowledge. The data emerges from two moments of the investigation: a) Texts produced in questionnaires by the research participants b) Texts produced orally and later transcribed referring to the study group developed with the collaborating teachers. The results of the investigation revealed that teachers of the initial grades are aware of their difficulties in working with the teaching of writing and, to some extent, are inclined to search for foundations theoretical basis to make their practice effective. The rewriting in the Elementary level demonstrates evidence that it has begun to occur as a movement to rethink the text. Moreover remains embedded in the traditional molds of rewriting as a correction.

Key-words: rewriting; elementary education; ISD; action teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de desenvolvimento	45
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática	50
Figura 3 – Representação da SD como DNA	52
Figura 4 – Representação de elementos básicos do trabalho do professor.....	55
Figura 5 – Representação do modelo de análise de textos ISD.....	58
Figura 6 – Esquema do processo de desenvolvimento	114
Figura 7 – Proposta de reconto da PC4	126
Figura 8 – Reconto do aluno 1.....	128
Figura 9 – Parte do quadro na atividade de reescrita.....	137
Figura 10 – Caderno do aluno 3	138
Figura 11 – Caderno do aluno 4	139
Figura 12 – Lousa na atividade de reescrita coletiva.....	140
Figura 13 – Reescrita do aluno 3	142
Figura 14 – Reescrita do aluno 4	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese de busca I.....	35
Quadro 2	– Síntese de busca II	36
Quadro 3	– Síntese de busca III	37
Quadro 4	– Síntese de busca IV	37
Quadro 5	– Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo GEMFOR, no PPGEL - ancoradas ao ISD cujo foco é a produção textual	38
Quadro 6	– Textos para análise do agir do professor	57
Quadro 7	– Reescrita nas habilidades da BNCC	68
Quadro 8	– Número de instituições de educação infantil e fundamental I da SEMED.	80
Quadro 9	– Número de professores e assessores por segmento de ensino	81
Quadro 10	– Formação inicial das participantes.....	85
Quadro 11	– Tempo de atuação das participantes.....	85
Quadro 12	– Síntese da geração e análise dos dados	87
Quadro 13	– Objetivos do questionário inicial	88
Quadro 14	– Objetivos do questionário final	89
Quadro 15	– Objetivos dos encontros on-line.....	89
Quadro 16	– Frequência das PC no grupo de estudos	90
Quadro 17	– Sinopse dos encontros on-line	90
Quadro 18	– Sobre gêneros e SD	95
Quadro 19	– Sobre produção e reescrita de textos.....	96
Quadro 20	– SOT e STT questão 7	97
Quadro 21	– SOT e STT questão 8	98
Quadro 22	– SOT e STT questão 10	98
Quadro 23	– SOT e STT questão 12	99
Quadro 24	– Análise dos movimentos temáticos do grupo de estudos.....	101
Quadro 25	– SOT e STT questão 1	119
Quadro 26	– SOT e STT questão 2	119
Quadro 27	– SOT e STT questão 3	120
Quadro 28	– SOT e STT questão 4	122
Quadro 29	– SOT e STT questão 5	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTED

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidade de Ação
CAC	Capacidade de Autoavaliação de Condutas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidade Discursiva
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidade Linguístico Discursiva
CMS	Capacidade Multissemiótica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CS	Capacidade de Significação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EAD	Educação a Distância
EF15LP06	Ensino Fundamental, 1º ao 5º Ano, Língua Portuguesa, Habilidade 06
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
GEMFOR	Gêneros Textuais e Mediações Formativas
IAS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Socio discursivo
LP	Língua Portuguesa
PC1	Professora Colaboradora 1
PC2	Professora Colaboradora 2
PC3	Professora Colaboradora 3
PC4	Professora Colaboradora 4
PC5	Professora Colaboradora 5
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Do Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PF	Professora Formadora
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Processos Psicológicos Superiores
PR	Professora Regente
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOT	Seguimento de Orientação Temático
STT	Seguimento de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
THC	Teoria Histórico Crítica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	31
2	ESTADO DA ARTE: O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COM A REESCRITA, NO ENSINO FUNDAMENTAL I	35
2.1	AS INVESTIGAÇÕES RELACIONADAS AO ENSINO DE LP, REESCRITA E ENSINO COMO TRABALHO	35
2.1.1	Nos Grupos De Pesquisa Do PPGEL.....	37
3	REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA	43
3.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	43
3.1.1	Desenvolvimento Humano Em Vygotsky	44
3.2	O ISD E A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA: GÊNERO DE TEXTO, MEGAINSTRUMENTO QUE ATUA COMO MEDIADOR ENTRE O SUJEITO E A SITUAÇÃO COMUNICATIVA	46
3.2.1	Capacidades De Linguagem.....	48
3.3	A ENGENHARIA DIDÁTICA PROPOSTA PELO ISD	49
3.3.1	Sequência Didática.....	50
3.4	O PROFESSOR E SEU TRABALHO: A LINGUAGEM REVELA PRÁTICAS DOCENTES	52
3.4.1	Sobre O Trabalho Do Professor: Trabalho Prescrito, Planificado E Realizado.....	54
3.4.2	O Modelo De Análise Do Trabalho Do Professor Proposto Pelo ISD	57
4	A FINAL, O QUE É E PARA QUÊ (RE)ESCREVER?	61
4.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	61
4.2	A REESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E ESCOLAR	64
4.3	A REESCRITA EM DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	66
4.4	CORREÇÃO E REESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	70
4.5	ESCREVER PARA REESCREVER: INSTRUMENTOS PROPOSTOS PELA ESCOLA DE GENEVRA	73
4.5.1	Avaliação Diagnóstica Por Meio Da Grade De Análise Diagnóstica.....	73

4.5.2	Listas De Controle/Constatação.....	74
4.5.3	Instrumento Para O Desenvolvimento Da Capacidade De Autoavaliação De Conduas	75
4.5.4	Autorregulação Para A Autoavaliação Das Capacidades: O Controle Da Textualização	77
5	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	79
5.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	79
5.2	O CONTEXTO MACRO DE TRABALHO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	80
5.3	A SEMED E AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LP NO MUNICÍPIO.....	81
5.3.1	A Reescrita No Currículo Do Município	83
5.4	CONTEXTO MICRO DA PESQUISA.....	84
5.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
5.6	GERAÇÃO DE DADOS.....	86
5.6.1	Questionários On-Line.....	88
5.6.2	Encontros On-Line.....	89
5.7	O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO	92
5.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	92
5.9	A QUESTÃO ÉTICA NA PESQUISA COM HUMANOS.....	94
6	ANÁLISE DE DADOS	95
6.1	QUESTIONÁRIO INICIAL.....	95
6.1.1	Primeiro Contato Com As Professoras: Respostas Fechadas	95
6.1.2	Primeiro Contato Com As Professoras: Respostas Abertas.....	97
6.1.2.1	Temas e subtemas mobilizados na questão 7.....	97
6.1.2.2	Temas e subtemas mobilizados na questão 8.....	98
6.1.2.3	Temas e subtemas mobilizados na questão 10.....	98
6.1.2.4	Temas e subtemas mobilizados na questão 12.....	99
6.1.3	Representações Sobre A Reescrita.....	100
6.2	GRUPO DE ESTUDOS: DISCUTINDO A REESCRITA	101
6.2.1	Nível Organizacional e Enunciativo	102
6.2.1.1	Plano textual global do texto.....	102
6.2.1.2	Tipos de sequência.....	103

6.2.1.3	Tipos de discurso	106
6.2.1.4	Mecanismos de textualização.....	107
6.2.1.5	Mecanismos enunciativos	109
6.2.2	Nível Semântico: Figuras De Ação.....	112
6.2.2.1	Figuras de ação-ocorrência	112
6.2.2.2	Figuras de ação-canônica	114
6.2.2.3	Figuras de ação-definição	115
6.2.2.4	Figuras de ação-acontecimento passado	115
6.2.2.5	Figuras de ação-experiência.....	117
6.2.3	Síntese das Figuras de Ação	117
6.3	QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO	118
6.3.1	Contato Final Com As Professoras: Respostas Abertas	119
6.3.1.1	Temas e subtemas mobilizados na questão 1	119
6.3.1.2	Temas e subtemas mobilizados na questão 2.....	119
6.3.1.3	Temas e subtemas mobilizados na questão 3.....	120
6.3.1.4	Temas e subtemas mobilizados na questão 4.....	122
6.3.1.5	Temas e subtemas mobilizados na questão 5.....	122
6.4	REPRESENTAÇÕES SOBRE A REESCRITA	124
6.5	POSSIBILIDADES EM PRÁTICA	125
6.5.1	Reflexões Iniciais Para A Reescrita	125
6.5.2	Algumas Reflexões Após A Reescrita	134
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor regente.....	157
	APÊNDICE B - Questionário inicial.....	160
	APÊNDICE C - Questionário final	165
	APÊNDICE D - Transcrições.....	167

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com os gêneros de texto/discurso¹ no ensino de língua materna, no Brasil, consolidou-se após a implementação de documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, a proposta da engenharia didática, dos autores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), foi bem recebida por professores de todo o país, que perceberam as potencialidades dos projetos didáticos centralizados nas práticas discursivas para o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística (NASCIMENTO, 2012; 2014).

Por sua vez, o mais recente documento oficial norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma o diálogo com:

[...] documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) [...]. (BRASIL, 2018, p. 67).

A Base ainda esclarece que:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse contexto, as pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico com os gêneros cresceram no cenário das ciências da linguagem e, sobretudo, na área da Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas.

Como pesquisadora da área, desenvolvi em minha monografia de Especialização um estudo no qual investiguei as Sequências Didáticas como instrumento para a reescrita de textos do gênero dissertativo-argumentativo na prova do Enem em uma oficina extracurricular. A conclusão da pesquisa me trouxe novos questionamentos, o que me motivou a iniciar uma nova caminhada acadêmica, agora no mestrado, para expandir a pesquisa e buscar respostas, considerando aspectos não abordados no contexto de minha monografia.

¹ Cronologicamente, a noção de gêneros do discurso, de Bakhtin (2017), foi cunhada anteriormente à noção de gêneros de texto, dos autores do ISD (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Optamos, porém, por apresentar em ordem inversa a fim de evidenciar a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Em paralelo aos meus estudos, desde o início da graduação, atuei na rede privada com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, durante os mais de cinco anos de trabalho com as crianças, percebia a reescrita sendo negligenciada em práticas que primavam apenas pela “higienização” do texto. Também escutava, com frequência, relatos de colegas de profissão que eram terceirizados para fazer correções de redações de grandes colégios, de modo que na prática artificial da escrita escolar, os alunos não tinham nem mais seus textos lidos pelo próprio professor, ou seja, produziam um texto escrito para um destinatário ausente, anônimo.

Pensando então, na reescrita como processo essencial para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (CL) dos alunos, bem como para o trabalho partindo da visão da escrita como processo e, diante de questionamentos ainda não respondidos, decidi investigar como a reescrita é conduzida no contexto do Ensino Fundamental I, mais especificamente em turmas de 5º anos do ensino público.

As situações vivenciadas em minha experiência como professora de Língua Portuguesa me mostraram a desvalorização de uma etapa importantíssima para o desenvolvimento do aluno e para o trabalho considerando a escrita não como um produto, mas como processo. Além disso, percebi uma grande dificuldade por parte dos colegas de profissão em como desenvolver a reescrita em suas aulas.

Essa pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada e vincula-se ao projeto de pesquisa ALTED (UEL/CNPq) sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Lopes Nascimento Saito, cujo objetivo principal é o de investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente de alunos professores em formação inicial (no curso de Letras Português da UEL) e em formação continuada (que se encontram em exercício profissional na rede pública de ensino). O foco do projeto ALTED é o de analisar, mediar, planejar e implementar sequências de formação em que se incluem produção e avaliação de projetos didáticos com gêneros textuais.

Além da minha articulação a esse projeto de pesquisa, também realizei o meu Estágio de Docência na Disciplina Especial Gêneros discursivos/textuais e ensino que a Prof.^a Dr.^a Cláudia Lopes Nascimento Saito ministrou no Departamento de Letras. O fato de ter implementado o meu Estágio de Docência nessa disciplina foi crucial para que eu pudesse internalizar conteúdos e formas de trabalho didático com os instrumentos teóricos e metodológicos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto pelos autores da Universidade de Genebra (BRONCKART, 2003; 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Os dados emergentes nesses dois contextos (de pesquisa e de ensino – aprendizagem) por mim vivenciados, têm permitido aos participantes que uma *análise multifocal dos movimentos* (SAITO; NASCIMENTO, 2016) que consideramos complementares para a compreensão/interpretação do trabalho do professor de LP por articularem diferentes focos de análises: dos textos oficiais e institucionais do trabalho prescrito; da análise e descrição das sequências de ensino para compreender a lógica de construção do objeto ensinado; dos gestos profissionais fundadores e de adaptação ao contexto de ensino visualizados nas seções de autoconfrontação, tomados como índices de rupturas desenvolvimentais.

Assim, ao longo do desenvolvimento do mestrado, participando de eventos, estudos avançados, projeto e das disciplinas do programa, surgiram novos questionamentos e inquietações e, a partir daí, esta pesquisa começou a tomar forma. Após o cumprimento dos créditos e com a geração de dados a ser iniciada, o cenário de familiaridade em que estava inserida como pesquisadora e professora, transformou-se.

A escola na qual desenvolveríamos nossa pesquisa e, todas as demais escolas do país, públicas e privadas, pararam diante de uma pandemia. As aulas presenciais foram suspensas e puderam ser substituídas por meios digitais, de acordo com a Portaria 343, de 17 de março (MEC). O novo Coronavírus espalhou-se, as pesquisas em busca de medicamentos e vacinas multiplicaram-se aceleradamente e, ao mesmo tempo, as escolas desaceleraram seus calendários letivos, enquanto alunos e professores distanciaram-se em busca de novos e mais seguros caminhos para a educação.

De início, o isolamento social e a paralisação das escolas pareciam algo temporário e, assim, seguimos estudando, pesquisando e escrevendo. Aguardávamos o retorno de alunos e professores para as salas de aulas, ansiando pelo início de nossa geração de dados e novas descobertas. A retomada do ensino presencial, entretanto, tornou-se cada vez mais distante e incerta para o ano de 2020.

Com o passar dos meses e a crescente de casos confirmados da Covid-19, algumas escolas retomaram suas atividades a partir de diferentes estratégias e ferramentas disponíveis. O município no qual desenvolveríamos a pesquisa passou por diferentes experimentações a fim de encontrar uma solução temporária para o ensino e, diante dos desafios e possibilidades, passou a enviar atividades impressas e on-line para os alunos, de modo a manter o vínculo com a escola e preservar a vida de toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, com tantas incertezas e mudanças, nos vimos diante da necessidade de repensarmos e adequarmos também a pesquisa que desenvolvíamos ao momento que vivenciávamos. Desse modo, com o retorno do ensino presencial mostrando-se ainda mais distante, foi preciso repensar os caminhos previamente estabelecidos para respondermos nossa pergunta de pesquisa. Após 18 meses de iniciada a produção desta pesquisa, foi preciso repensá-la considerando a inquestionável necessidade do isolamento social e dos prazos a serem cumpridos com o PPGEL.

No final de 2020, conseguimos reorganizar a pesquisa e, em março de 2021, iniciamos a primeira etapa do processo de geração de dados, que finalizamos a segunda etapa em junho. Na sequência começamos o processo de transcrições e análises. O texto que se segue, portanto, é fruto de uma pesquisa construída a partir das nossas inquietações como professoras e pesquisadoras, durante anos turbulentos no cenário mundial, no contexto educacional e, claro, na vida privada. Deste modo, nesse contexto macro de pesquisa, surgiu a problemática que configura a pergunta de pesquisa que norteia a nossa investigação: A reescrita textual, enquanto movimento de repensar o texto, ocorre no Ensino Fundamental I mediada pelo professor pedagogo? Se sim, como? Se não, por quê? Nesse cenário, busco compreender o trabalho do professor, suas características e (in)consistências.

Partindo, então, dessas inquietações e da pergunta de pesquisa como motivadora desse trabalho, estabelecemos como objetivo geral: Investigar quais são as figuras interpretativas do agir que constituam pistas das representações de um professor que ministra aulas para o 5º ano do Ensino Fundamental I sobre o trabalho com a reescrita de textos dos alunos

Para atingir o objetivo geral propomos os seguintes objetivos específicos:

- I. Verificar quais são as representações de professores sobre seu contexto de trabalho, mais especificamente o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos;
- II. Promover, com professores de 5º anos do Ensino Fundamental I, momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de Língua Portuguesa;
- III. Propor, coletivamente, possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série, o contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos.

2 ESTADO DA ARTE: O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COM A REESCRITA, NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta seção, nos detemos sobre o estado da arte que, de acordo com Ferreira (2002), diz respeito a um mapeamento bibliográfico para discussão acadêmica sobre determinado tema ou área do conhecimento, a fim de se reconhecer o andamento das pesquisas científicas, sua relevância e necessidade de aprofundamento ou crescente demanda.

Com essa finalidade, realizamos inicialmente uma busca por dissertações e teses disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidas entre 2015 e 2018, cujo objetivo estivesse ligado ao trabalho do professor de Língua Portuguesa com escrita e reescrita, no Ensino Fundamental I. Para isso, utilizamos de diferentes filtros e palavras-chave ao acessar o banco de dados. Os procedimentos e resultados das buscas podem ser melhor observados a seguir.

2.1 AS INVESTIGAÇÕES RELACIONADAS AO ENSINO DE LP, REESCRITA E ENSINO COMO TRABALHO

Inicialmente, realizamos uma pesquisa no banco de dados da CAPES, utilizando as palavras chave *sequência didática* AND *língua portuguesa* OR *reescrita*, e obtivemos 2.053 resultados. Para melhor análise das pesquisas, utilizamos de alguns filtros para refinamento dos dados até chegarmos a 34 resultados.

O primeiro filtro aplicado foi *Mestrado e doutorado*, a fim de excluirmos pesquisas de especializações e pós doutorados e obtivemos 1205 resultados. Na sequência, aplicamos o filtro de ano, selecionando as produções de 2015 a 2018, reduzindo o número de pesquisas para 406. Utilizamos, então, o filtro de grande área do conhecimento, selecionando *Linguística, letras e artes*, o que gerou 306 resultados e, por fim, aplicamos o filtro *Linguística aplicada*, chegando ao número de 34 trabalhos.

Quadro 1 - Síntese de busca I

ETAPA DE REFINAMENTO	TÓPICO	FILTRO DE BUSCA	RESULTADOS
1º	Tipo	Mestrado e doutorado	1205
2º	Ano	2015, 2016, 2017 e 2018	406
3º	Grande área de conhecimento	Linguística, letras e artes	306
4º	Área do conhecimento	Linguística Aplicada	34

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os 34 resultados obtidos, após as quatro etapas de refinamento, percebemos que a grande maioria das pesquisas tinha como *locus* o Ensino Fundamental II, Ensino Superior ou a formação continuada, de modo que apenas em dois resultados o *locus* correspondia ao Fundamental I. Percebemos também que, mesmo utilizando *Língua Portuguesa* como palavra-chave, quase a metade das pesquisas eram relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Além disso, de todos 34 resultados, apenas um falava diretamente sobre a reescrita.

Fizemos uma pequena alteração na busca. Utilizamos as mesmas palavras-chave anteriores, porém apenas separadas pelos operadores de pesquisa AND, ficando: *sequência didática* AND *língua portuguesa* AND *reescrita*, e obtivemos 71 resultados.

Quadro 2 - Síntese de busca II

ETAPA DE REFINAMENTO	TÓPICO	FILTRO DE BUSCA	RESULTADOS
1º	Ano	2015, 2016, 2017 e 2018	71
2º	Grande área de conhecimento	Linguística, letras e artes	70
3º	Área do conhecimento	Linguística Aplicada	1

Fonte: Elaborado pela autora

Como antes mesmo de utilizarmos os filtros, o número de pesquisas foi muito mais restrito que na primeira busca, optamos por não utilizar o item de refinamento *mestrado* e *doutorado*. Ao final da terceira etapa, obtivemos apenas um resultado, sendo uma dissertação sobre a reescrita com alunos surdos no Ensino Fundamental I.

Para que pudéssemos fazer um levantamento mais apurado das pesquisas, voltamos para a segunda etapa de refinamento, na qual tínhamos 70 resultados, sendo 68 dissertações de mestrado profissional. Dessa vez, a grande maioria das pesquisas, mais precisamente 54 delas, tinham como *locus* o Ensino Fundamental II e, sendo o Ensino Fundamental I o *locus* de apenas quatro dissertações, as demais pesquisas distribuíam-se entre Ensino Médio e EJA.

Entre os resultados obtidos nessa segunda busca, obtivemos algumas pesquisas fundamentadas em teorias distantes do ISD, fizemos uma nova busca, agora com as palavras-chave *Interacionismo Sociodiscursivo* AND *reescrita*, resultando em 21 trabalhos. Mais uma vez, aplicamos alguns filtros de refinamento, como indicados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Síntese de busca III

ETAPA DE REFINAMENTO	TÓPICO	FILTRO DE BUSCA	RESULTADOS
1º	Tipo	Mestrado e doutorado	14
2º	Ano	2015, 2016, 2017 e 2018	6

Fonte: Elaborado pela autora

Devido ao número restrito de trabalhos encontrados, não demos seguimento na aplicação dos filtros de refinamento relacionados às áreas do conhecimento. Desta vez, duas pesquisas voltavam-se à Língua Inglesa no Ensino Superior e em cursos de extensão. Duas focavam a Língua Portuguesa no Ensino Superior, sendo em um caso Educação a Distância (EAD), uma tinha como *locus* o Ensino Médio e, a última, uma comunidade indígena.

Após as primeiras tentativas, decidimos realizar as buscas a partir de outro conjunto de palavras, assim pesquisamos por *ensino como trabalho AND língua portuguesa AND professor* e obtivemos 1.795 resultados. Para melhor análise das pesquisas, utilizamos de alguns filtros para refinamento dos dados até chegarmos a 30 resultados.

Quadro 4 - Síntese de busca IV

ETAPA DE REFINAMENTO	TÓPICO	FILTRO DE BUSCA	RESULTADOS
1º	Tipo	Mestrado e doutorado	1290
2º	Ano	2015, 2016, 2017 e 2018	414
3º	Grande área de conhecimento	Linguística, letras e artes	275
4º	Área do conhecimento	Linguística Aplicada	30

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os 30 resultados obtidos ao final da busca, mais uma vez percebemos a grande maioria dos trabalhos centrados nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, apenas um dos trabalhos encontrados tinha como foco o ensino como trabalho, investigando o agir do professor de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental I.

2.1.1 Nos Grupos De Pesquisa Do PPGEL

Após o levantamento inicial feito no banco de dados da CAPES, voltamos nosso olhar para os trabalhos desenvolvidos dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UEL (PPGEL). Por ser, especificamente, o programa ao qual estamos vinculados, nosso levantamento se inicia no Projeto de pesquisa Gêneros textuais: das

mediações formativas aos objetos de ensino, que foi coordenado pela Prof.^a Dr. Elvira Lopes Nascimento até fevereiro de 2020, cujo grupo de pesquisa está registrado no CNPq como GEMFOR². Esse grupo de pesquisa produziu ao longo dos últimos anos, inúmeras pesquisas ancoradas nos pressupostos do ISD.

Assim, fizemos um levantamento de Dissertações e Teses defendidas por membros do grupo GEMFOR que estivessem ligadas à leitura, à produção escrita, à reescrita e à elaboração de materiais didáticos para a Educação Básica. Sem o intuito de enumerar todas, referimo-nos apenas às pesquisas que dialogam mais especificamente com a nossa própria pesquisa de mestrado. Algumas das produções foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 5- Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo GEMFOR, no PPGEL - ancoradas ao ISD cujo foco é a produção textual

Pesquisador	Título	Objetivos	Ano	Natureza da pesquisa
Liliane Pereira	Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental	Validar o trabalho educacional, embasado nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006; 2008) e na sua proposta de engenharia didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consubstanciado nos instrumentos sequência didática e listas de constatações/controle, em intervenções diferenciadas, durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo.	2012	Dissertação
Daniela da Silva	Olimpíada de língua portuguesa como instrumento de formação docente	Com foco na implementação da sequência didática da OLP sobre o gênero textual <i>crônica</i> , a investigação busca dos empíricos na análise das representações de uma professora sobre o trabalho prescrito e planejado pela OLP, em seguida a análise da sequência didática da proposta para, a partir daí, concentrar a investigação no trabalho real (CLOT, 2006) dessa professora que inclui as atividades realizadas e as que não se desenvolveram por serem impedidas ou contrariadas por diferentes fatores próprios da situação de trabalho.	2014	Dissertação
Eliana Merlin	A apropriação do gênero crítica	Averiguar o agir de linguagem dos participantes e como, por meio de	2008	Dissertação

² Nascimento (2016; 2017; 2018; 2019) atualmente o projeto é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Claudia Lopes Nascimento e tem o título *Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais*, que articula seus objetivos e propósitos ao Grupo GemFOR (UEL, CNPq).

Deganutti Barros	de cinema no processo de letramento	instrumentos e sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagens e desenvolvimento. Nossos dados são provenientes de um contexto de intervenção formativa para um grupo inicial de 20 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I em formação continuada da Rede Municipal de Ensino de um município próximo à cidade de Londrina/Pr.		
Maria Ilza Zirondi	Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento.	Objetivamos nessa pesquisa averiguar por meio do agir de linguagem dos participantes do Curso de Formação Continuada (CFC) como, por meio de instrumentos e sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagem e desenvolvimento das Capacidades Docentes.	2013	Tese
Tatiana Aparecida Baptilani-Zirondi	O desenvolvimento do profissional de docentes e a implementação de uma política educacional de uma política educacional para o ensino de Língua Portuguesa: A mediação da Assessoria Pedagógica	Analisar com está sendo compreendido-interpretado pelo professor o percurso dos conteúdos propostos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I (EFI); Até que ponto os instrumentos (Gêneros Textuais, a PCM, o PT, a SD) implementados e disponibilizados aos professores nos processos formativos estão colaborando para a efetivação de sua prática pedagógica.	2017	Dissertação
Elisabete Maria Alves Soares	A coesão temporal na constituição do discurso do narrar na lenda indígena	Toma o gênero textual lenda indígena como objeto de ensino-aprendizagem, deve tratar dos aspectos sociológicos que circundam as práticas sociais de linguagem que tematizam crenças, costumes e outros traços culturais do índio brasileiro, partindo do contexto de produção para encontrar informações e explicações que permitam ao professor-pesquisador a “situação mais imediata e o meio social mais amplo que determinam a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN, 1981, p. 113), o que o conduzirá ao tempo e lugar da enunciação que configura o enunciado/gênero, à “atmosfera” em que se	2007	Dissertação

		constroem as representações, motivações, apreciações, etc.		
Nubiane Kailer Dos Santos Coelho	A TV multimídia do paraná como Instrumento mediador de ações docentes	buscar possíveis soluções para os problemas e respostas para os questionamentos que envolvem os obstáculos, impedimentos e dificuldades no âmbito efetivo do fazer profissional.	2013	Dissertação
Thassiana Reis Félix	Instrumentos organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa	Objetiva compreender os impactos do uso da rede social Facebook no desenvolvimento de linguagem dos alunos. Busca validar o Comentário de Facebook como gênero do discurso capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública.	2017	Dissertação
Cláudia Valéria Doná Hila	Ferramentas curso de formação e sequência didática: Contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa.	O objetivo desta pesquisa é investigar o trabalho do professor problematizado a partir da inserção das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010) e dos estudos da linguagem na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012) focando, sobretudo, as diferentes formas de professores de instituições públicas para organizar a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa.		
Marilúcia Dos Santos Domingos Striquer	A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná	Investigar o papel de duas ferramentas principais para o movimento de internalização e de letramento em torno do escopo teórico referente aos gêneros textuais necessário para o estágio de docência em língua materna de um curso de Letras. Compreender como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam os conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente os gêneros textuais como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e como objeto de conhecimento a ser construído na sala de aula	2010	Tese

Marcia Baby De Lima Gasquez	O agir argumentativo na carta do leitor: Contribuições para atividades educacionais no ensino fundamenta	buscamos a validação didática da metodologia de ensino-aprendizagem da língua proposta por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em um contexto específico da escola pública paranaense.	2014	Tese
Loretta Derbli Durães Da Luz Rosolem	A linguagem revelando práticas docentes: das prescrições mediadoras de ações educacionais à ação em sala de aula	Compreender a reconceptualização e ressignificação das prescrições no agir da professora. Identificar o agir educacional prescrito nas Semanas Pedagógicas; Acompanhar longitudinalmente a implementação dessas prescrições para encontrar indícios que nos permitam interpretar e compreender o agir da professora a partir da análise do planejamento das suas ações futuras materializadas no PTD e nas ações de implementação na sua situação de trabalho.	2015	Dissertação
Edna Pagliari Brun	Sequência didática e aulas invertidas para a apropriação de práticas sociais de linguagem: uma proposta sustentada para a aprendizagem ativa	Compreender o agir do professor, ao verificar se é possível integrar aspectos do modelo de ensino híbrido sala de aula invertida ao procedimento sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Considerando problemáticas que envolvem o ensino de língua portuguesa, essa ação visou a propor uma alternativa para práticas de ensino pensadas mais produtivas, neste momento sócio-histórico, buscando entender de que forma essa integração contribui para a instauração de uma prática mais inovadora quanto ao ensino de língua materna. Para tanto, o objeto de investigação foi uma intervenção formativa em contexto escolar, baseada em um projeto didático de ensino adequado a um gênero e a um tema, implementado por um professor de língua portuguesa de uma escola pública da capital sul-mato-grossense.	2020	Tese
Isis ferreira da Silva Favoni	Carta pessoal: instrumento para o desenvolviment o da produção escrita	Fundamentada no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006a, 2006b, 2006c) voltado ao ensino de línguas com base em gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e à formação de professores (SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015), a pesquisa mobiliza	2020	Dissertação

		<p>como conceitos fundamentais as noções de modelos didáticos de gêneros, sequências didáticas, capacidades de linguagem e capacidades docentes para o planejamento e a implementação do projeto didático. Tem o objetivo de compreender em que medida o trabalho com o gênero Carta Pessoal – mediado pelo instrumento semiótico denominado por Dolz e Schneuwly (2004b) como sequência didática – contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes.</p>		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas realizadas no PPGEL, no âmbito das pesquisas de mestrado e doutorado articuladas ao projeto da Prof.^a Dr.^a. Elvira Lopes Nascimento, demonstram o forte apelo da problemática da produção textual na Educação Básica. Contudo, no âmbito geral, constatamos a escassez de estudos focados nas questões de trabalho com o ensino da reescrita e Ensino Fundamental I – que corrobora a importância da nossa pesquisa.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados e discutidos os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa. São discutidas questões como o Interacionismo Sociodiscursivo, concepção de desenvolvimento a partir de Vygotsky, o agir de linguagem (agir comunicativo) e o modelo de análise de textos proposto pelo ISD. Também são debatidas a proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas, os gêneros como *megainstrumentos* didáticos e as Sequências Didáticas (SD), além da questão do ensino como trabalho.

3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo, perspectiva teórico metodológica proposta por Bronckart (2003), preocupa-se com o estudo das relações da linguagem no centro do desenvolvimento humano. O ISD fundamenta-se, para compreender essa relação, em autores como e Spinoza, Bakhtin, Vygotsky e Habermas e considera as condutas humanas decorrentes de um processo de relações históricas de interações sociais por mediações da linguagem e de outros instrumentos simbólicos.

Desse modo, nas palavras de Bronckart, o Interacionismo Sociodiscursivo “se quer *uma corrente da ciência do humano*” (2006, p. 10, grifos do autor), em que é central o problema da linguagem.

Por outro lado, o Interacionismo-social, de acordo com Bronckart (2003), busca,

[...] analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como <<ações situadas>>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Nessa perspectiva, herdada os trabalhos de Vygotsky (1934/1985), mas que também toma empréstimo da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricoeur (1986), é no contexto da **atividade** em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas e em interdependência com as ações não verbais. (BRONCKART, 2003, p. 13, grifos do autor).

Essa vertente teórico-metodológica, portanto, preocupa-se com o estudo das atividades humanas que são sempre sociais e socio-historicamente contextualizadas, considerando nessas atividades que “[...] a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva [...]” (BRONCKART, 2006, p. 10).

A linguagem, para o Interacionismo Sociodiscursivo, é entendida como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age. Amparando-se em Saussure e Vygotsky, no que diz respeito à constituição fundamentada dos signos linguísticos no pensamento consciente humano, Bronckart (2006) defende a ideia de que a língua é fundamentada e dependente dos sistemas de interação social e que “*as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano*” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

O Interacionismo Sociodiscursivo parte do posicionamento de que as condutas humanas resultam de um processo histórico e social de interação mediadas pelas produções languageiras que organizam e regulam as ações e interações humanas. Desse modo, para os autores genebrinos, as práticas languageiras situadas são instrumentos do desenvolvimento humano, “[...] tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Entretanto, o Interacionismo Sociodiscursivo nega a ideia de qualquer determinismo sociolinguageiro, pois, conforme Bronckart (2006), não se deve negar a emergência das capacidades cognitivas gerais, que tendem a se desprender das restrições sociais, culturais ou da língua. Bronckart reforça a importância de se considerar que a construção das capacidades cognitivas é fruto de um processo dialético, marcado pelo sociocultural e pela linguagem. O desenvolvimento, então, seria constituído pelo agir humano, alvo de interesse do ISD.

De acordo com Bronckart, as práticas de linguagem situadas são instrumentos do desenvolvimento humano, assim para o Interacionismo Sociodiscursivo, as noções de desenvolvimento estão intrinsicamente ligadas aos pressupostos vygotskyanos. Nesse sentido, discutiremos nas próximas seções as noções de desenvolvimento a partir de Vygotsky, já que esta questão se configura como elemento importante para esta pesquisa.

3.1.1 Desenvolvimento Humano Em Vygotsky

Vygotsky foi o responsável pelo desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual se tem os mediadores culturais como elementos centrais no processo de desenvolvimento humano. Assim, ainda que a discussão sobre desenvolvimento tenha se iniciado anteriormente a THC, é com base em conceitos defendidos pelo psicólogo (1991), como mediação e instrumento mediador, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que o ISD estabelece seus pressupostos.

De acordo com Vygotsky (1991), para se compreender o desenvolvimento humano, é preciso considerar o caráter social e histórico dos Processos Psicológicos Superiores (PPS), como a memória, a escrita e a atenção, por exemplo, de modo que o conhecimento, assim visto, é atravessado por traços culturais a partir da interação com o meio social. Além disso, o desenvolvimento dos PPS depende da mediação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, pois ocorre a partir da interação social com pares mais experientes.

Vygotsky (1991) afirma que a verdadeira essência do comportamento humano está na relação entre fala e atividade prática. Para o autor,

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

Assim, o desenvolvimento humano ocorre por meio dos signos e da interação com o outro. Para Vygotsky (1991), o aprendizado inicia-se muito antes do ensino formal, mas é na escola que são introduzidos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o autor (1991) identifica dois níveis de desenvolvimento, o primeiro, chamado de desenvolvimento real ou efetivo, diz respeito às conquistas já efetivadas e, o segundo, chamado de desenvolvimento potencial refere-se às capacidades a serem desenvolvidas. Quanto à distância entre as capacidades reais e as capacidades a serem conquistadas e que se realizam por intermédio do grupo, Vygotsky (1991) caracteriza esse espaço como sendo uma “Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal”.

Figura 1 - Níveis de desenvolvimento



Fonte: Com base em Vygotsky, 1991

A ZDP surge por meio do aprendizado, já que ele “desperta processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 60), a partir da apropriação de pré-contruídos em contato com instrumentos e indivíduos. Ocorre, dessa forma, um contínuo movimento entre os

níveis apresentados por Vygotsky, pois, o que era zona de desenvolvimento proximal torna-se desenvolvimento real.

Desse modo, expandindo as discussões de Vygotsky, o ISD compreende o desenvolvimento humano como sendo “um processo cultural, porque decorrente de representações que fazemos sobre os mundos representados, social, porque depende de atividades contextualizadas e situadas, ancorado no processo de interação” (HILA, 2011, p. 74). Para o Interacionismo Sociodiscursivo, como já mencionado, o desenvolvimento tem como elemento fundamental a linguagem, pois é a língua um instrumento fundador e regulador dos processos e atividades humanas.

Segundo Nascimento (2009), a Sequência Didática, sobre a qual falaremos adiante, instaura um processo de desenvolvimento de linguagem que se inicia na produção inicial quando o aprendiz percebe a tensão, o conflito ³ao receber a tarefa de produzir um gênero de texto do qual ainda não se apropriou e, no decorrer dos módulos, a tensão atua como um “motor para o desenvolvimento”, uma vez que o estudante busca internalizar, gradativamente, aspectos contextuais, discursivos e linguísticos do texto – o que o conduz a um novo patamar de desenvolvimento (de capacidades de linguagem).

3.2 O ISD E A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA: GÊNERO DE TEXTO, MEGAINSTRUMENTO QUE ATUA COMO MEDIADOR ENTRE O SUJEITO E A SITUAÇÃO COMUNICATIVA

A aprendizagem de línguas, para o ISD, só pode ser concebida no contexto de “produções verbais efetivas” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 39), essas produções, sejam orais ou escritas, constituem os textos, pelos quais acontecem a comunicação. Assim, o texto torna-se elemento central para o ensino, mais especificamente, desempenham a função de “instrumentos de mediação” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 39) para a produção escrita.

Dentro das mais diversas produções efetivas, os gêneros possibilitam, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a estabilização dos elementos formais em reagrupamentos de textos a partir de constituintes genéricos, como “os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (2010, p. 40). O gênero textual, desse modo,

[...] é um pré-construído histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela

³ Aqui entendido como o confronto de representações que emergem nas interações.

confrontação com um universo de textos que já nos são << dados de antemão >>. [...] Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos. (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 40).

O gênero, portanto, se configura como um **(mega)instrumento didático** (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que atua como mediador entre o sujeito e a situação comunicativa, funcionando como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas.

Para Schneuwly, o gênero é “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (2004, p. 25).

Nesse sentido, os gêneros apresentam-se como uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que são o objeto a ser ensinado pelo professor, também são o guia para o ensino. Assim, o gênero configura-se como:

[...] um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44).

De acordo com os autores, o trabalho com a produção escrita nas escolas a partir dos gêneros, pode ser justificado por três aspectos. Inicialmente pelo fato de que o agrupamento dos textos em gêneros facilita a organização do ensino, os agrupamentos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) relacionam-se a diferentes objetivos de aprendizagem, como a representação do contexto social ou contextualização, estruturação discursiva do texto e escolha de unidades linguísticas ou textualização. Em segundo lugar, eles possibilitam o trabalho com práticas sociais e, por fim, por suas características genéricas que permitem a determinação das dimensões ensináveis.

Esse megainstrumento didático, define-se por três dimensões essenciais, são elas: “1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Para que os alunos, ou qualquer sujeito, seja capaz de produzir um gênero em uma situação de comunicação específica, são requeridas a ele o domínio de capacidades de linguagem.

3.2.1 Capacidades De Linguagem

As Capacidades de Linguagem (CL), definidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) como “[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada[...]”, relacionam-se as operações mentais realizadas pelos indivíduos no processo de produção e/ou compreensão de um gênero de texto.

De acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, para produzir textos é preciso a mobilização das capacidades de linguagem, sendo as capacidades propostas pelos autores a Capacidade de Ação (CA), a Capacidade Discursiva (CD) e a Capacidade Linguístico-Discursiva (CLD).

A Capacidade de Ação está relacionada às aptidões para a produção e compreensão dos gêneros de textos, articulados ao contexto de produção. A CA envolve conhecimentos para a identificação do gênero, da situação de interação e dos conteúdos temáticos mobilizados.

A Capacidade Discursiva, por sua vez, relaciona-se às aptidões requeridas na mobilização de conhecimentos sobre a infraestrutura geral do gênero e outras características relacionadas a escolha e elaboração dos conteúdos.

Por fim, a Capacidades Linguístico-Discursiva está relacionada ao reconhecimento e mobilização de unidades e/ou estruturas linguísticas do gênero, responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto. Dessa forma, de modo geral, a CLD envolve o domínio dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Ainda que apresentadas separadamente, por questões didáticas, as Capacidades de Linguagem estão intrinsecamente ligadas entre si e em constante interação, assim é preciso o domínio das três para a produção de um gênero. Além disso,

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar delas. [...] A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagem sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44-45).

Em estudos mais recentes, alguns pesquisadores propõem outras capacidades a fim de expandir e evidenciar aspectos em um contexto mais amplo para a intervenção didática. Assim, Cristovão e Stutz (2011) propõe a Capacidade de Significação (CS), que estaria ligada à:

construção de sentidos mediante a representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011, p. 22-23).

Além da CS, Lenharo (2016) categoriza a Capacidade Multissemiótica (CMS), a partir de discussões feitas em uma palestra proferida por Dolz em 2015. A CMS seria acionada na “análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais” (LENHARO, 2016, p. 30).

3.3 A ENGENHARIA DIDÁTICA PROPOSTA PELO ISD

A Engenharia Didática, uma das áreas de aplicação da Didática das Línguas, objetiva “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua” (DOLZ, 2016, p. 240-241).

Segundo Dolz (2016) a Engenharia Didática concebe e avalia projetos e dispositivos a fim de orientar intervenções mediadas pelo professor e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dolz (2016, p. 241), “a didática é uma disciplina de ação suscetível de organizar intervenções para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem relativos às línguas ensinadas”. Para a implementação dessas intervenções é preciso, segundo o autor, de um engenheiro capaz de promover e implementar projetos inovadores às suas práticas de atividades. Considerando como seu campo de atuação a Didática das Línguas, esse engenheiro assume a forma de professor-pesquisador.

Dolz (2016) aponta, ainda, que a Engenharia Didática acontece em quatro fases. A primeira fase consiste na análise de concepção do trabalho, em que é preciso considerar o objeto de ensino, como um gênero textual em específico e as capacidades reais e potenciais dos educandos. A segunda fase é a de concepção de um protótipo de dispositivo didático, proposto a partir das atividades desempenhas previamente. A terceira fase consiste na experimentação do dispositivo didático e eventuais ajustes. A quarta e última fase é o momento da análise dos resultados e balanço de pontos positivos e a serem reconsiderados.

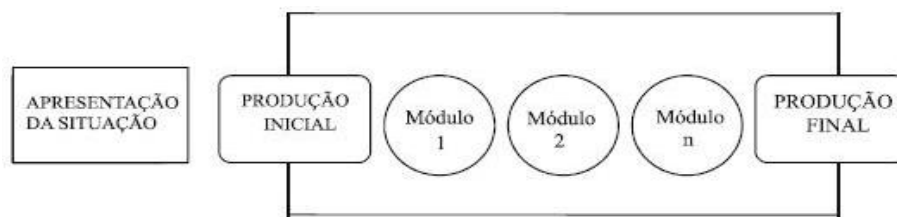
Neste cenário, para o trabalho do professor-pesquisador que atua com a Engenharia Didática, é necessário o uso de determinados dispositivos didáticos, como as Sequências Didáticas (SD).

3.3.1 Sequência Didática

A Sequência Didática é um dispositivo de ensino composto pela sistematização de um conjunto de atividades a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de um gênero oral ou escrito, pelos aprendizes. Segundo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD objetiva o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências leitoras, assim como da capacidade de produzir textos orais e escritos adequando-se a situação de comunicação.

A SD permite o trabalho com os gêneros em toda sua complexidade. Os autores apresentam uma estrutura base, Figura 2, para servir de referência para o trabalho pedagógico com os gêneros textuais:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004, p. 98.

A primeira etapa da SD, de acordo com o modelo proposto pelos autores genebrinos, é a apresentação da situação aos alunos, de modo que estejam cientes do projeto de comunicação do gênero a ser desenvolvido ao longo do projeto. É nessa etapa em que os educandos têm contato inicial com textos do gênero a ser trabalhado, por isso é de grande importância promover a motivação e o interesse da turma.

A segunda etapa, chamada pelos autores de produção inicial, consiste no primeiro registro, oral ou escrito, produzido pelos alunos. A versão do texto produzida neste momento é de extrema importância para a SD, pois é por meio dela que o professor é capaz de avaliar os conhecimentos prévios da turma acerca do gênero, identificar dificuldades, obstáculos e potencialidades. Além disso, a produção inicial funciona como um indicativo dos caminhos a serem percorridos no projeto.

A terceira etapa, fruto das reflexões e diagnósticos feitos pelo professor anteriormente, são os módulos de ensino. Neles, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que o professor elabore atividades sistematizadas como base nas dificuldades e problemas a serem desenvolvidos. O trabalho com os módulos permite diversos itinerários considerando-se as

necessidades da turma, o grau de dificuldade e o tempo utilizado também devem ser pensados pelo professor ao longo do processo, com ajustes sempre que necessário para garantir a elaboração da produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ainda propõem três grupos de atividades para serem desenvolvidas ao longo dos módulos da SD: 1) atividades de observação e análise de textos; 2) atividades de produção de texto simplificada; e 3) atividades para a elaboração de uma linguagem comum, que ocorrerá durante todo o processo de elaboração do texto. Como momento final dos módulos, os autores indicam que se faça um registro do que foi aprendido, por meio de listas de constatações, lembretes ou esquemas.

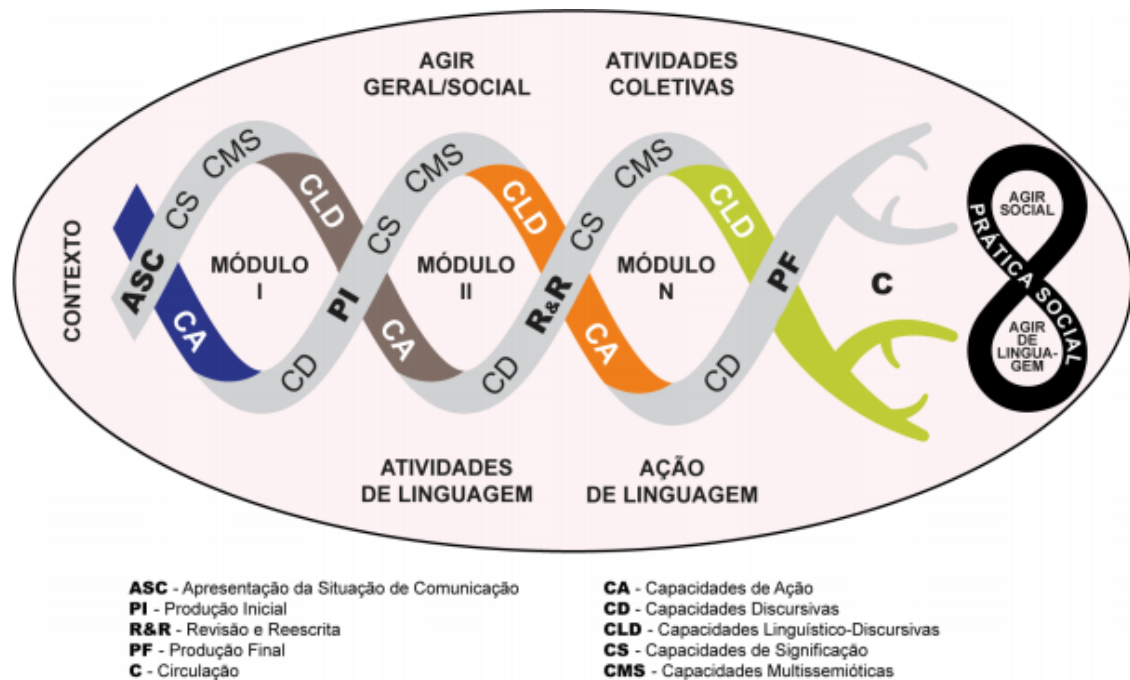
A última etapa da SD culmina na produção final, na qual coloca em prática as noções adquiridas por meio das atividades dos módulos. Na produção final, os alunos demonstram o que o que aprenderam sobre o gênero estudado e o professor avalia as capacidades desenvolvidas.

É importante que se considere a socialização desse último momento, seja entre a própria turma ou em murais escolares e/ou plataformas digitais, por exemplo, para que se diminua o artificialismo da prática da escrita escolar.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o dispositivo didático, SD, focaliza a situação de comunicação e as convenções do gênero estudado, bem como articula atividades organizadas em *ateliers* ou módulos, que auxiliem o desenvolvimento dos alunos para a superação de suas dificuldades, observadas por meio da produção inicial.

Considerando o surgimento da proposta inicial das SD em contexto genebrino, é comum que pesquisadores e professores façam adaptações para o contexto brasileiro de ensino de línguas. Entre os diferentes modelos propostos por pesquisadores brasileiros, está o esquema de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), que propõe uma metáfora visual do DNA:

Figura 3- Representação da SD como DNA



Fonte: Miquelante, Cristóvão e Pontara, 2020, p.157

As autoras apontam a relevância do modelo ressignificado, ao proporem que: “[...] seja trabalhado, no mínimo, um módulo que o coloque em contato com o gênero em foco e a situação de comunicação de seu uso social, para então solicitar a produção inicial” (MIQUELANTE; CRISTOVÃO; PONTARA, 2020, p. 157).

A partir da metáfora do DNA, fica evidenciado a dinamicidade da proposta, que possibilita idas e vindas no trabalho com o gênero, além de evidenciar a integração com as CL, que perpassam todo o processo. Além disso, são explicitados os momentos de circulação e de revisão e reescrita, dando maior destaque a conceitos fundamentais para o ensino de língua.

3.4 O PROFESSOR E SEU TRABALHO: A LINGUAGEM REVELA PRÁTICAS DOCENTES

A grande maioria dos professores já escutou, ao longo de sua vida profissional, frases como “você trabalha ou só dá aula?”, “tem que ter dom, mesmo” ou ainda, quando se trata das séries iniciais “ela é professora, *cuida* de crianças”. Esse tipo de comentário, geralmente, está intimamente relacionado à desvalorização da profissão ou à associação entre o *magistério* e o *dom*, mas,

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu

‘métier’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2008, p. 162).

Ainda que, no senso comum, a licenciatura não seja amplamente vista como trabalho, nos últimos anos, segundo Bronckart (2008), a atividade de ensino tem sido considerada um verdadeiro trabalho, por pesquisadores. O trabalho do professor tornou-se foco de investigações após um longo caminho de debates na área da educação.

De início, a academia preocupava-se com a adaptação dos saberes científicos ao campo educacional, centrando-se em reformas e em métodos de ensino. Entretanto, chegando às escolas, as adaptações enfrentavam diferentes dificuldades, seja por todo o contexto escolar mais amplo, ou por problemas na compreensão e absorção das teorias e conceitos, pelos alunos e, até mesmo, parte dos professores.

Frente a essas dificuldades, a didática das disciplinas escolares, de acordo com Bronckart (2006), centrava suas investigações em três aspectos principais. O primeiro, a análise do estado de ensino de matérias específicas, o segundo aspecto envolvia a análise de aspectos das disciplinas científicas basilares e, o terceiro aspecto de investigação, as pesquisas e intervenções de ensino.

Quanto ao campo do ensino de línguas, Bronckart (2006) relata que após algumas décadas de apropriação de novas e diferentes perspectivas teóricas, iniciaram-se movimentações em programas e instrumentos de ensino, bem como nos procedimentos de avaliação da aprendizagem. Em decorrência dessas movimentações no ensino, “[...] surgiu, naturalmente, a preocupação de se verificar ou de se controlar a realidade de sua implementação” (BRONCKART, 2006, p. 206), de modo os trabalhos didáticos iniciaram uma segunda transformação, agora buscando a análise da realidade das salas de aula.

Iniciou-se, então, uma aproximação com as ciências do trabalho e com as propostas da ergonomia da atividade, por parte dos pesquisadores da didática das disciplinas escolares, em busca de compreender melhor o que é o real trabalho do professor. As pesquisas, já realizadas sobre o assunto, apontam para um distanciamento entre a prática e as prescrições e sua relativa opacidade (BRONCKART, 2006), revelando, não apenas as dificuldades em se analisar o trabalho do professor, mas também a necessidade de se fazê-lo.

Segundo Bronckart (2006), “as análises do **trabalho real** do professor ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas” (p. 226, *grifos no original*). Estudar o trabalho do professor faz-se necessário e urgente, para assim

melhor compreender e aprimorar o ensino, considerando todos os envolvidos no processo e, a longo prazo, contribuir para uma mudança do senso comum sobre a profissão.

Assim, passaremos a seguir para a discussão de conceitos teóricos a respeito do trabalho, que se fazem importantes para essa pesquisa, como o trabalho idealizado, planejado e real.

3.4.1 Sobre O Trabalho Do Professor: Trabalho Prescrito, Planificado E Realizado

As discussões sobre trabalho, em um sentido amplo, perpassam a história e diferente abordagens teóricas, de modo que se torna difícil encontrar uma única definição de trabalho a ser adotada, em consenso no campo das ciências. Bronckart (2006), define trabalho como:

[...] um tipo de *atividade* ou de *prática* [...] própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas ente esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se vêem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, a efetivação do controle dessa organização de traduz, necessariamente, pelo estabelecimentos de u hierarquia. (BRONCKART, 2006, p. 209, grifos do autor).

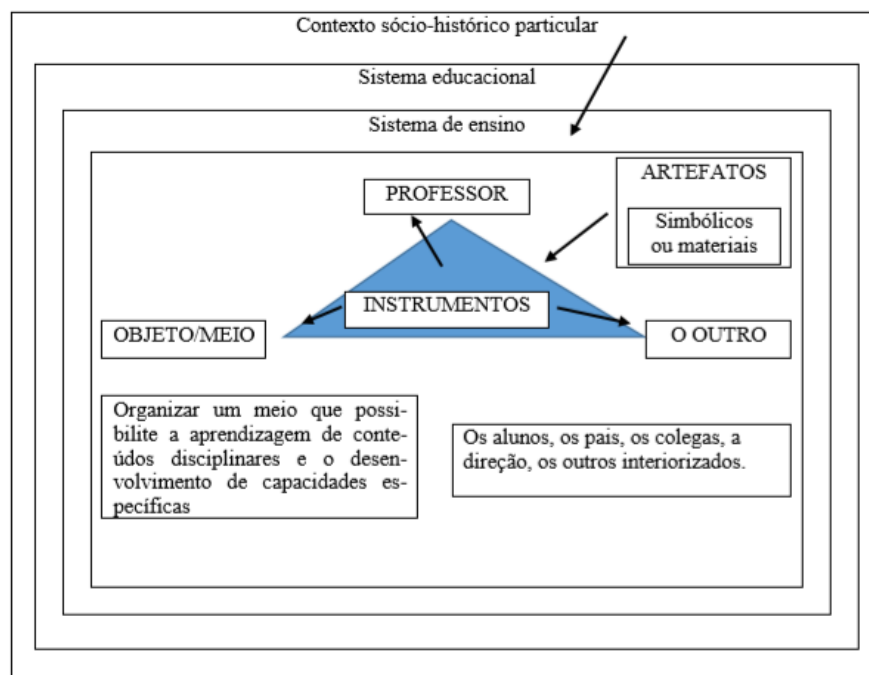
Machado (2007), defende que, ainda que a definição acima, proposta por Bronckart (2006), pareça verdadeira, ela ainda é genérica e, no que diz respeito, especificamente, ao trabalho do professor, insuficiente. Assim, após uma retomada de diferentes autores, da Clínica da Atividade, da Ergonomia do Trabalho e do próprio ISD, Machado (2007) entende que a atividade do trabalho:

a) é uma atividade *situada*, que sofre influência do contexto mais imediato e mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições a si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhes demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio como a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformados; e) é *interpessoal*, no sentido de que também é guiada por

“modelos do agir” específicos de cada ofício, sociohistoricamente construídos pelos coletivos de trabalho; f) transpessoal, considerando que é guiada por modelos de agir sóciohistoricamente construídos pelo coletivo profissional; g) é *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes fim de (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (MACHADO, 2007, p. 91-92).

Partindo dessas considerações sobre o trabalho, em geral, Machado (2007) propõe um modelo de representação de elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 4- Representação de elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado, 2007, p. 92

No esquema, Machado (2007) reforça que o trabalho do professor não ocorre sozinho ou isolado, mas integra uma rede múltipla de relações sociais contextualizadas sócio-historicamente e, inserida em um sistema educacional e de ensino específicos. Na figura, percebemos como estão envolvidos, no trabalho do professor, outros indivíduos, sejam os próprios alunos ou, ainda, direção, equipe pedagógica, os responsáveis pelos estudantes. No

esquema representado, também estão presentes os artefatos, sejam eles simbólicos ou materiais, dos quais o professor deve apropriar-se para transformá-los em instrumentos para agir.

Machado (2007) ainda discute o que seria o objeto do trabalho do professor. Para a autora, o objeto não seria simplesmente transformar o aluno, em suas diversas faces, ou colaborar para seu desenvolvimento como cidadão crítico. O trabalho docente, para Machado (2007, p. 93) pode ser apresentado, resumidamente como:

Uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações- de planejamento, de aula, de avaliação-, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e a interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos a situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Trata-se, portanto, para a autora, de um trabalho complexo que envolve, constantemente a reelaboração/adaptação das prescrições à um contexto particular, escolhas quanto ao agir, a apropriação de artefatos para transformá-los em instrumentos úteis à sua prática e, ainda, buscar soluções para diversos conflitos.

As pesquisas já realizadas sobre o trabalho, apontam a existência de diferentes níveis de trabalho, sendo os que apresentam maior distância entre si, o trabalho prescrito e o realizado. Machado (2009, p. 80) define o *trabalho prescrito* como “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” e o *trabalho realizado* como “o conjunto de ações efetivamente realizadas”, verbais ou não verbais, mas efetivamente observáveis em seu contexto.

O nível do trabalho prescrito seria composto pelos textos normativos, instrucionais e/ou procedimentais e, de certa forma, restritivos, que pré-figuram as ações do trabalhador (MACHADO, 2009). A partir dessas pré-figurações, em determinados contextos, ainda, o trabalhador desenvolve, elabora ou produz, textos de planificação de suas ações, como, no caso do trabalho do professor, os planejamentos de aula. Esses textos planejados pelo próprio trabalhador, figuram para a linguista, um terceiro nível, o do trabalho planificado.

A análise do trabalho do professor em seus três níveis e, principalmente, do trabalho efetivamente realizado, mostra-se de suma importância. Isso, pois, como Machado observa, em situações formativas, em que os pesquisadores analisavam o trabalho realizado, os professores mostravam “as suas inquietações, as suas necessidades mais urgentes, localizadas em aspectos aparentemente menores da organização de seu trabalho, mas sem os quais não podem

desenvolvê-lo adequadamente” (2009, p. 97), por melhores que sejam as teorias e os materiais didáticos.

Deste modo, portanto, abrem-se possibilidades para intervenção e formação continuada, que aconteça planejada sobre necessidades reais a fim de otimizar o trabalho docente e promover desenvolvimento.

3.4.2 O Modelo De Análise Do Trabalho Do Professor Proposto Pelo ISD

Neste cenário, os autores genebrinos propõem que a análise do trabalho docente ocorra a partir de uma abordagem discursiva, considerando o papel central da linguagem nas práticas sociais. Para isso, é possível uma análise de diferentes textos que emergem das situações de trabalho do professor, descritos abaixo:

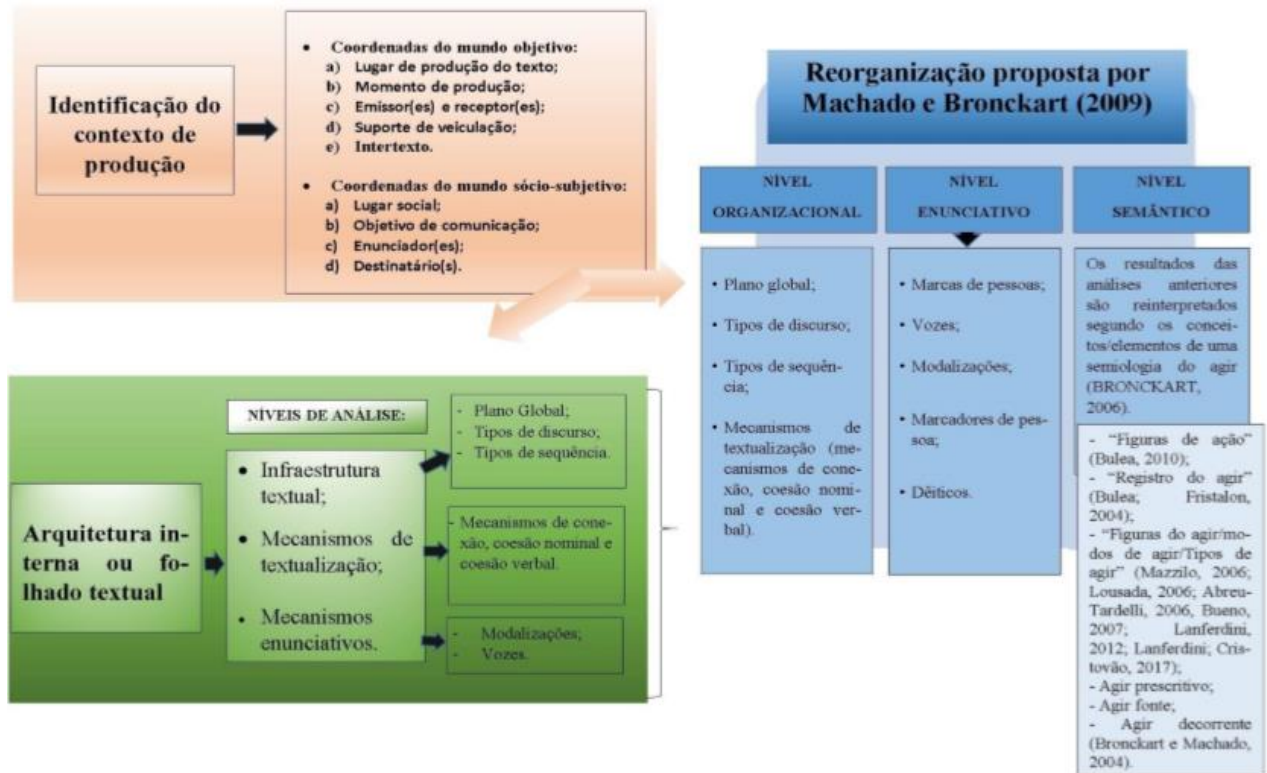
Quadro 6- Textos para análise do agir do professor

TEXTOS	
Prefigurativos	São produzidos anteriormente ao agir de trabalho, ou seja, são prescritos pelas orientações oficiais. (planos de aula, material didático, PCN, BNCC, etc.)
Sobre o trabalho planejado	São produzidos no decorrer da situação de trabalho, fruto do agir do professor. (transcrição de aulas, interação em chats, etc.)
Avaliativos/interpretativos	São produzidos posteriormente às situações de trabalho, aqueles que serão analisados por um pesquisador externo ou ainda pelo próprio professor. (textos de auto confrontações, entrevistas e diários de observação, etc.)

Fonte: Com base em Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007

Considerando os textos emergentes dos diferentes momentos da docência e tendo como sustentação os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, alguns já discutidos nesse trabalho, Bronckart propôs um modelo para análise de textos. O modelo de análise de textos proposto pelo ISD, apresenta-se como um complexo **conceitos basilares** que são sintetizados a seguir:

Figura 5- Representação do modelo de análise de textos ISD



Fonte: Lanferdini, 2019, p. 108 com base em Bronckart (2009[1999]) e Machado e Bronckart (2009).

O modelo proposto por Bronckart (2003) e acrescido a partir de Machado e Bronckart (2009), sintetizados na figura acima, de Lanferdini (2019), indica uma análise de textos baseada em uma perspectiva de análise descendente. Isso significa iniciar as análises, investigações, pelo maior, ou seja, pela dimensão sócio-histórica cultural, buscando pelo contexto de produção e circulação dos textos para depois partir para sua arquitetura interna.

No momento inicial, de acordo com Lousada (2010), realiza-se a análise do contexto imediato de produção do texto, formulando hipóteses sobre os elementos constituintes da situação de comunicação e, atentando-se os aspectos do contexto físico e socio subjetivo.

Desse modo, na amplitude da análise descendente são considerados, com relação ao contexto físico: lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor e intertexto. Com relação ao contexto sociossubjetivo, são considerados: lugar social, objetivos de comunicação, enunciadores e destinatários.

Ambas análises, dos contextos físico e sociossubjetivos, são importantes e devem ser pensadas em conjunto, visto que estão ligadas umas às outras.

Em seguida, no movimento de análise descendente, propõe-se um olhar voltado à arquitetura interna do texto, em três níveis estruturais com diferentes unidades de análise. O primeiro nível, chamado de infraestrutura geral, tem como unidade de análise o plano geral do texto, tipos de discurso, de sequências e outros modos de planificação textual. O segundo nível, dos mecanismos de textualização, prevê a análise dos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, o terceiro nível, dos mecanismos enunciativos, propões a análise das vozes e modalizações.

Novamente, ainda que separados didaticamente para análise, os três níveis estruturais encontram-se intrinsecamente ligados em uma mesma arquitetura, portanto devem ser considerados enquanto complementares uns aos outros.

Esse modelo de análise de textos desenvolvido por Bronckart (2003) foi amplamente utilizado em diferentes pesquisas e, como já mencionado, passou por uma reorganização proposta por Machado e Bronckart (2009), na qual a dialogicidade dos níveis é evidenciada.

A necessidade de ser repensar o modelo de análise inicial surgiu de algumas problematizações,

[...] uma vez que nela encontramos elencados dois tipos de análises – uma ‘análise de conteúdo’ e uma ‘análise de unidades e estruturas linguísticas’ [...] – separadas uma da outra e, mais ainda, separadas de uma ‘análise textual/discursiva’, não tendo, portanto, um estatuto bem definido. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 52).

Nessa nova organização, a análise de textos considera o movimento de três níveis, chamados de: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico, todos pertencentes à análise textual/discursiva.

A análise em seu nível organizacional dos textos recai sobre os elementos já propostos anteriormente no nível da infraestrutura textual (plano global do texto, tipos de discurso, sequência global e local) e inclui os mecanismos de coesão e conexão.

Para a identificação do plano global do texto e das sequências, Machado e Bronckart (2009) apontam o uso de diferentes índices linguísticos (macroorganizadores textuais), peritextuais (intertítulos, partes e capítulos), contextuais (parágrafos introdutórios marcando a divisão do texto) e, o conhecimento prévio do gênero. A organização do texto a partir de uma sequência textual global, permite a identificação das representações do produtor sobre os objetivos da ação de linguagem, em relação ao objeto temático, sobre as capacidades de compreensão e, ainda, sobre a posição do destinatário com relação ao objeto tematizado. Ainda

sobre a análise do plano global, os autores) indicam a possibilidade de uma identificação dos principais tipos de agir, fases da tarefa tematizada e actantes postos em cena pelo texto.

Quanto aos tipos de discurso, Machado e Bronckart (2009) lembram que são segmentos textuais identificáveis e diferenciados a partir de suas características linguísticas e, que a sua identificação é central para o trabalho com as figuras de ação. Sobre os mecanismos de coesão nominal e de conexão, os autores apontam seu caráter pouco explorado e fundamental para a identificação dos actantes postos em cena pelo texto e para identificação do modo como são construídas as suas representações no desenvolvimento da progressão temática.

A análise em seu nível enunciativo dos textos, recai sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral (MACHADO; BRONCKART, 2009). As marcas de pessoa, por exemplo, permitem a observação da manutenção ou transformação da representação do enunciador no agir do texto. Os índices de inserção de vozes, sejam presentes ou ausentes, estão ligados ao processo de indicação ou apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador. Os modalizadores pragmáticos possibilitam a identificação do não efetivamente realizado, no tocante ao trabalho, do desejado ou impedido de se realizar.

A análise no nível semântico dos textos, por sua vez, prevê a reinterpretação dos resultados das análises já realizadas a partir de uma síntese dos elementos semânticos ou conceitos de uma semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009). Por meio dessas reinterpretações do nível semântico, os autores apontam para a possibilidade de que se detectem (re)configurações do trabalho do professor e de seu papel.

É importante ressaltar que os três níveis de análise textual/discursiva (nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico) encontram-se co-relacionados e, portanto, são essenciais uns aos outros no momento, pois são complementares e iluminam-se.

4 A FINAL, O QUE É E PARA QUÊ (RE)ESCREVER?

Nesta seção, discutimos a prática da escrita e reescrita, desde os modelos mais tradicionalmente praticados nas aulas de LP, até à proposta de *grades de constatação* dos autores filiados ao ISD. Também fazemos uma breve apresentação sobre a abordagem da temática em alguns documentos oficiais da educação.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa passou, ao longo das últimas décadas, por diferentes mudanças de perspectivas teóricas e metodológicas, em um movimento que acompanhou as diferentes concepções de linguagem.

Segundo Silva e Cyranka (2014), o ensino da Língua Portuguesa começou a tomar forma na década de 1750, por meio de reformas propostas por Marquês de Pombal, em uma tentativa de enfraquecer o uso de outras línguas no país. Nesse momento, o estudo da língua tomava a forma da retórica, poética e gramática e, somente no final do século XIX, ocorreu a unificação dos três componentes curricular na disciplina de Português, que se manteve até os anos 40 (SILVIA, CYRANKA, 2014).

Neste período, de acordo com Marcuschi (2010), a prática da escrita acontecia a partir de gravuras ou trechos narrativos, sobre a forma de uma composição livre. O professor tinha como modelo as antologias oficiais e solicitava desde a imitação de trechos até as conhecidas redações livres. Desse modo:

Assim, a partir de um parco conjunto de informações, o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a ‘usar a imaginação’ e a desenvolver seu texto de ‘modo original’, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava. (MARCUSCHI, 2020, p. 3).

O ensino de escrita primava a reprodução de modelos ideais, visando a escolha correta de vocabulário, com ‘palavras difíceis’, evitando erros ortográficos. Havia uma preocupação com a forma, sem considerar a produção de sentidos.

Na década de 1960, as metodologias de ensino ainda eram normativistas, a preocupação no ensino centrava-se no bem falar e no bem escrever, partindo das noções de certo e errado, tendo como referência a ideia de língua homogênea e invariável. Na década de 1970, o ensino permaneceu prescritivista e, sobre influência da concepção de linguagem como

instrumento de comunicação, centrado na comunicação e expressão, pautando-se nas funções da linguagem de Jakobson (SILVIA; CYRANKA, 2014). Com relação à escrita,

Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas de “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o status quo. (MARCUSCHI, 2020, p. 5).

Durante as décadas de 60 e 70, com a abertura das escolas a todos e com a explosão da comunicação em massa, as aulas de Língua Portuguesa buscavam formar um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas e genéricas. O trabalho de escrita mantinha-se centrado na tipologia textual, com ênfase na narração, descrição e dissertação, sempre atrelado à gramática normativa, ao estudo da palavra e da frase.

A partir da década de 1980, a disciplina de Língua Portuguesa passou por novas transformações, que refletiam a concepção de linguagem como processo de interação. Em decorrência de correntes como o Funcionalismo, a Linguística Textual, a Análise de Discurso, a Pragmática e a Sociolinguística, o estudo da palavra/frase deslocou-se para o estudo do texto, considerando-o unidade de ensino. Destacam-se publicações de autores como Geraldini (1997[1984]), que discutem o ensino de escrita nas escolas e apontam o aspecto de artificialidade na escrita para o professor. Neste momento, inicia-se um lento processo de mudança de nomenclatura para a escrita escolar, que deixa de ser redação e torna-se produção de textos.

Essa mudança consolidou-se e popularizou-se com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preconizavam a linguagem como heterogênea, dinâmica e sócio historicamente constituída. No que se refere ao ensino de produção textual, o documento afirmava que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, PCN, 1998, p. 47). Desse modo, era esperado que o alunado fosse capaz de refletir e selecionar o gênero considerando as necessidades discursivas e especificidades, escrever e revisar seu próprio texto, com constantes reescritas.

Mas, foi na segunda metade dos anos 90 que o ensino de escrita sofreu novas e fortes influências do estudo dos gêneros discursivos, vindo de Bakhtin, dos gêneros textuais, vindo de autores como Schneuwly e Dolz, e dos brasileiros Marcuschi, Rojo, dentre outros. O ensino de LP sofreu fortes influências do Interacionismo Sociodiscursivo que, inclusive, levou aos livros didáticos da disciplina uma configuração que se aproximava da proposta das Sequências

Didáticas. Ganha ainda mais força, neste momento, a noção de escrita como processo, inserida em uma situação de comunicação real e que tem no professor a figura de mediação como sendo o par mais experiente.

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, sobretudo as ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, redirecionaram o olhar do professor para o trabalho a partir do texto, de modo contextualizado às práticas sociais. Nesse movimento de mudanças de paradigmas, surge no Brasil, por volta de 1980, a noção de letramento, distinta da noção de alfabetização.

A discussão ganha força no Brasil com Soares (1998; 2020), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), e presidente de honra da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). A estudiosa brasileira, ligada às questões relacionadas à alfabetização e letramento compreende o letramento como um conjunto de práticas sociais, ideologicamente construídas, que servem ao exercício do poder. Para Soares (2020), é preciso atentar-se ao fato de que não se tratam de processos excludentes, mas que a alfabetização e o letramento devem ser somados, desenvolvendo-se de forma simultânea durante todo o processo de aprendizagem da língua. A esta soma, a pesquisadora (2020) dá o nome de *alfaletrar*.

A autora fala de um esquema de camadas sobrepostas, em que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética subsidia o desenvolvimento da leitura e escrita. Ultrapassadas estas duas camadas, há um nível de maior complexidade, o uso da escrita em um contexto sociocultural, em que são escolhas que perpassam os gêneros textuais e a linguística do texto. Nesse sentido, o letramento constitui-se como a camada de maior abrangência, chamada por Soares (2020) de contextos sociais e culturais de uso da escrita.

No que tange aos métodos adotados para a alfabetização, Soares (2020) aponta a necessidade de se pensar o processo de aprendizagem, e não o de ensino – ainda que os dois andem juntos -, pois assim se consideram as particularidades e o desenvolvimento de cada criança.

O trabalho proposto pelos estudos do letramento prevê o abandono das concepções prescritivista e tradicionais, voltando-se aos aspectos sociais da língua. Deste modo, o trabalho com gêneros de texto em sala de aula não fica restrito as escolhas fundamentadas nos conteúdos curriculares previsto a cada série escolar, mas sim àqueles que são significativos ao aluno e à comunidade em que ele está inserido.

Ainda sobre a distinção entre o conceito de letramento e alfabetização, Saito e

Nascimento (2020) postulam que letramento é a condição pertinente àquele que é letrado. Ou seja, para as autoras, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. *Alfabetizar letrando* pressupõe, na perspectiva das autoras, a articulação dos dois processos que se dão de forma concomitante. Na perspectiva das autoras, o gesto didático de ensinar a ler e escrever emerge no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita inseridas em uma cultura letrada.

Seguindo essa concepção, podemos verificar que, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento.

Neste sentido, “aprender a escrever vai além da grafia de sons, da simbolização gráfica: aprender a ler é aprender a comunicar-se socialmente, resultando no uso efetivo de um gênero textual” (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2019, p. 262). Trata-se de um olhar para o ensino de língua contextualizado, entendendo a escrita como uma prática social, antes de ser uma prática escolar.

4.2 A REESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E ESCOLAR

Para compreender o que é a reescrita é preciso, antes, compreender a noção de escrita como um processo. Isso significa descartar as crenças de que escrever é um dom. A concepção de escrita como processo, segundo Fiad ([s.d.] *online*) parte do princípio de que a língua é um fenômeno social, construída na interação entre os sujeitos. Nesse sentido, em situações de linguagem específicas, sejam elas orais ou escritas, os sujeitos constroem uma interação por meio do trabalho realizado com a língua, pois,

[...] os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação [...]. (FIAD, 2013, p. 464).

Desse modo, a cada nova produção, a linguagem se reconstrói na interação, entretanto, na escrita, esse processo de reconstrução é mais consciente, devido as condições de produção específicas, que possibilitam um tempo maior sobre o que se produz (FIAD, 2013). O texto finalizado, que circula entre os leitores, é fruto de sucessivas versões, modificações, acréscimos

e supressões.

De acordo com a autora, aquele que escreve desempenha uma multiplicidade de papéis, pois escreve, lê, comenta, critica e, assim, reescreve o próprio texto (FIAD, 2009). Portanto, a reescrita se caracteriza como uma prática social, que ocorre naturalmente durante a escrita de todos aqueles que produzem.

Nesse sentido, para a autora, compreender a reescrita como parte integrante da escrita, como um processo que ocorre naturalmente, tanto na escrita de escritores consagrados, quanto nas produções dos aprendizes da escrita, significa entender a reescrita como o “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem a sequências recuperáveis visando a um texto terminal” (2009, p. 148).

Para Fiad, a reescrita pode ser caracterizada como:

[...] as retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o significado do texto. É difícil imaginar a escrita sem a *reescrita*. Quando a criança começa a escrever, as rasuras que ficam em seu texto são marcas dessa atividade. Do mesmo modo, rascunhos de textos que depois são finalizados e publicados também mostram a atividade processual de reescrever. (FIAD, 2014, *online*).

A reescrita, portanto, é entendida como uma prática social, pois é integrante ao processo de escrita e realizada por todos, com maior ou menor grau de consciência. Ainda segundo a autora, mesmo que a reescrita ocorra de modo espontâneo, é necessário considerá-la um aspecto a ser ensinado, pois:

[...] quando provocada e conduzida pelo professor, com a participação, as contribuições, as decisões dos alunos, as possibilidades de escolha abrem-se em um leque de opções muito mais diversificado [...]. Se, por um lado, podemos constatar, observando os textos das crianças, que ocorrem, em muitos textos, situações de retomada da própria escrita, visando efetuar mudanças no texto, não podemos deixar de enfatizar que o papel do professor é fundamental para que as crianças incorporem a prática de reler e modificar o seu texto. (FIAD, 2013, p. 36).

Para o desenvolvimento da reescrita, o professor caracteriza-se como figura central, potencializadora a escrita dos alunos.

Nesse contexto, no qual consideramos a importância e as potencialidades do trabalho com a reescrita, passaremos a seguir a discutir como esse processo aparece em documentos oficiais da educação.

4.3 A REESCRITA EM DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gasparotto e Menegassi (2014) buscaram compreender, em uma análise documental, como são apresentados os conceitos de revisão e reescrita. Para isso, analisaram os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º e do 3º e 4º ciclo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, do Estado do Paraná (DCE) e as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Estado do Paraná.

Após analisar as minúcias dos documentos, os autores constataram um desencontro na abordagem e nas informações apresentadas sobre a reescrita. Sobre documentos específicos do Estado do Paraná, Gasparotto e Menegassi (2014) apontam para uma ausência de discussões para a prática docente nas séries iniciais, mas ressaltam o fato de que, dentre todos, foram os únicos documentos a fazer “referência explícita aos pesquisadores que lhes servem de base, defendendo, especialmente, os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, com relação aos gêneros e ao dialogismo” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2014, p. 188).

Os autores ainda consideram os PCN de 3º e 4º ciclo como o mais completo, pois

além de definirem os conceitos, oferecem caminhos metodológicos que podem orientar a prática do professor, fazendo compreender que a reescrita deve ser trabalhada de maneira pensada pelo aluno, porém, a reflexão do professor sobre a sua prática deve ser anterior ao trabalho do aluno, no sentido de contribuir com o diálogo entre professor/ revisor e aluno/autor, passo imprescindível nesse processo. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2014, p. 189).

Os autores encerram a análise documental reforçando a necessidade de maior aprofundamento das discussões sobre o trabalho com a reescrita, no que diz respeito à instrumentalização dos professores, não apenas nos documentos, mas também em formações continuadas.

Já quanto à análise de documentos, Campos (2019) realiza um levantamento referente a abordagem da questão da reescrita nos PCN, PCNEM, PCN+, DCE e BNCC, com ênfase no Ensino Médio. A autora constata que, mesmo que em sua maioria os documentos tratem da reescrita, ainda existem lacunas ao apresentar o tema da reescrita e aponta quatro problemas centrais na abordagem do tema:

- a) não há, por parte dos documentos, uma clareza do que se trata o processo de reescrita;
- b) são muitas as terminologias adotadas ao se falar deste assunto;
- c) falta maior detalhamento e discussão, principalmente ao que se refere as séries do Ensino Médio;
- d) e ainda que abordando superficialmente o assunto, os documentos não apontam caminhos a serem seguidos pelos professores na

prática da reescrita, deixando a cargo de cada um buscar suas próprias estratégias. (CAMPOS, 2019, p. 26).

A Base Nacional Comum Curricular, prescrição mais recente na educação brasileira, surgiu como um documento normatizador que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. O documento tem como objetivo balizar a qualidade da educação no país, para que todos os alunos, de instituições públicas ou particulares, do norte ao sul, tenham as mesmas condições de aprendizagem.

A BNCC funciona como subsídio para a elaboração dos currículos nos Estados e municípios. A partir desse currículo maior, cada escola desenvolve seus currículos e Planos Políticos Pedagógicos (PPP), considerando suas realidades e necessidades locais. Por fim, os professores construíram seus planos de aula, mantendo-se autores de sua prática, mas focados nas competências propostas pelo documento.

A Base indica competências e habilidades esperadas para todos os estudantes ao longo da escolaridade. O documento é estruturado em textos introdutórios gerais, por área e etapa de escolarização, a apresentação das competências gerais de toda a Educação Básica, seguido das competências específicas de cada uma das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, e é finalizada pela apresentação dos direitos de aprendizagem relativas aos objetos de conhecimento da Educação Infantil ao Fundamental.

Em uma análise específica sobre a Base Nacional Comum Curricular, Campos (2021) desenvolve uma análise sobre a reescrita. A autora aponta que, já no trecho introdutório da área de Língua Portuguesa, o documento afirma manter a concepção enunciativo-discursiva já defendido por documentos oficiais anteriores, assumindo uma retomada teórica, fundamentando-se nas práticas de linguagem, no discurso e nos gêneros discursivos/textuais, acrescentando-se da ênfase nos gêneros surgidos na cultura digital.

Campos (2021) destaca a primeira aparição do termo *reescrita* no documento dentro do componente de Língua Portuguesa, no eixo da produção de textos, no tocante à todas as séries do Ensino Fundamental I e II. Neste momento, a BNCC propõe “[...] dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p.76) que, entre outros aspectos, objetivam:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, **reescrita/redesign** e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse

contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78, grifo nossos).

Ao propor para Ensino Fundamental I e II, no eixo da produção de textos, que se desenvolvam estratégias de “[...] planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]” (BRASIL, BNCC, 2018, p.76), compreendemos que a Base prevê a reescrita como uma habilidade a começar a desenvolver-se nas séries iniciais e, nas finais, intensificada para maior apropriação possível por parte do aluno. Todas as aparições do termo *reescrita* foram sistematizadas por Campos (2021) como pode se observar a seguir:

Quadro 7 - Reescrita nas habilidades da BNCC

Habilidades		
Séries	Campo	Trecho
2º ano Ensino Fundamental I	Artístico-literário	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor (p. 111).
6º ao 9º ano Ensino Fundamental II	Jornalístico-midiático	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (p. 143).
6º ao 9º ano Ensino Fundamental II	Jornalístico-midiático	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (p. 145).
6º ao 9º ano Ensino	Jornalístico-midiático	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/ reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto

Fundamental II		e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (p. 145).
6º ao 9º ano Ensino Fundamental II	Jornalístico-midiático	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita , tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (p. 159).
1º ao 3º ano Ensino Médio	Atuação social	(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (p. 509).

Fonte: Campos, 2021, p.230 e 231

Como podemos observar, na habilidade EF02LP27, do 2º ano do Ensino Fundamental I, a reescrita está vinculada à noção da paráfrase e ao reconto, distante do que defendemos, nesse trabalho, como reescrita.

Entretanto, ainda quanto às séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível encontrar outras habilidades, como a EF15LP06: “Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação” (BRASIL, 2018, p.93), que aproxima-se a noção de reescrita, apresentada por Fiad (2009) e por nós defendida, como sendo o “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem a sequências recuperáveis visando a um texto terminal” (p.148).

A noção de rescrita como o movimento de repensar o texto se faz presente nas habilidades do Ensino Fundamental II, ao proporem que os estudantes sejam capazes de refletir “[...] as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as

configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. [...]” (BRASIL, 2018, p. 159), bem como, “com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 143).

Segundo Campos (2021), para as séries finais do Ensino Fundamental a Base prevê quatro habilidades nas quais a reescrita está inserida (EF69LP07, EF69LP12, EF69LP18 e EF69LP51) e, para o Ensino Médio, uma habilidade (EM13LP15), que apresentam a reescrita como uma estratégia de produção textual. Como apontado por Campos (2021), a reescrita está sempre acompanhada de outros processos, como a revisão, a edição e o redesigne, porém “não há explicações na Base sobre o que é, como ou o porquê realizar cada um desses processos apontados” (p. 232).

Ainda que o documento apresente a reescrita como uma habilidade a ser desenvolvida, Campos (2021, p. 234) ressalta que o fato de a Base não apresentar definições ou distinções entre os processos, não contribui “para evidenciar ou esclarecer possíveis dúvidas com relação às diferentes definições dos documentos anteriores”, de modo que não preenche as lacunas observadas nos documentos prescritivos anteriores a ela.

Percebemos que, ainda que em pouca quantidade e, principalmente, para as séries do Ensino Fundamental II, a reescrita se faz presente na BNCC como uma habilidade a ser desenvolvida por todos os estudantes, ao longo da educação básica. Como pontua Campos (2021, p. 235), “a Base aponta o destino, mas cabe às escolas e professores buscar e compreender como alcançá-lo”, fica, portanto, sobre responsabilidade do professor encontrar instrumentos para a reescrita em sala de aula.

4.4 CORREÇÃO E REESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prática da reescrita de textos, nas salas de aula de Língua Portuguesa da educação básica, frequentemente não acontece. Em seu lugar, na maioria das vezes, os professores propõem a higienização textual (JESUS, 1995), que consiste na correção normativa, focada em aspectos ortográficos e morfossintáticos, com objetivos avaliativos.

A higienização do texto, em que o docente centra sua análise nos desvios da gramática normativa (GRILLO, 1995), acontece pois lhe falta conhecimentos teórico-metodológicos importantes para sua prática pedagógica (RUIZ, 2015).

Esse processo constitui, segundo Pasquier e Dolz (1996), uma cegueira, na qual os estudantes pouco transformam sua escrita, pois, “[...] concentram-se em alguns erros superficiais como a correção de ortografia e a substituição de algumas palavras por outras” (1996, p. 8). Essa “cegueira” não promove reflexão do aluno, que acaba mais preocupado em entregar um texto higienizado para obter uma boa nota, do que em refletir sua escrita.

Reescrever, muito além da higienização, é o movimento de repensar o texto, fazendo ajustes, adequações e reestruturações quando necessário. A reescrita envolve, de acordo com Gonçalves e Bazarim (2009), atividades motivadas por um agente externo, na maioria das vezes o professor, de reestruturação e mudança no texto. A reescrita, nesse sentido, difere-se da refacção, pois essa é motivada pelo próprio autor (GONÇALVES; BAZARIM, 2009).

Para que a reescrita aconteça de fato como um movimento de repensar o texto, acreditamos que a correção realizada pelo professor tenha um caráter interativo e, para isso, pensamos ser as listas de constatações um bom instrumento. Entretanto, para compreender melhor como o processo da reescrita ocorre, na grande maioria das vezes, é preciso voltar o olhar sobre as formas de correção tradicionalmente discutidas por Serafini (1995).

De acordo com Serafini (1995), a correção de textos acontece sob três formatos. O primeiro, chamado de correção indicativa é, segundo levantamento feito por Ruiz (2015) o mais frequentemente utilizado. Nesse modelo de correção, são feitas marcações às margens do texto relacionadas a palavras ou períodos com erros, normalmente relacionados a ortografia.

O segundo modelo apresentado por Serafini (1995) é chamado de correção resolutive, que consiste na ação direta do professor sobre o erro, não deixando espaços para a reflexão do aluno. O professor não apenas sinaliza os problemas encontrados, como também faz a reescrita de palavras ou trechos completos.

Por fim, o terceiro modelo de correção apresentado por Serafini (1995) é chamado de correção classificatória. Nesse modelo o professor classifica os erros encontrados e atribui símbolos identificatórios ou categorias de identificação para que os alunos façam a modificação. São exemplos encontrados por Ruiz (2015) os símbolos *A*, *Amb*, *O*, *P* e *X*, que significam, respectivamente, acentuação, ambiguidade, confuso, ortografia, pontuação e vírgula.

Somados aos três modelos, Ruiz (2015) acrescenta um quarto tipo, o qual chama de correção textual-interativa. A autora fala que nesse modelo o professor deixa no texto dos alunos

comentários, semelhantes a bilhetes, que apontam questões de revisão e problemas do texto, ou ainda, questões relacionadas a atividade de correção realizada pelo professor.

Ao nosso ver, os modelos apresentados por Serafini podem não ser os mais eficientes para a condução da reescrita. Nesses modelos, o foco das correções dos professores e, conseqüentemente, a reescrita do aluno, acaba recaindo sobre os aspectos ortográficos e gramaticais. Já o modelo de correção textual-interativo, encontrado por Ruiz (2015), apresenta maiores possibilidades de sucesso ao promover o dialogismo, ainda que se corra o risco de apresentar um conteúdo apenas motivador para o aluno, o que não contribuiria, de fato, para a reescrita.

Assim, pensamos ser o modelo de correção interativa, via *listas de constatações* (GONÇALVES, 2007), defendido também pelos autores genebrinos, uma possibilidade eficiente para a reescrita, ainda que não seja a solução para todos os problemas enfrentados nesse processo. Esse modelo de correção, de acordo com Gonçalves (2007), supre lacunas deixadas pelos modelos mais tradicionais e possibilita após a implementação da SD,

[...] a melhor compreensão do funcionamento das capacidades de linguagem: capacidades de ação (mobilização das representações do contexto físico e social e mobilização dos conhecimentos de mundo); capacidades discursivas (gerenciar a estrutura geral do texto, os tipos de discurso e tipos de seqüência); e, por fim, as capacidades linguístico-discursivas (coesão nominal e verbal, as vozes e os mecanismos enunciativos e a escolha lexical adequada para a construção dos enunciados). (GONÇALVES, 2007 p. 113).

Desse modo, a reescrita cria possibilidades para que ao aluno ajuste sua escrita, pensando a melhor maneira de se dizer o que se tem para dizer. A reescrita via lista de constatações possibilita ao aluno “[...] escrever no contexto de uma situação comunicativa que não quer, tanto quanto possível, caracterizar-se como artificializada” (GONÇALVES, 2007, p. 115), pois cria-se a noção da escrita como um processo.

Além disso, o uso das listas de constatações abre espaço para interlocução e apresenta-se como um instrumento para o “[...] o estudante vir a tornar-se sujeito, ao apropriar-se da linguagem escrita e imprimir qualificações no texto” (GONÇALVES, 2007, p. 116), constituindo-se como agente autor de sua própria escrita.

Por fim, concordamos com Gonçalves no que diz respeito ao fato de que,

a correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Ela possibilita ao professor intervir sobre

o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res) significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que tal correção, a interativa, seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas de produção de um texto. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor e alunos entre si. (GONÇALVES, 2007, p. 116).

Sendo, então, a grade de constatações, uma ferramenta em potencial para a reescrita, nos deteremos mais nesse instrumento a seguir.

4.5 ESCREVER PARA REESCREVER: INSTRUMENTOS PROPOSTOS PELA ESCOLA DE GENEBRA

No trabalho com as SD, as produções dos alunos são o ponto de partida para o trabalho do professor. Como já discutido, é a partir dessas produções que o professor estabelece os caminhos a serem seguidos, ao longo dos módulos, para melhor desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e para que se chegue à produção final.

Desse modo, para essa pesquisa é preciso que focalizemos duas etapas muito importantes da SD:

1. a avaliação diagnóstica feita pelo professor, na produção inicial de seus alunos;
2. a reescrita, que levará a uma versão final do texto.

Assim, nos deteremos a seguir nesses momentos específicos da Sequência Didática.

4.5.1 Avaliação Diagnóstica Por Meio Da Grade De Análise Diagnóstica

Segundo Nascimento (2019), a primeira produção em uma SD é fundamental para o desenrolar dos módulos e do trabalho com o gênero textual estudado, pois é nesse momento que se inicia o processo de avaliação diagnóstica das CL do aluno.

Para isso, o professor precisa estar munido de uma Grade de Análise, que é: “[...] um instrumento para o levantamento de um conjunto de fatores que podem ser associados às dificuldades de aprendizagem da produção escrita de textos” (NASCIMENTO, 2019, p. 97).

A Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial, possibilita ao professor, de acordo com Nascimento (2019), encontrar respostas para as questões:

1. Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)?
2. Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior), em termos de capacidades esperadas, nessa etapa da escolaridade?
3. Ele se encontra em atraso ou adiantado em relação aos demais alunos?
4. Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento, pelo professor, do processo de desenvolvimento desse aluno? (NASCIMENTO, 2019, P. 97-

98).

Para encontrar as respostas para esses questionamentos, a Grade de Análise Diagnóstica servirá de roteiro condutor do olhar do professor para com o texto do aluno. Nesse roteiro, pode haver questões como:

a) A produção está de acordo com o projeto de comunicação mobilizado? b) Está adequada às características do gênero de texto mobilizado? c) O texto respeita a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)? d) O texto mobiliza unidades linguísticas pertinentes ao gênero? f) Essas categorias são bem complementadas pelos elementos transversais à gramática, à ortografia e ao vocabulário? (NASCIMENTO, 2019, p. 99).

Por meio desse roteiro geral, o professor consegue monitorar as capacidades dos alunos com relação a produção de textos da ordem do narrar e do expor e, como reforça Nascimento (2019), podem ainda ser acrescentadas outras questões mais específicas de acordo com o tipo de discurso predominante no gênero produzido.

O uso da Grade de Análise Diagnóstica pode, ainda para a autora, gerar conflitos impulsionadores de desenvolvimento, não só para o aluno, mas também para o próprio professor. Além disso, ao longo do processo, a Grade de Análise Diagnóstica pode passar por algumas transformações para ser utilizada como Lista de Controle.

4.5.2 Listas De Controle/Constatação

As listas de controle/constatação, são “enunciados sintetizadores das atividades e dos módulos didáticos trabalhados numa SD” (GONÇALVES, 2010, p. 14), que funcionam como instrumento dialógico de intervenção para a reescrita de textos, facilitando a interação professor/aluno.

De acordo com Nascimento (2019), ela se configura como um desdobramento da Grade Diagnóstica utilizada pelo professor, mas, além de abordar aspectos gerais do gênero, também evidencia questões já trabalhadas com os alunos.

Sobre a elaboração das listas, Bain e Schneuwly (2003) apontam que ela pode ser feita pelo professor ou em parceria com os alunos, sendo construída ao logo dos módulos ou ao final.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) estabelecem algumas categorias de análise para inserção na lista de constatações, são elas:

- a interpretação da consigna, representação do modelo do gênero textual mobilizado;
- a adaptação à situação de comunicação;
- o respeito a estrutura convencional do gênero;

- a planificação e a organização em partes;
- o emprego das unidades linguísticas pertinentes e a textualização. (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 57).

Por essas categorias, os autores pontuam que, devem perpassar as questões transversais, ou seja, as questões de ortografia, gramática e vocabulário. Já Gonçalves (2010), defende a ideia de que, na lista de constatações, além do foco nas questões aprendidas ao longo dos módulos, se contemplem as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas desenvolvidas na Sequência Didática.

De acordo com Gonçalves (2007), a adoção das listas de constatações permite ao professor o uso de critérios claros e menos subjetivos, facilitando a compreensão dos alunos. Assim, ao reescrever com o auxílio das listas, o aluno compreende melhor quais são os objetivos de sua produção e percebe seu progresso.

O uso das listas de constatações funciona como um instrumento externo para auxiliar a regulação, a “[...] adoção por parte do aluno produtor de um texto de um ponto de vista crítico sobre sua própria atividade a fim de controlar o conjunto de problemas de escrita [...]” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7).

Aos poucos, segundo Pasquier e Dolz (1996), esse instrumento de regulação externa é internalizado, de modo que o aluno se torna capaz de fazer a revisão e a reescrita do gênero sem auxílio externo, desenvolvendo o que Campos (2019) chama de Capacidade de Autoavaliação de Conduas (CAC).

4.5.3 Instrumento para o desenvolvimento da Capacidade de Autoavaliação de Conduas

Gonçalves e Nascimento (2010) apontam para uma mudança que vem se construindo no ensino de língua materna, em que as produções escritas dos aprendizes passam a ser focadas a partir de uma avaliação formativa. Nesse sentido, o professor entrega ao aluno:

[...] um feedback reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem. Além disso, permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos; enfim, permite a integração de material pedagógico diversificado. (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 243-244).

Ao optar por realizar uma avaliação formativa das produções dos alunos, o professor não as analisa como produto acabado, mas como uma amostra do processo, do estágio em que

se encontram suas Capacidades de Linguagem. Ou seja, “os desvios encontrados nas produções escritas, por exemplo, não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e a situação do aluno” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

Deste modo, a avaliação diagnóstica permite ao professor uma avaliação do nível de desenvolvimento real ou efetivo, para que, assim, reconheça e possa contribuir para o nível de desenvolvimento potencial.

Para Abrecht (1994), a avaliação formativa tem o objetivo de desenvolver atitudes de autoavaliação que conduzam o estudante a se situar melhor no processo de formação. De início, a autorregulação e o controle da textualização são uma capacidade a ser desenvolvida e, para isso, cabe ao professor a responsabilidade de apresentar e ensinar o uso de ferramentas para o desenvolvimento da Capacidade de Autoavaliação de Condutas do próprio estudante.

Como ressaltam Gonçalves e Nascimento (2010), neste momento o professor pode interferir a partir do uso de estratégias pedagógicas diversas. Entre elas, estão os próprios módulos das SD, bem como o uso de grades de constatações, aliadas à correção textual-interativa (RUIZ, 2015).

Assim, amparando-se nos critérios bem definidos pelas grades, desenvolvidas a partir do trabalho dos módulos da SD, o professor tece comentários direcionados que devem propor ao estudante um momento de reflexão e tomada de consciência sobre o seu próprio percurso de aprendizagem.

As listas de controle funcionam como um instrumento de desenvolvimento da CAC à medida que “[...] podem regular o comportamento do produtor de textos durante a primeira versão do texto, o que, evidentemente, facilitará, posteriormente, a reescrita” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 250).

Por sua vez, a correção textual-interativa funciona como um instrumento de desenvolvimento da CAC, pois “ao receber comentários descritivos e analíticos da produção em seus vários aspectos (estilo, forma composicional, elementos linguísticos diversos) e, com o trabalho docente promovendo a motivação para a melhoria [...]” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 249), o estudante vivencia uma avaliação interativa e dialógica reguladora/orientadora do processo de aprendizagem.

Considerando a reescrita como uma prática social e escolar, tendo o professor um papel primordial para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito a esta prática, diretamente

ligada à CAC, nos deteremos a seguir sobre os gestos profissionais que mobilizados para o controle da textualização.

4.5.4 Autorregulação Para A Autoavaliação Das Capacidades: O Controle Da Textualização

Nascimento (2016), ao tratar dos gestos específicos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão do professor para a ação na sala de aula a fim de dinamizar as interações, busca compreender a singularidade dos gestos profissionais, nas formas como são adaptados às diferentes situações.

A autora reforça que uma aula, ainda que planejada para ser repetida em várias turmas, jamais se repetirá tal e qual, por força das coerções contextuais que nunca são iguais⁴. Na particularidade dos contextos de sala de aula, a ação é uma ocorrência situada e, portanto, necessariamente singular.

Os gestos *didáticos* são vistos como ações *discursivas e pragmáticas* (NASCIMENTO, 2011), verbais e não verbais, inseridas no interior dos mais diversos gêneros da atividade do professor, sobretudo, no gênero “aula”. São unidades de ações discursivas acionadas pelo professor em seu agir pedagógico. A autora salienta que, para o ISD, esses gestos podem ser analisados sob dois pontos de vista: a) *gestos didáticos fundadores*, relacionados às práticas convencionalmente abordadas pela instituição escolar; e b) os *gestos específicos*, relacionados às necessidades particulares de cada processo de transposição didática interna.

Nascimento (2011), apoiando-se em Bucheton e Soulé (2009), salienta o gesto profissional que denomina gesto de regulação. O gesto profissional de regulação visa diagnosticar dificuldades em relação a uma etapa do processo de ensino e aprendizagem e busca o estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades. Esse “gesto”, para a autora inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais.

As regulações internas, estão centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante

⁴ Nascimento (2016), com base nos postulados do ISD, ao analisar a atividade docente em uma perspectiva epistemológica do agir, expõe a distinção entre *ação* e *atividade*. Para a autora, a atividade apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade. A ação, por sua vez, designa condutas finalizadas assumidas pelos agentes de carne e osso nas situações de ação típicas, mas concretas. Nessa concepção, a ação é uma **ocorrência situada e necessariamente singular** de uma atividade social (destaque nosso).

ou no fim de uma atividade didática. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação que, dependendo dos instrumentos acionados pelo professor, vai desenvolver no aprendiz capacidades de avaliação e gerenciamento do processo de textualização.

5 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Nesta seção, apresentamos dados descritivos do contexto de trabalho escolhido para a implementação do trabalho, discutimos a orientação metodológica adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na qual trabalhamos, organização curricular e a abordagem da reescrita pelos documentos prescritivos próprios dessa Secretaria. Desse modo, estaremos estabelecendo as premissas para verificar quais são as especificidades do contexto de trabalho⁵e, assim, atingirmos o objetivo I, que é o de verificar quais são as representações dos professores sobre esse contexto de trabalho.

Apresentamos também os pressupostos metodológicos adotados para nossa investigação. Iniciaremos pela natureza da pesquisa, seguindo para o contexto micro da pesquisa, origem dos dados, procedimentos de análise e, finalmente, falaremos sobre ética em pesquisa.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa configura-se como uma investigação qualitativa sob o paradigma interpretativista-crítico, devido a seu foco central nos processos de escrita e reescrita, de modo que nosso olhar se volta, principalmente, para o trabalho do professor, buscando a compreensão dos significados construídos no contexto dos participantes.

A pesquisa qualitativa não tem como preocupação central a representatividade numérica, mas a compreensão de uma atividade situada. De acordo com Denzin e Lincoln, a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de prática materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (2006, p. 17). O posicionamento do pesquisador é essencial para a interpretação dos dados e, muitas vezes, o pesquisador também é sujeito da pesquisa. Podem ser utilizados diferentes instrumentos, como entrevistas, gravações e diários de campo para análise e interpretação da atividade focalizada.

Além disso, os estudos qualitativos também se voltam a totalidade social, preocupando-se com as questões que envolvem o contexto. Como nossos preceitos teóricos e metodológicos fundamentam-se no ISD, essa pesquisa enquadra-se na perspectiva sócio

⁵ Por razões metodológicas, optamos por designar o “ contexto” como contexto macro e contexto micro. O primeiro para referir-se ao espaço social de abrangência da escola; o segundo, para referir-se ao contexto próximo, compreendido pelo o contexto micro da pesquisa, origem dos dados empíricos da pesquisa.

histórica, guiada pelos estudos de Vygotsky, em que, tanto pesquisador, quanto participantes possuem a oportunidade de transformação pela pesquisa.

Desse modo, passaremos agora à apresentação da Secretaria Municipal de Educação, *locus* macro da pesquisa.

5.2 O CONTEXTO MACRO DE TRABALHO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Rede Municipal de Ensino, *locus macro* dessa pesquisa, pertence ao município de Cambé, localizado no norte do Paraná. A cidade conta com 96.733 habitantes, sendo 92.952 residentes na região urbana e 3.781 na zona rural, a população é composta por brancos, negros, pardos e indígenas.

No que se refere à área educacional, o município possuía, em 2010, de acordo com o Plano Municipal de Educação, da educação infantil ao ensino superior, 66 instituições públicas municipais e estaduais, privadas e filantrópicas. Para tanto, estas dispunham de 517 salas de aula para atender 713 turmas. A Rede Municipal atende, principalmente, alunos de baixa e média renda.

Para melhor visualização das proporções e atendimentos realizados pela SEMED, organizamos dois quadros, a partir de informações fornecidas pela assessoria pedagógica municipal, com informações a respeito do número de escolas sob responsabilidade da Secretaria e de recursos humanos da Rede.

Quadro 8 - Número de instituições de educação infantil e fundamental I da SEMED

Segmento de ensino	Oferta de ensino		Localização	
	Integral	Meio período	Zona Rural	Zona Urbana
<i>Ensino Fundamental</i>		17	2	15
<i>Centro de Educação Infantil</i>	21	5		26

Fonte: dados disponibilizados pela SEMED, 2019

A SEMED possui, atualmente, um total de 43 escolas, entre Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental, séries iniciais. Das 17 escolas municipais de Ensino Fundamental I, duas são localizadas em zona rural e quatro ofertam, também Ensino de Jovens e Adultos. Quanto aos Centros de Educação Infantil, dos 26, apenas 5 ofertam atendimento em período parcial ao município.

Quadro 9 - Número de professores e assessores por segmento de ensino

	Professores	Assessores
Ensino Fundamental	566	7
Educação Infantil	398	2
Total	964	9

Fonte: dados disponibilizados pela SEMED, 2019

Com um investimento em formação continuada, o município também possui assessores pedagógicos que auxiliam, tanto nas atividades burocráticas da SEMED, quanto são responsáveis por acompanhar a prática pedagógica das escolas e fornecer cursos de capacitação ao longo dos anos letivos.

Dentre os 9 assessores pedagógicos da Rede, dois atuam com uma carga horária de 40h semanais, especificamente com LP no Ensino Fundamental I, sendo um formado em pedagogia e o outro em Letras – Português/Espanhol e, dois assessores, também com carga horária de 40h semanais, atuam especificamente com LP na Educação Infantil, sendo um formado em Letras Português/Inglês e o outro em Letras Português/Espanhol. Sobre a assessoria pedagógica da rede, foram desenvolvidas duas pesquisas em anos anteriores, a dissertação de Baptilani-Zironi (2017) e a tese de Zironi (2013).

A Secretaria Municipal de Educação conta com um total de 964 professores, entre os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, divididos entre as disciplinas de Artes, Educação Física e Professor Pedagogo.

A Rede possui, ainda, dois modelos de distribuição de disciplinas entre os Professores Pedagogos. No modelo A), a divisão das disciplinas ocorre entre Regente 1 e 2: a Professora Regente 1 ministra as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, para uma única turma e, a Professora Regente 2 ministra as disciplinas de História e Geografia para diferentes turmas e séries, de modo a cumprir sua carga horária. No modelo B), a Regente 1 ministra as disciplinas de Matemática, Ciências, História e Geografia e, a Regente 2 ministra, somente, a disciplina de Português, sobre a forma de projetos.

5.3 A SEMED E AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LP NO MUNICÍPIO

A Secretaria Municipal de Educação de Cambé, junto as escolas da rede, desenvolvem um trabalho pautado na proposta metodológica do Grupo de Genebra, de modo a estar consonante com nossos pressupostos teóricos. Além disso, a SEMED já colaborou em outros momentos com pesquisadores como, Hila (2012) Zironi (2013) e Baptilani-Zironi (2017),

integrantes do grupo de pesquisa GEMFOR-UEL, mostrando-se aberta para contribuir com o desenvolvimento científico.

De acordo com Campos (2018), a SEMED esteve envolvida com a reelaboração de documentos como o Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, durante os anos de 2009 a 2012. Para a autora, esse processo contou com a participação de diferentes profissionais em grupos estudo, seguindo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Campos (2018) aponta que essas mudanças evidenciaram a necessidade de mais estudos e, conseqüentemente, a SEMED percebeu a urgência em se elaborar um Currículo para a Rede Municipal de Ensino. Dessa necessidade, organizaram-se novos grupos de estudos com participação dos professores, gestores, assessores da Secretaria e universidade. O Currículo foi lançado em 2016 e “se constituiu em um marco na história da educação do município [...]” (CAMPOS, 2018, p. 30).

O Currículo para a Rede Pública Municipal propõe para as aulas de Língua Portuguesa o trabalho com práticas sociais para que se desenvolvam a leitura, a escrita e a oralidade do aluno, capacitando-os para uso desses textos em sociedade. Além disso, o Currículo:

[...] privilegia a linguagem como processo de interação verbal. Essa concepção dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Para tanto, parte-se das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico, como fica evidenciado ao se explicitar os conteúdos estruturantes da disciplina e os aspectos de caráter metodológico, cujo objetivo é trabalhar as práticas linguísticas desde os conhecimentos trazidos pelos alunos à inclusão de saberes necessários ao uso da norma padrão e os multiletramentos. (CAMBÉ, 2016, p. 491).

O Currículo prevê a atuação dos alunos em práticas sociais, de modo crítico e ativo, conscientes de seu papel social. Para que isso ocorra, o documento propõe orientações para o trabalho didático com os conteúdos de Língua Portuguesa, estabelecendo o seguinte caminho:

1. Organização dos conteúdos com base no ensino de gêneros de texto;
 2. Plano de trabalho docente a partir do modelo teórico sobre o gênero;
 3. As dimensões ensináveis do gênero como conteúdo estruturante da disciplina;
 4. A sequência de atividades didáticas organizadas pelo professor;
 5. Encaminhamento metodológico de trabalho com a oralidade;
 6. Encaminhamento metodológico de trabalho com a leitura;
 7. Encaminhamento metodológico de trabalho com a escrita;
 8. Encaminhamento metodológico de trabalho com a análise linguística.
- (CAMBÉ, 2016, p. 492).

Por meio do percurso proposto, fica claro como o trabalho molda-se com base nos

gêneros de texto. Sobre o trabalho com os gêneros, o Currículo reforça que,

os gêneros, por seu caráter sociossemiótico, tornam possível a apropriação da linguagem por meio das características intrínsecas aos textos e dos elementos relacionados às questões enunciativas pertinentes aos contextos de produção e circulação. (CAMBÉ, 2016, p. 293).

O documento apresenta, também, um quadro de gêneros textuais por série, que funciona como referência para o desenvolvimento do trabalho em sala, podendo ser adaptado ou adequado a partir de necessidades ou especificidade de cada contexto escolar.

O currículo reforça a importância do Modelo Didático do Gênero, apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), para o trabalho do professor. A fim de facilitar o trabalho pedagógico docente, a SEMED disponibiliza⁶ no Currículo um quadro com as dimensões ensináveis do gênero e um plano de trabalho dos gêneros textuais estudados por cada série. Com esses facilitadores em mãos, fica sob responsabilidade de cada professor planejar a transposição didática do objeto ensinado, elaborando sua SD.

5.3.1 A Reescrita No Currículo Do Município

O currículo do município no qual realizaremos a pesquisa, tem como referência autores como Bronckart, Cristóvão, Nascimento, Dolz, Gagnon e Decândio, e Dolz, Noverraz e Schneuwly. Com um referencial teórico fortemente perpassado pelo ISD, o documento prevê a organização dos conteúdos com base no ensino de gêneros de texto. Desse modo, “o processo de ensino atual tem como pressuposto o uso de gêneros como ferramentas de ensino que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem” (CAMBÉ, 2016, p. 493).

No que diz respeito, especificamente à reescrita, não há no currículo ênfase ou grandes trechos sobre essa etapa da produção textual. Ao apresentar os encaminhamentos metodológicos de trabalho com a escrita, o documento sugere algumas atividades, entre elas as de *Produção/reestruturação*:

Escreve-se para depois rever a escrita, desenvolvendo a habilidade de revisar, na qual o aluno tem oportunidade de analisar seu próprio processo de escrita. Após concluir o estudo do gênero, o aluno volta para reconsiderar sua produção inicial ou escreve e revisa um texto final com auxílio do professor. (CAMBÉ, 2016, p. 510).

Neste trecho, percebemos uma aproximação com o que defendemos aqui como sendo

⁶ Tanto o Currículo quanto os planos de trabalho dos gêneros podem ser acessados pelo link <
<http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao.html>>

o processo de reescrita. Mesmo que falte ao currículo maior atenção para com esse assunto, entendemos que o fato de o documento apresentar uma base teórica fundamentada em autores do ISD, entre eles Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pressupõe a consideração do trabalho com a reescrita.

Além disso, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 54) pontuam que é, justamente, do meio para o final do Ensino Fundamental I que o aluno “[...] se inicia nos procedimentos de releitura, de revisão e autocorreção [...]”, para a reescrita de seus textos. Por fim, ainda que o documento não se detenha na reescrita, consideramos que essa seja uma prática de suma importância para ser desenvolvida já no Ensino Fundamental I, pois será muito requisitada nas séries seguintes.

5.4 CONTEXTO MICRO DA PESQUISA

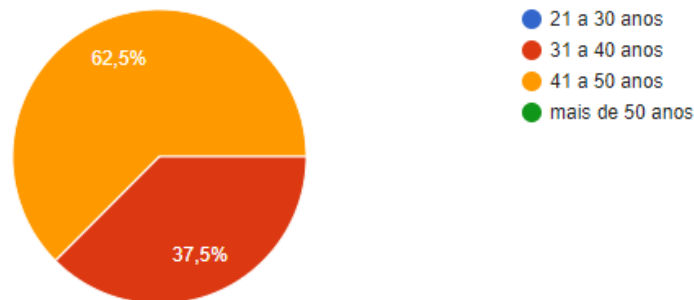
Os dados desta pesquisa foram gerados em dois momentos distintos, ambos com a participação de professores regentes de turmas de 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho de geração de dados, devido à pandemia da Covid-19, deu-se todo de maneira remota, de modo a assegurar a saúde de todos os envolvidos.

No momento inicial, com apoio da assessoria pedagógica do município, foi encaminhado aos coordenadores das escolas da Rede, um formulário a ser preenchido, voluntariamente, por professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa. Os coordenadores foram responsáveis por estender o convite de participação na pesquisa aos professores interessados. Junto ao formulário, todos os professores tiveram acesso ao TCLE da pesquisa, de modo que pudessem fazer a leitura e declarar o interesse, ou não, em participar da pesquisa.

Ao final do formulário, os professores receberam informações sobre o grupo de estudos, que consistiu no segundo momento de geração de dados. Posteriormente ao momento de análise das respostas, foi enviado aos interessados informações sobre o início dos estudos, a serem realizados com amparo da plataforma *Google Classroom* e *Google Meet*.

5.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na primeira etapa de geração de dados, por meio do formulário, contamos com a participação e resposta de oito professoras, a quem chamamos de Professoras Colaboradoras (PC). A fim de visualizar melhor os dados gerados neste momento apresentamos a seguir uma série de gráficos e quadros que elucidam o perfil dos participantes.

Gráfico 1- Idade das participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Das professoras que responderam o formulário, 5 possuíam entre 41 e 50 anos, e 3 possuíam idade entre 31 e 40 anos. Dentre as 8 professoras que responderam o formulário, 4 não eram regentes de 5º anos, sendo assim, as informações referentes a elas foram descartadas a partir deste momento.

Quanto à formação, todas apresentavam como maior titulação cursos de especialização e quanto a formação inicial, o grupo se organizava entre formados em pedagogia e letras, como mostra o quadro a seguir, no qual aparecem somente as professoras regentes de 5º anos.

Quadro 10 - Formação inicial das participantes

Professora Colaboradora	Formação
PC 1	Pedagogia - Faculdade Catuaí. Ano de conclusão: 2011
PC 2	Letras - Anglo FACCAR. Ano de conclusão: 2010
PC 3	Pedagogia - Unifil. Ano de conclusão: 2007
PC 4	Pedagogia - UEL. Ano de conclusão: 2005

Fonte: Elaborado pela autora

As participantes também informaram o tempo de atuação na Rede de ensino, bem como o tempo de atuação como regente de Língua Portuguesa para turmas de 5º anos, como observa-se no quadro abaixo.

Quadro 11 - Tempo de atuação das participantes

Professora Colaboradora	Tempo de atuação na Rede	Tempo de regência de 5º ano
PC 1	7 anos e meio	1 ano
PC 2	5 anos	5 anos
PC 3	7 anos	4 anos
PC 4	15 anos	1 mês

Fonte: Elaborado pela autora

As quatro professoras fazem parte da Rede de ensino há mais de 5 anos, de modo que podemos concluir que estão familiarizadas com os pressupostos teóricos que sustentam o currículo do município, bem como, possivelmente, tenham passados por diferentes formações proporcionadas pela SEMED, o que pressupõe uma grande bagagem e domínio de diferentes estratégias e instrumentos didáticos.

5.6 GERAÇÃO DE DADOS

Como já foi explicitado anteriormente, para representar / semiotizar o cotidiano de trabalho dos professores partimos do pressuposto de que três configurações discursivas podem estar constantemente em funcionamento nas respostas ao questionário on-line e nas discussões orais em que problematizam suas práticas docentes. Nesse sentido, o foco da análise discursiva recai sobre:

1) o discurso interativo, que se organiza em relação direta com os parâmetros da situação de interação;

2) o relato interativo, tipo de discurso que partilha com o precedente a característica da implicação das instâncias enunciativas, mas que se organiza sobre a base da explicitação de uma origem temporal;

3) o discurso teórico, em que certas passagens do discurso dos professores ficam próximas da organização enunciativa atestável nos textos institucionais. (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007).

Os enunciados/textos dos profissionais, segundo Bulea (2010), se caracterizam por uma “dupla heterogeneidade”, temática e discursiva que permitem ao analista apreender figuras interpretativas do agir. Nas análises, os segmentos de orientação temática emergentes (SOTs) tornam evidentes “formas de agir representado” dos professores que enquadrados na seguinte tipologia:

A) Agir coletivo do gênero profissional (no Brasil);

B) Agir coletivo dos interlocutores/professores da rede pública (do Paraná);

C) Agir coletivo de um grupo específico (os professores de 5º anos do município);

D) Agir individual da enunciativa da professora.

Tendo em vista o quadro analítico inspirado nas pesquisas de Bulea (2010), os dados para análise dessa pesquisa foram gerados a partir dos seguintes instrumentos:

I) respostas escritas aos questionários enviados aos professores da rede municipal que ministram aula para 5º anos do Ensino Fundamental I;

II) Enunciados orais (transcritos) dos professores no encontro de problematização das atividades práticas e discussão das particularidades do contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos, nos encontros via *meet*;

A fim de melhor visualizar o processo de geração de dados a ser desenvolvido, organizamos um quadro do movimento que se realizará nessa pesquisa, com objetivos específicos e instrumentos de geração de dados.

Quadro 12- Síntese da geração e análise dos dados

Pergunta de pesquisa		
A reescrita textual, enquanto movimento de repensar o texto, ocorre no Ensino Fundamental I mediada pelo professor pedagogo? Se sim, como? Se não, por quê?		
Objetivo geral		
Investigar quais são as figuras interpretativas do agir que constituam pistas das representações de um professor que ministra aulas para o 5º ano do ensino fundamental sobre o trabalho com a reescrita de textos dos alunos		
Objetivos específicos	Instrumentos de geração de dados	Procedimentos de análise de dados
I. Verificar quais são as representações do professor sobre seu contexto de trabalho, mais especificamente o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos;	Enunciados escritos em resposta ao questionário dos professores.	Modelo de análise de textos do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009) “Formas de agir representado” (BULEA, 2010) nos segmentos de orientação temática (SOTs), que podem evidenciar formas de agir representado enquadrados na seguinte tipologia:
II. Promover, com professores que ministram aulas para o 5º ano do Ensino Fundamental, momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de língua portuguesa;	Enunciados orais dos professores ao problematizarem atividades práticas, nos encontros via <i>meet</i>	A) agir coletivo do gênero profissional (no Brasil); B) agir coletivo dos interlocutores/professores da rede pública (do Paraná);
III. Propor, coletivamente, possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série, o contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos.	Enunciados orais dos professores ao discutirem as particularidades do contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos, nos encontros via <i>meet</i>	C) agir coletivo de um grupo específico (os professores de 5º anos do município); D) agir individual da professora/enunciadora.

Fonte: Elaborado pela autora

5.6.1 Questionários On-Line

Os questionários foram desenvolvidos na plataforma *on-line Google forms* e enviados aos professores regentes de 5º anos do município com auxílio das assessoras pedagógicas do município, que fizeram o encaminhamento para as coordenadoras escolares, que estenderam o convite aos professores. Posteriormente foram transcritos e analisados.

O questionário teve papel fundamental para apresentarmos brevemente a proposta desta pesquisa, bem como para iniciarmos a geração de dados: conhecendo mais do perfil dos professores; realizar uma investigação sobre representações do professor sobre o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos e; definir quais seriam os caminhos adotados nos momentos dos encontros on-line.

Além disso, foi por meio dos questionários que coletamos o contato dos professores que teriam interesse em participar momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de língua portuguesa.

Quadro 13 - Objetivos do questionário inicial

Instrumento	Objetivos
Questionário inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa desenvolvida; - Traçar o perfil dos professores regentes de 5º anos na Rede municipal de Cambé; - Investigação sobre representações do professor sobre o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos; - Definir os caminhos adotados nos momentos dos encontros on-line; - Convidar os professores para participarem de momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora

Foi aplicado, também, um segundo questionário às professoras participantes do grupo de estudos, após o último encontro previsto. Nele foram retomadas algumas das questões que já tinham sido propostas inicialmente pois, assim como defendemos a escrita como processo e a reescrita etapa fundamental para a maturação da escrita e desenvolvimento, o espaço foi aberto para que as professoras reescrevessem suas reflexões iniciais. Além disso, neste momento de encerramento, o questionário abriu a possibilidade de um retorno, uma avaliação, dos encontros do grupo de estudo e seus impactos na prática das professoras.

Quadro 14 - Objetivos do questionário final

Instrumento	Objetivos
Questionário final	<ul style="list-style-type: none"> - Investigação sobre representações do professor sobre o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos; - Observar traços do desenvolvimento do professor; - Propor uma avaliação do grupo de estudos; - Coletar informações para produção dos certificados de participação.

Fonte: Elaborado pela autora

5.6.2 Encontros On-Line

Os encontros promovidos, devido à pandemia do novo Coronavírus, ocorreram de forma remota síncrona, por meio da plataforma *google meet*. Com a autorização de todos os participantes, os encontros foram gravados, dentro da própria plataforma, a fim de termos nos registros os subsídios para análise dos dados gerados.

Quadro 15- Objetivos dos encontros on-line

Instrumento	Objetivos
Encontros on-line	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir o que é reescrita; - Debater a prática de reescrita nas aulas de língua portuguesa; - Problematizar e buscar possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série, o contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos;

Fonte: Elaborado pela autora

Para iniciarmos o grupo de estudos proposto entramos em contato, via e-mail, com todas as professoras que manifestaram interesse no formulário inicial. Das quatro professoras regentes, a princípio, tivemos o retorno apenas da PC2, que confirmaram a participação. Também tivemos o pedido de uma coordenadora pedagógica (PC5) para participar do grupo de estudos, pois se tratava de um tema de seu interesse e possibilitaria a ela levar as reflexões à sua equipe. A PC5, entretanto, não respondeu ao questionário inicial e participou apenas de três encontros.

Deste modo, o primeiro encontro seria iniciado com apenas uma confirmação, dentre as quatro professoras que participaram da etapa 1, ao responderem o formulário. Entretanto, no primeiro encontro apenas apareceu a PC3, que a princípio não havia confirmado presença.

Foram feitas as apresentações da PF e PC3 e foi estabelecido um diálogo informal sobre o contexto da educação em meio a pandemia e a proposta do grupo de estudos.

Como não tivemos a adesão das demais professoras, a fim de criar um espaço acolhedor e não intimidador, o primeiro encontro não foi gravado e ficou acertado de iniciarmos na semana seguinte, com as demais participantes. Os encontros seguintes foram todos gravados, ainda que tenham acontecido com apenas uma participante, como mostra o quadro de frequência abaixo:

Quadro 16 - Frequência das PC no grupo de estudos

Encontros								
Participantes		1	2	3	4	5	6	7
	PC3	X	X		X	X	X	X
	PC4		X	X	X	X		X
	PC5		X		X	X		

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final de cada encontro, os textos a serem discutidos eram disponibilizados às professoras via e-mail e, ao final do último encontro foi enviado um novo questionário para que as professoras respondessem.

Neste contexto, apresentamos a seguir a sinopse dos encontros desenvolvidos on-line, a fim de elucidar o processo percorrido, que será analisado posteriormente:

Quadro 17- Sinopse dos encontros on-line

Encontros	Contextualização	Atividades desenvolvidas
Encontro 1	Apresentação do projeto e da pesquisadora (Panorama geral)	- Apresentação dos participantes; - Apresentação do projeto; - Tarefa: leitura do texto “Reescrita de textos: uma prática social e escolar” – Raquel Saleke Fiad. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740/25358
Encontro 2	Reescrita como prática social e escolar	- Reapresentação dos participantes e do projeto; - Discussão do texto lido; - Reflexão sobre o que é reescrita; - Atividade de análise textos de alunos com marcas da reescrita; - Tarefa: leitura dos capítulos “A correção (o turno do professor): uma leitura” e “A revisão (o turno do aluno)

		<p>uma leitura da leitura” do livro “Como corrigir redações na escola” Eliana Donaio Ruiz.</p> <p>Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yUiRjmuOABaCNHuP9W0LK3m5cAQtaOJa/view?usp=sharing</p>
Encontro 3	Reescrita como avaliação e modelos de correção	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do texto lido; - Reflexão sobre a correção das produções dos alunos; - Atividade de análise textos de alunos com marcas da reescrita; - Tarefa: leitura dos capítulos IV - “O procedimento de análise” e V - “Dispositivos de ensino” do livro “Produção escrita e dificuldade de aprendizagem” DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO <p>Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MI8TA9NeqP7cuIxb5B7LD1-H-84lsUZZ/view?usp=sharing</p>
Encontro 4	Listas de controle e constatações – instrumentos sugeridos pelo ISD	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do texto lido; - Reflexão sobre a as possibilidades de uso da lista de constatações; - Tarefa: leitura do capítulo VI - “Os textos narrativos” do livro “Produção escrita e dificuldade de aprendizagem” DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO <p>Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MI8TA9NeqP7cuIxb5B7LD1-H-84lsUZZ/view?usp=sharing</p>
Encontro 5	Possibilidades para a reescrita de textos de gêneros narrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do texto lido; - Reflexão sobre a as possibilidades para a reescrita de textos de gêneros narrativos; - Relatos de práticas vividas em sala de aula pelos professores; - Levantamento coletivo estratégias possíveis para a reescrita de acordo com o contexto dos professores; - Tarefa: leitura do capítulo VII – “Os textos argumentativos” do livro “Produção escrita e dificuldade de aprendizagem” DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO <p>Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MI8TA9NeqP7cuIxb5B7LD1-H-84lsUZZ/view?usp=sharing</p>
Encontro 6	Possibilidades para a reescrita de textos de gêneros argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do texto lido; - Reflexão sobre a as possibilidades para a reescrita de textos de gêneros argumentativos; - Levantamento coletivo estratégias possíveis para a reescrita de acordo com o contexto dos professores;

Encontro 7	Possibilidades para a reescrita no 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhamento de práticas desenvolvida em sala de aula, de uma das professoras participantes, para a reescrita a partir dos encontros anteriores; - Relatos de práticas vividas em sala de aula pelos professores; - Fechamento do grupo de estudos.
---------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

5.7 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO

As transcrições dos dados foram feitas pela própria pesquisadora, a partir das gravações dos encontros via *meet*. As gravações, por serem extensas, proporcionaram um grande volume de dados que não foram utilizados na íntegra. Não foram utilizados métodos de transcrições específicos, pois nosso interesse estava voltado para o conteúdo e não nos ativemos para esse detalhe, porém, utilizamos alguns códigos específicos, como demonstraremos a seguir:

Reticências – quando utilizadas nos finais das frases, marcavam interrupções nas falas; quando utilizadas no meio das falas, marcavam pausas;

Aspas – foram utilizadas para marcar a reprodução de discurso direto, citações e a leitura de textos durante as gravações;

XXX – para ocultar nomes e informações que possam identificar as participantes ou outro envolvidos.

5.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para definir os temas e subtemas, buscamos selecionar na transcrição das gravações, pelos turnos de fala, Segmentos de Orientação Temática, que introduzem um tema e Segmentos de Tratamento Temático, sendo o primeiro, na maioria das vezes, introduzido pela PF e o segundo desenvolvido pelas PC.

Para interpretar os dados, o ISD propõe uma metodologia compreensiva/interpretativa das produções verbais efetivamente realizadas (LOUSADA; MACHADO, 2013). A análise, deste modo, ocorre em três momentos com configuração descendente/ascendente:

1º Momento: (“entrada” dos textos) refere-se aos aspectos interacionais e contextuais da ação de linguagem, ou seja, às condições de produção de um texto (BRONCKART, 2003);

2º Momento: inicia-se com o texto propriamente dito e os aspectos relativos à visão de conjunto dos textos em análise, os três estratos do folheado textual (BRONCKART, 2003);

3º Momento: trata-se da detecção das funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais, a fim de reconhecer os principais actantes em cena e as ações que realizam no plano motivacional; das intencionalidades; dos recursos para agir (MACHADO *et al*, 2011.);

Para a análise do agir, faremos a identificação e interpretação das figuras de ação, que podem ser caracterizadas como:

a) Ação ocorrência:

[...] constitui uma apreensão do agir caracterizada por um forte nível de contextualização. Sua construção consiste na identificação de um conjunto de ingredientes do agir apreendidos em suas dimensões particulares, específicas. Essa figura aparece quase exclusivamente em segmentos do discurso interativo, com um eixo de referência temporal que é da situação de interação; no entanto, eixos de referência locais podem aparecer, esses últimos construindo, muitas vezes, projeções sobre o momento (ou uma fase particular) do agir. Do ponto de vista das marcas de agentividade, o actante é regularmente designado por *eu*, sinalizando uma forte implicação, ou seu estatuto de ator. Enfim, essa figura se caracteriza por um número importante de relações predicativas indiretas, dos quais 70% são construídos de modalizações pragmáticas. (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 177).

b) Ação acontecimento passado:

[...] procede pela delimitação e extração (do passado) de um acontecimento em destaque e ilustrativo da atividade. Ela aparece em segmentos de relato interativo, os atos evocados sendo apreendidos em referência a um eixo temporal situado anteriormente à situação da entrevista, e cuja origem é marcada (por exemplo, *ontem*). O actante torna-se implicado no acontecimento do relato, o que é marcado pela forte presença do pronome *eu*. Essa figura se caracteriza, enfim, por uma estruturação dos fatos relatados pertencentes a um esquema narrativo (situação inicial, complicação, resolução, avaliação) que confere à unidade extraída seu estatuto de “acontecimento”. (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 178).

c) Ação experiência:

[...] constitui uma apreensão da atividade sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências de atividades vividas: ela propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante considerando a tarefa em questão. Ela aparece, principalmente, em segmentos de discurso interativo, mas com um eixo de referência temporal não delimitado, marcado por advérbios de valor generalizante (*normalmente, frequentemente, de qualquer maneira* etc.). Sua organização discursiva acontece pela justaposição de verbos, que tendem a produzir a ordem cronológica da atividade, mas sinalizam também pontos de bifurcação dela. Do ponto de vista agentivo, observa-se o co-funcionamento de variadas formas pronominais (*eu, você, a gente*), que atestam uma implicação mínima do actante. (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 178).

d) Ação a canônica:

[...] reside em uma apreensão da atividade sob a forma de construção teórica e ela propõe uma lógica da tarefa apresentada como a-contextualizada, com

validade geral. Por isso, ela dá conta, sobretudo, da estrutura cronológica prototípica do agir, assim como das normas que a regem. Essa figura se organiza sob a forma de discurso teórico, ou um misto teórico-interativo que organiza uma sequência de verbos conjugados no presente genérico, evocando atos cuja ordem tende a reproduzir a cronologia geral do agir. Além disso, essa ordem é expressa por um meio de uma organização frástica canônica do tipo do sujeito – verbo – complemento. (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 179).

e) Ação definição:

[...] é oriunda de uma apreensão da atividade enquanto objeto de reflexão. Contrariamente às outras figuras, ela não tematiza nem os actantes, nem a organização cronológica da atividade, mas une os traços julgados pertinentes, suscetíveis de circunscrevê-la e de diferenciá-la dos outros tipos de atividades. Ela é inserida nos segmentos pertencentes ao discurso teórico, mas, contrariamente à ação canônica, as formas verbais mobilizadas dizem respeito apenas raramente aos atos e gestos. A grande maioria das relações predicativas é construída de construções impessoais em *é* e *há*. (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 180).

5.9 A QUESTÃO ÉTICA NA PESQUISA COM HUMANOS

As questões da ética em pesquisas envolvendo seres humanos tem ganhado cada vez mais destaque no cenário nacional, nos últimos anos. As discussões têm como principal objetivo garantir a integridade física, moral e social dos sujeitos envolvidos, além da confidencialidade e privacidade. Prima-se, também, pela reflexão sobre possíveis consequências para os participantes da pesquisa e sociedade em geral, sejam essas consequências positivas ou negativas.

Desse modo, preocupada em atender todos os aspectos éticos formais de uma pesquisa acadêmica, realizamos os encaminhamentos exigidos pela Plataforma Brasil. Assim, o projeto de pesquisa do qual se desenvolveu essa dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL. Isto posto, esta pesquisa está registrada segundo o Parecer nº. 3.723.283 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 23172919.7.0000.5231.

Para a geração de dados, também contamos com a autorização por escrito da SEMED. Além disso, preocupados com a integridade de todos os envolvidos, e de acordo com o previsto pela Resolução 510/16, os sujeitos participantes desta pesquisa foram todos voluntários, informados dos objetivos e ações a serem desenvolvidas, assim como seus direitos. Somente após o esclarecer todas as dúvidas e, dado o consentimento, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados gerados na pesquisa. O primeiro momento, como já explanado, consiste na análise dos formulários iniciais, o segundo, na análise das transcrições dos encontros promovidos em nosso grupo de estudos e, o terceiro, dos questionários finais.

6.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário semiestruturado foi a ferramenta utilizada para estabelecer o contato inicial com os professores, no qual foi realizado uma breve apresentação da pesquisa, bem como traçado um perfil inicial dos professores. Na impossibilidade de um contato inicial presencial, devido á pandemia, o formulário permitiu que déssemos início a geração de dados e que fizéssemos o convite para a participação no grupo de estudos.

Ao todo, o questionário semiestruturado contou com 19 perguntas, sendo 8 abertas e 11 fechadas. O formulário foi dividido em duas seções, a primeira denominada “Perfil do professor”, cuja análise das respostas foi realizada já na seção metodológica. A segunda seção, “Sobre o ensino de produção de texto” teve a intenção de iniciar uma sondagem a respeito da reescrita, antecedendo os encontros ao vivo.

6.1.1 Primeiro Contato Com As Professoras: Respostas Fechadas

Abaixo, organizamos uma série de quadros com as respostas das 4 professoras regentes de 5º anos às questões fechadas.

Quadro 18 - Sobre gêneros e SD

	PC1	PC2	PC3	PC4
1- Conhece a teoria das Sequências Didáticas (SD)?	Sim	Sim	Sim	Sim
2- Aplica as Sequências Didáticas nas aulas que ministra?	Sim	Sim	Sim	Sim
3- Sabe o que são gêneros de texto?	Sim	Sim	Sim	Sim
4- Trabalha produções de texto a partir de gêneros de texto?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas das 4 professoras colaboradoras para as questões de 1 a 4, vai ao encontro da proposta do currículo municipal. Como explanado anteriormente, a Rede de ensino prevê um trabalho pautado nos gêneros de texto, tendo como base estruturante dos conteúdos da

disciplina o Modelo Didático de Gênero, para que cada professor possa, dessa forma, elaborar sua SD.

Em um primeiro momento, a positiva das professoras sinaliza que, mesmo que na prática não dominem os pressupostos teóricos, são conhecidos por elas. Fator importante para que todas conheçam os pressupostos teórico-metodológicos da Rede, é o trabalho desenvolvido pela Secretaria, de formação continuada, que permite o estudo e a sistematização de práticas.

Quadro 19 - Sobre produção e reescrita de textos

	PC1	PC2	PC3	PC4
5- Por bimestre, os alunos fazem, em média	De 2 a 3 produções de texto	Mais de 3 produções de texto	Mais de 3 produções de texto	1 produção de texto
6- Sobre as correções das produções de textos dos alunos	Corrige todas as produções de texto dos alunos	Corrige todas as produções de texto dos alunos	Corrige algumas produções de texto dos alunos	Não corrige as produções de texto dos alunos
9- Seus alunos reescrevem as produções de texto?	As vezes	Sim	As vezes	As vezes

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à produção e reescrita de texto, é possível constatar uma média de 2 produções por bimestre. Como se trata de uma pergunta fechada, não é possível afirmar se se tratam de 2 ou 3 produções finais ao término de uma SD. Mas pela vivência em sala de aula e o tempo que demanda o desenvolvimento da SD, inferimos que nessa quantidade tenham sido consideradas as produções iniciais, uma possível produção simplificada ou coletiva no meio da SD e uma produção final.

As professoras 1 e 2 indicam que fazem a correção de todas produções dos alunos, enquanto a professora 3 apenas de algumas. No que diz respeito à melhoria dos textos, apenas a professora 2 sinaliza perceber uma melhora geral nas produções, enquanto as demais apenas em algumas produções.

Quanto à professora 4, que sinalizou não corrigir as produções de seus alunos, bem como que eles produzem apenas uma produção, pode ser compreendido quando, em uma pergunta aberta, ela informa ainda não ter entrado em contato com as produções dos alunos deste ano letivo. Isso pois se trata de seu primeiro ano como regente de 5º ano, com apenas um mês do início das aulas, somado às especificidades do contexto pandêmico que dificultam o acesso aos textos dos alunos. Porém, como informado no perfil das participantes, a PC4 possui

15 anos de experiência como professora da Rede de ensino, de modo a já ter vivenciado o ensino de escrita e reescrita com diferentes turmas e séries.

6.1.2 Primeiro Contato Com As Professoras: Respostas Abertas

As respostas abertas, de caráter subjetivo, correspondem as questões 7, 8, 10 e 12 da seção “Sobre o ensino de Produção de texto”. Para analisá-las, buscamos indícios que apontem as representações do professor sobre seu contexto de trabalho, mais especificamente o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita de textos.

6.1.2.1 Temas e subtemas mobilizados na questão 7

A questão 7 teve como objetivo compreender o processo de correção dos professores, como ela ocorre e o que é priorizado pelo professor.

Quadro 20 - SOT e STT questão 7

SOT Descreva abaixo o processo de correção das produções de texto que você adota	
PC1	“Faço correção sem o aluno, onde vou sublinhando os erros e fazendo apontamentos ao longo da produção para depois o aluno verificar os erros. Faço também a correção com o aluno individualizado, onde nesta forma podemos levar o aluno a verificar seu erro e já realizar a correção ou a reescrita.”
PC2	“Analiso a coerência, estrutura de parágrafos, respeito a proposta do texto.”
PC3	“De acordo com os critérios do gênero, a ortografia e a gramática utilizada nos textos.”
PC4	“Não corriji ainda devido ao momento pela qual estamos passando.”

Fonte: Elaborado pela autora

Dois subtemas preponderantes podem ser apreendidos das respostas. O primeiro diz respeito à realização das correções com ou sem a presença dos alunos e, o segundo, diz respeito aos aspectos pontuados no momento das correções.

Quanto ao primeiro STT, é possível associar a correção da PC1 aos modelos de correção indicativa e resolutive (SERAFINI, 1994), em que são feitas anotações e marcações no texto do aluno para que ele, em um momento posterior, retorne à sua produção para solucionar os apontamentos, sozinho ou acompanhado do professor.

O segundo STT aponta para quais aspectos as professoras fazem correção. De início, ao analisar os segmentos, já é possível perceber que há uma iniciativa de transformação do texto que não se prende a mera higienização. Isto pois, além da ortografia e gramática, são analisados a coerência, respeito à proposta e critérios do gênero, que entendemos como sendo o plano textual global.

6.1.2.2 Temas e subtemas mobilizados na questão 8

A questão 8 buscou compreender qual é o objetivo atribuído a reescrita pelos professores.

Quadro 21 - SOT e STT questão 8

SOT	Qual é o seu objetivo ao realizar as correções das produções de texto dos alunos?
PC1	“Verificar se houve o aprendizado sobre a estrutura do gênero, escrita, pontuação, paragrafação, tempo verbal.”
PC2	“Perceber o desenvolvimento de cada criança em sua individualidade.”
PC3	“Compreender as dificuldades de cada aluno”
PC4	“Identificação dos elementos composicionais. Coerência e coesão. Gramática e ortografia”

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os subtemas levantados, é possível perceber dois objetivos gerais das correções segundo as professoras. O primeiro está relacionado aos aspectos textuais e do gênero, quanto ao domínio do conteúdo estudado. O segundo considera a individualidade do aprendiz, seu processo evolutivo na prática escrita.

6.1.2.3 Temas e subtemas mobilizados na questão 10

A questão 10 tinha como intenção verificar como os professores conduziam o processo de reescrita, bem como quais instrumentos eram acionados no processo.

Quadro 22 - SOT e STT questão 10

SOT	Descreva abaixo como você conduz/orienta o momento de reescrita das produções de textos dos alunos. Se utiliza de alguma estratégia como: dicionários, gramáticas, texto-fonte, discussão oral com o colega, recados, quadro-síntese, lista de constatações, etc. Informe se o aluno faz a reescrita sozinho, com ou sem mediadores e demais informações que julgar relevantes.
PC1	“A reescrita pode ser feita coletivamente no quadro, onde os alunos vão verificando os erros de uma determinada produção. Reescrita com o professor ou reescrita sozinho. Sempre utilizando dicionário, e os recados da professora”
PC2	“Antes da produção, apresento o tema proposto e começo uma investigação para saber o que tem de conhecimento sobre, após trago folhetos ou até mesmo informativo audiovisual para contribuir com o texto e assim deixo que eles elaborem, fazendo as intervenções necessárias”
PC3	“As reescritas são realizadas de acordo com a necessidade da turma. As vezes realizo individual, fazendo orientações gerais e depois atendendo individualmente. Também realizo as reescritas coletivamente, fazendo a leitura de uma produção e conversando com a turma sobre as mudanças necessária na reescrita”
PC4	“Condução e orientação. Texto-fonte. Aluno faz com mediação.”

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à condução da reescrita, é possível percebermos três segmentos temáticos. O primeiro sendo a reescrita coletiva, o segundo como a reescrita individual e, a terceira como os recursos utilizados. Na reescrita coletiva, as professoras apontam o trabalho feito a partir da análise de um texto selecionado, envolvendo uma discussão mediada pelo docente e posterior reescrita dos alunos. Na reescrita individual, são tecidos comentários gerais, com posterior acompanhamento individual do aluno, que pode consultar dicionários e as marcações e comentários da professora. Já no terceiro subtema, que diz respeito aos materiais, há a mobilização de dispositivos como dicionários, informativos e recursos audiovisuais.

No segmento da PC2 é possível inferir que se trata de uma reescrita paralela ao momento da produção, considerando que escrita e reescrita são indissociáveis. A professora diz que “Antes da produção” fornece repertórios e que, no momento da produção deixa “que eles elaborem, fazendo as intervenções necessárias”. Comprendemos que, no momento da produção, a professora circule pela sala observando e fazendo apontamentos e sugestões ou que, ao finalizarem a primeira versão entregam o texto a ela para já receberem orientações de ajustes, supressões ou acréscimos.

6.1.2.4 Temas e subtemas mobilizados na questão 12

A questão 12 objetivou verificar qual a compreensão dos professores acerca da reescrita.

Quadro 23 - SOT e STT questão 12

SOT O que você compreende por reescrita?	
PC1	“Verificar seus erros e refazer o texto tentando colocá-lo o mais próximo do ideal que conseguir.”
PC2	“Compreendo como reescrita o desenvolvimento em um grau elevado transformando e enriquecendo o desempenho dos alunos.”
PC3	“Seria fazer a leitura do que foi escrito e posteriormente após análise do que o gênero "exige", reescrever procurando atender a todos os critérios pré-estabelecidos”
PC4	“Escrever novamente com as correções que foram apontadas pelo professor.”

Fonte: Elaborado pela autora

Três subtemas preponderantes podem ser depreendidos das respostas organizadas no quadro acima.

O primeiro diz respeito à busca por um ideal, em um momento posterior a escrita, em que se analisa o texto, verificam-se os erros e solucionam-se os problemas, a fim de atingir o ideal exigido pelo gênero. Sob este olhar, é possível inferir um alto nível de exigência quanto às produções dos alunos, que devem suprimir as falhas para buscar a perfeição idealizada. É

preciso considerar, porém, que as PC1 e PC3, ao escolherem “tentando colocá-lo o mais próximo do ideal” e “procurando atender a todos os critérios”, apontam para o espaço das falhas e êxitos, próprios do desenvolvimento.

A consideração da tentativa que pode ser frustrada ou efetiva na reescrita, sugere um nível de cobrança que considere as individualidades do processo de aprendizagem de cada aluno, o que se caracteriza como o segundo. Este diz respeito às transformações da escrita do aluno “em um grau elevado”, enriquecendo seu desempenho.

Já o terceiro subtema trata do cumprimento das orientações do professor. Sob este olhar, a reescrita é a correção de erros apontados, como uma determinação que deve ser cumprida para que seja considerado adequado. Não há espaços para a ação do aluno, para que ele próprio reflita e amadureça a escrita, considerando as colocações do professor, mas incluído também as suas.

6.1.3 Representações Sobre A Reescrita

Neste momento, é possível perceber nas respostas das professoras que se evidenciam representações sobre a reescrita que se constroem à medida que atravessadas pelo contexto social.

A representação da reescrita, evidenciada nos segmentos analisados, está estritamente atrelada ao processo de correção do professor, que emerge das vivências e experiências enquanto alunos da educação básica e, em um momento adiante, como professores em formação inicial. Trata-se do senso comum, de reescrita como correção, ação que finaliza um produto, e não como um processo inerente à escrita.

É possível, também, perceber uma representação da reescrita vinculada aos gêneros de texto, quando emergem menções ao plano textual global e ao contexto de produção. Aqui foge ao senso coletivo pois, em certa medida, há uma desvinculação da reescrita ao processo de higienização, que prevê apenas a correção ortográfica e gramatical, mostrando preocupação com outros elementos e aspectos.

Essa representação que se vincula aos gêneros de texto deve-se ao contexto coletivo, mas específico, dos professores desta SEMED. Isso, pois como já apontado no momento em que discutimos o currículo do município, a Secretária assume o pressuposto da pedagogia histórico crítica e, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, essas professoras passaram por momentos de formação

continuada em que, ainda que inconscientemente, cristalizaram conceitos e procedimentos desse discurso em específico.

6.2 GRUPO DE ESTUDOS: DISCUTINDO A REESCRITA

Para a análise dos movimentos temáticos dos encontros do grupo de estudos, utilizamos as categorias propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) de segmentos de orientação temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos e segmentos de tratamento temático (STT), para os subtemas desenvolvidos durante os encontros. Devido à extensão das gravações e quantidade de dados já mencionadas, a análise recairá sobre segmentos previamente selecionados, mas no quadro abaixo é possível acompanhar panorama dos temas e subtemas tratados ao longo de todo o grupo de estudos.

Quadro 24 - Análise dos movimentos temáticos do grupo de estudos

Análise dos movimentos temáticos do grupo de estudos	
Segmento de orientação temática (SOT)	Segmento de tratamento temático (STT)
1º Encontro: Contextualização	a) Apresentação das participantes; b) Apresentação do projeto.
2º Encontro: Reescrita como prática social e escolar	a) Socialização entre os participantes; b) Reapresentação do projeto; c) Reflexões sobre a reescrita; d) A reescrita como prática social e) Possibilidades para a reescrita.
3º Encontro: Reescrita como avaliação e modelos de correção	a) Apresentação de modelos de correção; b) Reflexão sobre os impactos da correção do professor na reescrita do aluno.
4º Encontro: Lista de controle e constatação	a) Mecanismos sugeridos pelo ISD para a reescrita de textos; b) Objetivos prioritários na correção do professor; c) Reconstrução da consigna; d) Tabela de avaliação.
5º Encontro: Reescrita de textos narrativos	a) Análise de textos de alunos; b) Aspectos para trabalho prioritário no texto do aluno; c) Possibilidades para a reescrita.
6º Encontro: Reescrita de textos argumentativos	a) Análise de textos de alunos; b) Aspectos para trabalho prioritário no texto do aluno; c) Possibilidades para a reescrita.
7º Encontro: Possibilidades para a reescrita	a) Discussão de práticas e resultados; b) Possibilidades para a reescrita; c) Trocas de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora

6.2.1 Nível Organizacional e Enunciativo

Baseados em Bronckart (2003; 2006) e Machado e Bronckart (2009), a partir das especificidades dos textos, pudemos detectar, no nível organizacional, aspectos em relação ao plano textual global dos textos; tipos de discurso; mecanismos de textualização; vozes e modalizadores presentes nos discursos.

6.2.1.1 Plano textual global do texto

As transcrições das gravações dos encontros do grupo de estudos organizam-se em torno de um estatuto dialógico entre as PCs e a PF. A interação entre as participantes ocorre em um diálogo, no qual as trocas dos turnos de fala relacionam-se ao tema de cada um dos encontros, pelos quais perpassam assuntos que emergem de caráter pessoal, subjetivo, que, ao serem gerados, constituem-se como subtemas que vão se formando ao longo do percurso enunciativo. Como exemplo, dentre os diversos diálogos ocorridos ao longo do grupo de estudos, escolhemos um trecho de diálogo entre PC4 e PC5, que da reescrita passam a falar da importância da leitura.

PC5 - Eu queria te falar uma coisa. Sabe o quê que eu percebo? Agora acho que você chegou num ponto importante, que tudo o que falta é leitura, né. Porque assim, a gente sabe, se você procurar pesquisas, o brasileiro ele não tem o hábito de ler.

PF - Aham.

PC5 - Londres é comum você andar num metrô e as pessoas elas estão enfiadas com a cara num livro. É impressionante, chega a ser até patético o negócio, porque ninguém tá conversando, ninguém tá, eles estão lendo. Então o brasileiro não lê. Tão pouco é aquilo que ele escreve, né. Então qual que é a prática escolar: eu escrevo para ganhar nota. É a famosa redação escolar, né? Então falta o quê? De fato, falta muita formação docente, acho que nós somos, que nem a PF4 colocou, nós somos bem pobres em relação a isso daí, né, já é outro defeito do professor, que escolhe ser professor e tem dificuldade em buscar formação, né, e a gente se depara com muitos professores que não gostam de ler. Então ele não consegue transpor isso daí para o aluno, tão pouco apresentar essa proposta que a Ana colocou. Porque o quê que parece no primeiro texto, que a criança ela seguiu alguma orientação, ela foi respondendo às perguntas.

PF - Ela seguiu uma cartilha, né?

PC4 - É um roteiro, né? Né, PF5? Porque a gente tá presa nisso. Nos ensinaram assim.

PF - Aham.

PC5 - Porque assim, você precisa dar nota para a criança. Começa por aí. Se a criança não preencher, pelo menos, metade da folha, ela não pode ter nota. Como eu vou fazer avaliação da produção escrita dela? Então o

professor ele começa, quando, como, onde, então aqui fica claro que teve um roteiro, o outro a gente já percebe uma articulação melhor das ideias, né, com os conectivos.

PF - *Aham.*

PC5 - *Eu acredito que é que nem a PF4 colocou mesmo, falta leitura, falta as crianças lerem o que elas produzem e ela ter esse incentivo dentro de sala. Porque é através do exemplo que ela vai ver essas palavras bem articuladas, os conectivos... Você estuda na análise linguística, lógico, mas eu ainda acredito muito na leitura.*

PF - *Precisa de um repertório, né?*

PC5 - *Isso.*

PF - *Precisa de um repertório deles, eu concordo.*

PC5 - *Precisa ser ofertado para o aluno esse repertório, desde o primeiro ano. Começa lá no primeiro aninho. Ele precisa conhecer isso daí. Porque é a escola que é responsável por isso daí, ela que apresenta, né.*

PF - *Sim.*

PC5 - *E é complicado né, existe, que nem nós colocamos, essa corrida contra o tempo em relação ao currículo, você precisa, tempo passa muito rápido, você tem aquele problema de indisciplina também, você tem que cumprir tanta coisa e a produção escrita ela vai se tornando mesmo a redação da gaveta. A pastinha de redação da nossa época.*

O trecho apresentado revela reflexões da PF5 que ultrapassam a temática da reescrita discutida e fazem emergir reflexões sobre a formação docente (“*De fato, falta muita formação docente, acho que nós somos, que nem a PF4 colocou, nós somos bem pobres em relação a isso daí, né, já é outro defeito do professor, que escolhe ser professor e tem dificuldade em buscar formação, né, e a gente se depara com muitos professores que não gostam de ler.*”) e sobre aspectos culturais (“*Londres é comum você andar num metrô e as pessoas elas estão enfiadas com a cara num livro. [...]. Então o brasileiro não lê. Tão pouco é aquilo que ele escreve, né.*”). Desta forma, é possível perceber que o aspecto dialogal permite que em torno do tema central de discussão, surjam veredas nas quais é possível abrir um leque de subtemas, dos quais emergem as crenças, valores e subjetividades dos participantes.

6.2.1.2 Tipos de sequência

As sequências tipológicas, “são os modos de planificação mais convencionais de linguagem que se desenvolvem no interior do texto” (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007, p. 244), elas se articulam e são mobilizadas sob diferentes estruturas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, injuntiva, dialogal etc., dentro de um mesmo texto.

Os textos produzidos pelas participantes do Grupo de Estudos organizam-se, quanto às sequências, em uma macroestrutura dialogal (discursos interativos dialogados) que se desenvolvem sob diferentes formas de organização por meio de planos, esquemas, sequências etc. Dentro desta macroestrutura dialogal, ocorrem processos macro e micro organizacionais – fase de abertura, transação e encerramento (BRONCKART, 2003, p. 236).

No trecho abaixo, a PC5 fala sobre as possibilidades para a reescrita de uma produção em específica:

PC5 - Rosto de cansaço. (risos). Eu penso que a PC3 colocou um ponto muito importante. Por quê? É muito difícil trabalhar essa produção escrita, essa reescrita, numa sala de aula com todos os alunos. Vários pontos a gente pode refletir em relação a isso. Primeiro: a tendência do professor é dar atenção para quem está com mais dificuldade. Então aquele que é bom, ele fica à mercê da própria sorte, né, do coraçãozinho que tá tudo certo, “continue assim que você tá de parabéns”. Isso daí é a lei da sobrevivência docente dentro da sala de aula, né, não adianta a gente falar que é diferente. Trabalhar que nem eu coloquei, você trabalhar ali individual, parcela individual, você deixa alguém em detrimento de um outro alguém. Mas ainda penso que é a melhor possibilidade. Mas daí o professor precisa ser muito organizado nessa questão metodológica, né. Agora eu estou neste grupo, mas amanhã eu preciso tornar a prática de escrita importante dentro da sala. Talvez não só no campo da língua portuguesa, ali, né. A gente sabe que cada conteúdo tem a sua caixinha, mas a gente sabe também que escrever não é só para a língua portuguesa que eu escrevo. E não é só para o professor dar nota. Existe a função social da escrita e é para isso que eu estou no campo escolar. Porque isso vai ser transposto para a sociedade, para a minha vivência. Então, de repente, incorporar essas práticas, né, de reescrita, ali do regente 1, eu falo do fundamental séries iniciais, e tentar melhorar este trabalho. Aí, por outro lado, a Carla falando eu fiquei pensando, falei poxa, mas a gente só prioriza mesmo reescrever o pensamento que já está escrito. Colocar em outras palavras. Parafrasear. Em que momento eu oportunizo que ele consiga reelaborar aquela ideia de forma a não fazer só a higienização do texto, né. Por exemplo, para uma criança reescrever algum desses dois textos aqui, eu preciso primeiro discutir com ela. Se ela não entender o conteúdo, ela não vai reescrever nada. Vai se tornar uma cópia. Eu só escrevo daquilo que eu sei. Eu só dô aquilo que eu tenho. Então o quê que eu sei da Chapeuzinho Azul? Né? E o que falta muito nos alunos é essa compreensão global do texto. Ele não tem. Muitos eles têm a leitura silabada e eles não conseguem entender o que eles estão lendo, né, por conta dessa dificuldade. Então assim, são vários problemas que eu vejo relacionado a isso daí que é um desafio para o professor. Então como que eu faria? Retomando a pergunta da Carla. Como que eu faria isso daqui, como que eu faria essa exploração: primeiro ponto é ver se a criança tem a, se é um texto posto, que não foi escrito por ela, eu preciso discutir o conteúdo pra ver se ela tem inferência da mensagem explícita, implícita, que seja, implícita ou explícita, para ver se ela consegue colocar alguma coisa no papel. Penso que é isso que eu faria, entendeu. Uma discussão para depois ela fazer essa reescrita.

Em resposta a um questionamento da PF (como você conduziria a reescrita da produção que observamos?), a PC5 busca explicar o seu ponto de vista (portanto, utiliza-se de uma sequência explicativa): *“Eu penso que a PC3 colocou um ponto muito importante (constatação inicial). Por quê? É muito difícil trabalhar essa produção escrita, essa reescrita, numa sala de aula com todos os alunos. (problematização) Vários pontos a gente pode refletir em relação a isso. (enumeração) Primeiro: a tendência do professor é dar atenção para quem está com mais dificuldade. Então aquele que é bom, ele fica à mercê da própria sorte, né, do coraçãozinho que tá tudo certo, (discurso direto, marca da sequência narrativa) “continue assim que você tá de parabéns”.*

Em seguida, a PF5 utiliza-se de outra sequência, a expositiva, cujo caráter é mais informativo, *“Isso daí é a lei da sobrevivência docente dentro da sala de aula, né, não adianta a gente falar que é diferente.”* mas totalmente dependente da sequência explicativa, *“Trabalhar que nem eu coloquei, você trabalhar ali individual, parcela individual, você deixa alguém em detrimento de um outro alguém. Mas ainda penso que é a melhor possibilidade.”* que, em determinados momentos, parecem fundir-se. O discurso segue para a exemplificação, característica da sequência argumentativa, *“Agora eu estou neste grupo, mas amanhã eu preciso tornar a prática de escrita importante dentro da sala.”*, na qual a ilustração por meio de uma situação hipotética funciona como argumento para convencimento da tese defendida.

O discurso passa, então, novamente para a sequência expositiva *“A gente sabe que cada conteúdo tem a sua caixinha, mas a gente sabe também que escrever não é só para a língua portuguesa que eu escrevo. E não é só para o professor dar nota. Existe a função social da escrita e é para isso que eu estou no campo escolar.”*, que se funde à sequência explicativa *“Porque isso vai ser transposto para a sociedade, para a minha vivência. Então, de repente, incorporar essas práticas, né, de reescrita, ali do regente 1, eu falo do fundamental séries iniciais, e tentar melhorar este trabalho”*. Deste modo, a fala da PF5 segue em um imbricamento, principalmente, das sequências expositiva e explicativa.

É importante salientar que o discurso em questão é uma resposta a um questionamento, portanto a PF5 tenta argumentar e convencer de que sua proposta (*“eu faria essa exploração: primeiro ponto é ver se a criança tem a, se é um texto posto, que não foi escrito por ela, eu preciso discutir o conteúdo pra ver se ela tem inferência da mensagem explícita, implícita, que seja, implícita ou explícita, para ver se ela consegue colocar alguma coisa no papel. Penso que é isso que eu faria, entendeu. Uma discussão para depois ela fazer essa reescrita.”*) é válida.

Além disso, todo o discurso também é intercalado pelo uso do marcador conversacional “né”, que visa a confirmação ou examinar a compreensão do interlocutor em relação ao encadeamento enunciativo.

As sequências tipológicas que compõem o discurso da PF5 mostram indícios das suas intencionalidades esforço realizado ao recorrer a diferentes sequências tipológicas como estratégias para atingir seu objetivo enunciativo.

6.2.1.3 Tipos de discurso

Antes de analisar os tipos de discurso, vale ressaltar que o texto transcrito, resultante dos encontros do Grupo de Estudos, pertence ao gênero conversação oral, já que “implica dois agentes que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum” (BRONCKART, 2003, p. 158).

Considerando a complexidade das configurações dos textos, apontada por Bronckart (2003), que faz com que haja segmentos sobrepostos ou mesmo fundidos de discurso, é possível considerar o texto em análise como sendo um discurso interativo. Isso pois ficam evidentes trechos em que se utilizam os pronomes “eu”, “a gente”, no qual evidencia-se a implicação direta dos participantes da interação, bem como há a presença de nomes próprios e de frases interrogativas e exclamativas. Como fica visível no trecho abaixo:

PC3 - Carla, deixa eu te fazer uma pergunta. Esses gêneros, eh... Você acredita que tem necessidade de evoluir, como a tecnologia evolui? Por exemplo, carta de reclamação, hoje dia quem faz carta de reclamação?

PF - Dificilmente... então, mas aí a gente tem no próprio material, ele já puxa para os ambientes, sites de reclamação. Então você trabalha a carta de reclamação e trabalha o ambiente no ambiente virtual, então os alunos entram no fórum de lojas...

PC3 - Eu tô falando isso, mas que, aqui é 5º ano não trabalha. Então eu não sei, mas eu escuto as meninas lá falando, né carta de solicitação e reclamação e tal, e eu fico pensando, nossa, mas será que não tá obsoleto, né, porque hoje em dia existe 0800, existe aquele site... como é que chama? Reclame Aqui...

PF - Reclame Aqui

PC4 - Reclame Aqui

PC3 - Tantas, não é...

PF - Mas se você ver a estrutura do Reclame Aqui vai ser a estrutura de uma carta de reclamação também.

PC4 - É que a carta de reclamação aqui, e solicitação, é no quarto ano, né, PC3. Aí no quarto ano que a gente trabalha, então...

PC3 - É, então, eu tô falando assim, eu estou perguntando, mas eu não sei nem o que se trabalha e como é, sabe, eu não sei. Faz muitos anos que eu tive 4º ano, não lembro mais. Mas eu fiquei pensando assim, nossa, será que não precisava atualizar também esses gêneros...

No trecho, o discurso interativo fica evidenciado nas trocas de turnos entre as falas, também nas marcas de pessoa (eu, você, a gente) e nos verbos no presente (acredita, trabalha, falando, pensando). Ainda que este momento se evidencie o discurso interativo, o caráter dialogal faz com que, em determinados momentos da interação, o discurso desvie-se para o relato interativo, em que um dos participantes passa a narrar um evento passado, como observa-se a seguir:

PC3: [...]

Tô combinando, então, eu combinei com os meus alunos assim, “olha, vocês vão, na semana que vocês não vêm para escola, né, levantem cedo, não precisa levantar 6 horas, 7:30, toma um café e estuda das 8h às 11h, né. Depois disso, separem 10 minutos para leitura diária, tem que fazer leitura”. Tô postando livrinhos para eles, sabe, no WhatsApp, “e 10 minutos para vocês estudarem tabuada, para fazer a tabuada, a continha lá, né”.

Aí quando eu falei isso para um pai lá na porta, tinha uns 3 pais na porta, e eu falei “olha eu dei o recado assim e aí eu estou contando para vocês, para vocês cobrarem em casa”. Menina, pensa que o pai virou os olhos, tipo, “ela acredita que ele vai fazer isso”. Eu fiquei passada, sabe. Então, é assim, ele não incentiva, né. A professora é, incentiva, ele acha que, né, “coitada, né, essa professora”, deve ter pensado, né. Mas eu peguei hoje, fui corrigir a atividade do filho dele, a letra não é dele não, deve ser da mãe do menino, e assim vai, né.

[...]

Nessa passagem constata-se a presença dos protagonistas da interação verbal (eu, meus alunos, o pai, a mãe do menino), acontecimentos e ações (... eu combinei com meus alunos..., Tô postando livrinhos para eles..., eu falei isso para um pai..., o pai virou os olhos..., eu fiquei passada..., eu peguei hoje, fui corrigir...), bem como o uso de anáforas pronominais (... ele não incentiva, né..., ele acha que..., do filho dele...) e um eixo de referência temporal situado anteriormente à situação de interação, marcado no uso do pretérito perfeito da primeira pessoa do singular (combinei, falei, fiquei, peguei).

6.2.1.4 Mecanismos de textualização

De acordo com Bronckart,

as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento temático do texto. (BRONCKART, 2003, p. 259).

Desse modo, os mecanismos de textualização contribuem para a construção da coerência temática e possibilitam que os destinatários compreendam uma situação comunicativa, devido ao seu alto grau de articulação entre as ideias expressas.

Os mecanismos de textualização podem ser organizados em três grupos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal (BRONCKART, 2003). Os organizadores textuais que articulam a transição entre os tipos de discurso, as fases de uma sequência ou mais localizadas como entre frases fazem parte da conexão. Os organizadores que promovem os efeitos anafóricos, estabelecendo estabilidade e continuidade no texto, são a coesão nominal. Já os organizadores textuais que estabelecem a retomada entre predicados ou ainda de sintagmas verbais, contribuindo para o desenvolvimento temático ou a progressão do texto, são a coesão verbal.

*PC4 – [...] São esses recortes, **né**, é um pensamento fragmentado e **que** não tem aquilo que você falou, essa conexão, não encaixa. **Então assim**, penso eu, olhando aqui agora, **né**, não sei se é **esse** o seu questionamento e, realmente, eu tô aqui pra discutir **porque** eu tenho muita dificuldade com esse trabalho de, **né**, de reescrita, **desse** processo de pensar sobre o texto, reescrever, refazer, **né**. **E aí**, eu não sei, de repente, pensando **nesse** texto do Mateus aí, que é **esse** menino, ele foi falando [...]. Ele foi falando, falando, falando, será que se ele ouvir ou se ele falar, contar para mim **essa** história da vida dele, oralmente, eu gravar, isso daí é uma sugestão, pode ser que eu não consiga fazer numa sala, numa turma de escola pública, **que** tem mais crianças do **que** numa escola particular, **né**, **mas assim**, seria uma proposta de...*

(incompreensível)

PF - Eu acho que é uma possibilidade.

*PC4 - **Porque** a gente não fala assim. (risos).*

PF - Exatamente, a gente não fala assim.

*PC4 - Ele não conta **essa** história desse jeito. Como eu falo assim, ele não fala...tem gente que fala sem ponto e vírgula, **né**, fala, fala, fala, fala que você até cansa, **mas** eles, na maioria, não. **Então** será que se ele produzir esse texto oralmente, e ele escutar o que ele falou, e tentar registrar **isso**, seria um caminho?*

*PF - Eu acho que é uma possibilidade, **aí** a gente só vai ter que fazer um trabalho depois pra ele se atentar, **ainda**, que a gente também não escreve da forma que a gente fala.*

PC4 - Sim.

*PF - **Então** no lugar do “é”, “né”, ele vai ter que buscar outras coisas, **mas** eu acho que é uma possibilidade para ele perceber, nesse caso, **né**, perceber como **essas** ideias precisam estar articuladas.*

*PC4 - E esses vícios de linguagem **que** a gente percebe agora que a gente faz o meeting, a gente faz gravação, ele só vai perceber também se ele escutar.*

PF - Sim.

PC4 - Não é?

PF - Aham, com frequência.

*PC4 - Quando a gente escuta, não aqui conversando, **mas** você ouvindo, vendo a sua aula, você fala, nossa, eu preciso melhorar isso. **Então** acredito que a criança também tenha esse senso.*

PF - Aham.

*PC4 - Essa crítica, né, **então**, pensei nisso agora. [...]*

A conexão e a coesão nominal e verbal, no diálogo entre a PF e a PC4 são marcadas pelo uso de diferentes organizadores (então assim; aí; ainda; né; porque; mas assim; mas; que; então). Os elementos linguísticos funcionam como segmentadores do discurso, ao marcarem a passagem de um tipo de discurso para outro, como exemplo: (sequência expositiva) “[...] realmente, eu tô aqui pra discutir” (sequência explicativa) “**porque** eu tenho muita dificuldade com esse trabalho de, né, de reescrita [...]”, em que o conectivo “porque” introduz uma cadeia tipológica explicativa para a ideia anteriormente exposta.

No diálogo, os operadores também funcionam como indícios, convites/solicitações para que os outros participantes falem. O uso de marcas como o “né”, por exemplo, é entendido pelo outro como uma abertura para manifestação, seja com a produção de um enunciado afirmativo, negativo ou mesmo com um aceno de concordância para que o enunciador prossiga na sua fala.

Os mecanismos de textualização no diálogo, assim como estabelecem a progressão temática, também incentivam a troca de saberes e a construção partilhada de hipóteses. Desse modo, ao levantar possibilidades para o trabalho com a reescrita de uma produção específica, a PC4 busca, na PF, a validação do seu discurso e o amparo para a sua construção.

6.2.1.5 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, colaboram para o

estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, das próprias fontes dessas avaliações. (BRONCKART, 2003, p. 319).

Deste modo, os mecanismos enunciativos permitem observar e interpretar as crenças, os valores e as representações que constituem histórico, social e discursivamente os enunciadores dos discursos. Os emitidos discursos podem ser assumidos por uma ou várias vozes, entidades a que é atribuída a responsabilidade do que é enunciado (BRONCKART, 2003): vozes de personagens, de instâncias sociais e do autor empírico do texto.

Nos textos produzidos durante os encontros do grupo de estudos, ficam explícitas as vozes dos autores, pois é colocado em cena a voz direta da pessoa que está na origem da produção textual. Para melhor e identificar as vozes que assumem os discursos, vamos analisar alguns trechos discursivos enunciados pelas PCs.

No trecho abaixo, “a gente” refere-se ao grupo, à categoria dos professores, fala, de modo geral, em nome dos profissionais que atuam lecionando no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma voz coletiva, que possui mais experiência com a produção escrita e entende a escrita como uma prática a ser ensinada e aprendida, opondo-se ao senso comum da escrita como dom.

PC4 - Para gente que também tem mais experiência de enquanto produtor de texto, né. Por quê, a gente gosta de escrever, gosta de ler. É uma coisa que a gente escolheu, né. Para gente, mas a maioria das pessoas, entende... vai cair naquilo “Nossa eu não sirvo e não sei escrever, não sei escrever”. Sai da faculdade já com esse...

Da mesma forma, no trecho a seguir, “a gente” e “nós” “a gente” referem-se ao agir de um professor genérico, todo e qualquer professor de um coletivo de trabalho mais amplo, que atuam como mediadores no ensino. No trecho, a voz ressalta às suas responsabilidades.

PC4 – E aí é o nosso papel, né Carla. Como é fundamental essa mediação mesmo, né. Como que a gente... a gente marca uma pessoa para o resto da vida.

O trecho a seguir, por sua vez, mostra a apropriação da voz da PF pelo PC4. A expressão “igual você falou” demonstra que o discurso da professora participante do grupo de estudos amparou-se no discurso da professora formadora. Enquanto no enunciado “Se a gente precisar fazer duas vezes... tranquilo”, esse “a gente”, volta a referir-se a um coletivo mais amplo, trata-se de produtores de texto em geral, sejam os aprendizes da escrita, como exemplificado, ou ainda dos mediadores do processo.

PC4 - E tudo bem, né.... Se a gente precisar fazer duas vezes... tranquilo. Igual você falou que dá outra vez, que a aluna falou “posso reescrever?” e você falou “nossa, pode!”. Já tinha até ficado dentro do que você, né, tinha traçado, para ser esperado pro texto, né. Mas ela quis escrever, então tudo bem, pode. Porque vai achar alguma coisa para mudar. A gente sempre acha, né. Então também já está em outro nível, né.

Os próximos dois exemplos apresentam a voz do autor empírico do texto. O “eu” refere-se, especificamente, à enunciativa, professora da Rede municipal de ensino, que participa de um grupo de estudos sobre reescrita e que busca seu desenvolvimento. A voz

demonstra a tomada de consciência de que sua prática precisa passar por transformações e desenvolvimento quanto ao ensino de escrita.

PC4 - Ter o olhar do outro ajuda. No coletivo a gente sempre ganha mais. E é aquilo, a gente também não tem que ter medo da crítica, não. É igual eu te falei. Me incomoda o jeito que eu faço, falei desde a semana passada, quando a gente se conheceu, me incomoda meu trabalho com relação à produção de texto. Não quero continuar assim, né. Me vi na hora que eu te falei, me via nos tipos de correções que menos levam e trazem transformação para o meu aluno. Não quero mais isso, não quero, entendeu. Então não tem que ter medo de falar isso, Carla.

[...]

PC4 - Não tenho vergonha e gosto de receber críticas. Eu falo pras minhas coordenadoras, para as meninas da SEMED, me fala o que vocês acham, pode colocar crítica aí, fala para mim onde eu tô errando mesmo, que eu não tenho problema nenhum quanto a isso. A gente só cresce assim mesmo...

Já no excerto transcrito a seguir, é possível detectar a presença de diferentes vozes que se atravessam. Primeiro, a voz de coordenadora pedagógica que orienta o trabalho de outras professoras (“é o que eu falo sempre pras meninas”), depois, a voz do professor formado, atuante na Rede municipal (“Aquilo que você pegou lá na faculdade alguns anos, ela não cabe mais aqui nessa prática. Nós temos uma nova clientela”), em seguida a voz mais genérica dos professores que estão atuando no atual cenário pandêmico, em diferentes localidades (“nós seremos uma nova era na educação”), a voz do professor que parou seus estudos na formação inicial (“O que eu aprendi lá no banco de letras de pedagogia não vou conseguir mais aplicar daquele jeito”) e, ainda, a voz de autoridade, que sustenta seu discurso em documentos prescritivos (“a proposta de gênero ela vem lá de 98, vem de uma forma falha, mas o PCN já traz”).

PC5 - Ô, Carla, é importante também a gente pensar que, é o que eu falo sempre pras meninas, “gente, a educação ela é transformação. Aquilo que você pegou lá na faculdade alguns anos, ela não cabe mais aqui nessa prática”. Nós temos uma nova clientela, olha isso daí, isso daí vai estar muito posto depois dessa pandemia, quando isso tudo acabar nós seremos uma nova era na educação. O que eu aprendi lá no banco de letras de pedagogia não vou conseguir mais aplicar daquele jeito, entendeu. O conteúdo transformou, né. Então que nem quando a gente coloca sobre gêneros textuais, a proposta de gênero ela vem lá de 98, vem de uma forma falha, mas o PCN já traz, né, da importância, fala muito da tipologia, ele fala o básico. Então hoje a gente vê que tá posto uma coisa que não é nova. Ela já é antiga, mas ela vem com uma nova cara, um novo visual, né.

Se estendêssemos a análise para outros trechos das transcrições, outras vozes poderiam ainda ser percebidas nos discursos. Assim, dentre as vozes encontradas, podemos destacar no

discurso das PCs as vozes do autor empírico, do coletivo de trabalho mais restrito da Rede municipal de ensino, do coletivo de trabalho mais amplo, enquanto profissional da educação e dos documentos oficiais;

6.2.2 Nível Semântico: Figuras De Ação

Seguindo o percurso estabelecido por Zironi (2013), para desconstruir e descrever os segmentos temáticos realizamos a segmentação do curso em temas gerais, apontados no quadro 24. Neste sentido, os subtemas são as ações empreendidas pelos participantes do grupo de estudos e, por meio das transcrições, identificamos as principais ações de linguagem efetuadas pelas PCs, que se configuram como às categorias de análise do agir. Delas foi estabelecida a terceira categoria de análise, das quais serão feitas as interpretações, neste grupo encontram-se a ação-proposta e a ação-resposta, descritas por Zironi (2013), respectivamente, como as desempenhadas pela PF e pelas PCs.

Nossa análise recai, especificamente, sobre a ação-resposta, exercida pelas PCs, que foram analisadas com base na proposta de Bronckart (2008) e Bulea (2010). Desta forma, podemos encontrar diferentes agires de linguagem, a partir da análise que configura as figuras de ação, nos discursos das PCs.

6.2.2.1 Figuras de ação-ocorrência

A figura de ação-ocorrência, segundo Bronckart e Bulea (2017), apresenta-se em segmentos de discurso interativo, cujo conteúdo temático está relacionado aos parâmetros da situação de interação, sendo o eixo temporal de referência dessa situação, mobilizando em sua construção elementos disponíveis do entorno imediato do actante.

No excerto abaixo, em que o discurso da PC4 está diretamente ligado à situação de interação (“*agora você tá me falando isso*”), apresenta formas dêiticas como “você” e “gente” e mostra a ação e reflexão dela no momento da interação (“*até anotei aqui, é o ideal, né, que a gente coloca lá em cima e, bom... tá tudo amarrado mesmo. A gente idealiza tanta coisa*”).

PC4 - E agora você tá me falando isso, ele produziu 4 e no último ele conseguiu resolver um problema, nossa... isso já é uma grande vitória. E aí até anotei aqui, é o ideal, né, que a gente coloca lá em cima e, bom... tá tudo amarrado mesmo. A gente idealiza tanta coisa e nossa ele conseguiu resolver um problema. Porque escrever dói, não é fácil, não. Não é verdade?

O “a gente”, neste caso, aponta para um agir coletivo do gênero profissional, isso pois trata-se de uma reflexão quanto à uma postura do professor em geral, não restringindo-se ao

professor pedagogo ou ao professor de Língua Portuguesa, mas a todos os docentes, a idealização de seus alunos.

No recorte discursivo a seguir, podemos perceber que a PC4 introduz à interação elementos ocorridos sob um caráter particular, ou seja, trata-se das reflexões e pensamentos que lhe ocorreram durante o encontro do grupo de estudos. A PC4 reflete a respeito da sua prática contextualizando com grupo de estudos (“*Enquanto você falava, fazia essa retomada do texto. Eu fui e voltei assim vários momentos da minha prática pedagógica.*”); “*Minha cabeça já tava assim... a mil*”); elabora possibilidades (“*Já pensei em como trabalhar, vou tentar, né*”; “*como que eu vou fazer isso? Porque eu quero fazer*”); avalia seu próprio agir (“*eu me vi naquelas que não levam a nada. Eu faço mais aquelas que não levam a transformação nenhuma. É isso que eu faço, eu faço a higiene, né.*”) e verbaliza o desejo pela mudança (“*E eu não quero fazer isso, né.*”). Apresenta formas dêiticas como “você” e “a gente” que remetem para as pessoas da interação, assim como, situa o agente-produtor “eu” como sujeito e agente, totalmente implicado na ocorrência, configurando-se como um agir próprio do relato interativo.

PC4 - Não, é muito legal assim. Você fez os apontamentos. Enquanto você falava, fazia essa retomada do texto. Eu fui e voltei assim vários momentos da minha prática pedagógica. Já pensei em como trabalhar, vou tentar, né, trabalhar reescrita igual você falou, vamos trabalhar um parágrafo. Então no remoto, do modo que a gente tá fazendo em Cambé, como que eu vou fazer isso? Porque eu quero fazer, né essa reescrita, essa retomada do que eles produziram. Minha cabeça já tava assim... a mil. Pensando em novas estratégias e conhecer, né, bem assim por cima os tipos de correção que a autora aponta, né. Foi importante também, porque eu me vi naquelas que não levam a nada. Eu faço mais aquelas que não levam a transformação nenhuma. É isso que eu faço, eu faço a higiene, né. Higiene. E eu não quero fazer isso, né.

Na passagem, a PC4 verbaliza os conflitos que vivencia no que se mostra como um indício do processo de desenvolvimento (FRANCESCON, 2019). A partir de sua prática ela entra em conflito, no debate entre os pares inicia uma reflexão que acarreta a tomada de consciência, leva suas reflexões para um debate interpretativo e passa por uma reorganização psíquica.

Figura 6 - Esquema do processo de desenvolvimento

Fonte: Francescon, 2019, p. 30.

A PC4 percebe-se diante de uma situação-problema que precisa ser resolvida: “como trabalhar a reescrita sem reproduzir os modelos ultrapassados que visam somente a higienização textual?”. O conflito, que surge em um momento de tomada de consciência, faz com ela revise seus próprios saberes e significados construídos ao longo de sua formação. Ao verbaliza-lo, a PC4 busca a ajuda do outro para resolvê-lo. O conflito tem papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois, na interação entre os recursos psicológicos do indivíduo e os recursos do meio cultural, provoca rupturas.

6.2.2.2 Figuras de ação-canônica

A figura de ação-canônica aparece no quadro do discurso teórico ou ainda de um misto teórico-interativo, com eixo de referência temporal não limitado, marcado por presentes com valor genérico (BRONCKART; BULEA, 2017). Dentro das falas das PCs, a figura de ação-canônica não foi encontrada com frequência, pois o discurso teórico não foi amplamente utilizado por elas. O fragmento a seguir é uma das poucas exemplificações encontradas:

PC4 - É que a carta de reclamação aqui, e solicitação, é no quarto ano, né, PC3. Aí no quarto ano que a gente trabalha, então...

No trecho em questão, a PC4 retoma o currículo do município ao afirmar que o gênero em questão é trabalhado na rede em determinada série escolar. Deste modo, o actante (a gente) e os verbos conjugados no presente (trabalha) assumem um caráter genérico, propondo uma lógica da tarefa (o trabalho com o gênero carta de reclamação e solicitação) a-contextualizada, com validade geral. Ainda que com validade geral, a-contextualizada, trata-se de um agir coletivo de um grupo específico, o dos professores de 4º ano da rede municipal de Cambé.

6.2.2.3 Figuras de ação-definição

A figura de ação-definição insere-se como segmento de discurso teórico, no qual os verbos não expressam processos, trata-se de um agir a-contextualizado e que não tematiza nem os actantes nem os atos ou gestos nem sua cronologia, configurando-se como um objeto de reflexão (BRONCKART; BULEA, 2017).

*PC5 - Rosto de cansaço. (risos). Eu penso que a PC3 colocou um ponto muito importante. Por quê? **É muito difícil trabalhar essa produção escrita, essa reescrita, numa sala de aula com todos os alunos.** Vários pontos a gente pode refletir em relação a isso. **Primeiro:** a tendência do **professor** é dar atenção para quem está com mais dificuldade. Então **aquele que é bom**, ele fica à mercê da própria sorte, né, do coraçãozinho que tá tudo certo, “continue assim que você tá de parabéns”. **Isso daí é a lei da sobrevivência docente dentro da sala de aula, né, não adianta a gente falar que é diferente.** Trabalhar que nem eu coloquei, você trabalhar ali individual, parcela individual, você deixa **alguém** em detrimento de um outro **alguém**. Mas **ainda penso que é a melhor possibilidade.***

Nesse trecho, a PC5 realiza uma reflexão sobre a atividade do ensino de escrita (“*É muito difícil trabalhar essa produção escrita, essa reescrita, numa sala de aula com todos os alunos*”). O eixo de referência temporal é não delimitado, a forma verbal dominante é o presente genérico (é, está, fica, falar, penso), o que indica a ideia de uma situação duradoura. A agentividade é marcada pelo uso do *a gente, professor, alguém*, tem características genéricas, referenciando a todo e qualquer professor e aluno. Trata-se do de um agir coletivo, a necessidade de trabalhar de modo coletivo em sala de aula, diante das dificuldades impostas pelo número de alunos em cada turma (“*Isso daí é a lei da sobrevivência docente dentro da sala de aula, né, não adianta a gente falar que é diferente*”).

6.2.2.4 Figuras de ação-acontecimento passado

Segundo Bronckart e Bulea (2017), a figura de ação acontecimento-passado propõe uma compreensão retrospectiva do agir, busca ilustrar por meio de uma história particular um agir em destaque e ilustrativo da atividade, por meio de um eixo temporal anterior a essa situação.

PC4: Mas o meu filho perguntou para mim agora, ele falou, “Mãe, e você quando você fez o seu TCC, como que foi?”. E aí eu falei para ele o quanto que foi sofrido. Que eu adoeci, sim. Que eu fiquei cansada, estressada e chegou uma hora que eu achei que eu não ia sobreviver. Eu falei “é normal, todo mundo passa por isso”.

[...]

E ele com 23 anos ele perguntou, como que foi essa produção de texto, que é um baita de um texto, né. Eu sofri com essa produção desse texto, né, então ele. E eu falei para ele, “é sofrido filho”. Muito sofrido.

No trecho acima podemos ver que o agente está implicado devido ao uso do “eu” e à marcação temporal anterior ao momento de interação se refere ao pretérito (perguntou, falei, adoeci, fiquei, achei), além de ficar evidente o esquema narrativo, com situação inicial (“*Mas o meu filho perguntou para mim agora, ele falou, ‘Mãe, e você quando você fez o seu TCC, como que foi?’*”), complicação (“*E aí eu falei para ele o quanto que foi sofrido. Que eu adoeci, sim. Que eu fiquei cansada, estressada, chegou uma hora que eu achei que eu não ia sobreviver*”), resolução (“*Eu falei ‘é normal, todo mundo passa por isso’*”) e avaliação (“*E eu falei para ele, ‘é sofrido filho’. Muito sofrido.*”), que confere ao trecho um estatuto de acontecimento.

O mesmo pode ser observado no trecho a seguir. Nele, PF e PC4 falavam sobre a aceitação, por parte do aluno, do erro no processo de reescrita.

PC4 - E aí perde o medo de errar, né. Quando ele entende isso, que a professora também tem que... é difícil para ela, ela erra, eles vão perdendo. Eles não ficam mais com aquele receio de se expor. E aí... aí tudo é ganho, né. É a vantagem da ZDP, Carla. [...]

E eu percebi isso muito por causa da ZDP. Essa relação mesmo. E até agora no retorno para a gente retornar esse ano. Nós trabalhamos lá uma semana com eles. Um aluno que ele... ele tem DI, ele não é alfabetizado ele... daí, só que ele é muito bom em matemática, raciocínio lógico. E aí ele não conseguia fazer, não consegui resolver algumas questões. Eu falei “nossa” Fui lá perto dele, falei assim “tá difícil?”, ele falou “tá professora”, eu falei assim “quê que tá acontecendo você?”, “sabe que faz tempo que eu não faço conta”, ele falou para mim. Eu falei “é filho faz um mais de um ano”, daí ele falou “é professora” “então fique tranquilo, faz assim, então, fique tranquilo, faça o que você lembra”, que eu falei, “a partir daqui eu vou ver o que vai a gente vai ter que retomar e o que você já alcançou, do que você já sabe”, “beleza, tudo bem professora”, “você entendeu?”, falei “faça o que você sabe”. Porque era uma diagnóstica, que realmente ele retrocedeu. Sabe, erros assim que eu, “não é o Pedro”.

É o que você tá falando, mas ele verbalizou, “professora eu não consegui, foi muito tempo que eu não faço conta”. Ou seja, ele não fez nada, a mãe ajudou muito ou fez até. Nesse módulo passado eu já peguei a letrinha dela, está com ela agora. Semana que vem vou até falar com ela.

Então, é você deixar a criança errar, mostrar isso para ela. Porque eu erro mesmo. Eu dou risada. E eles me corrigem “tem coisa errada lá”, “é verdade que eu errei, né” e elogia. Então esse... essa sensação... essa liberdade de errar faz com que eles se arrisquem. Só isso ganha, né. Só eles ganham.

No trecho podemos ver que o agente está implicado devido ao uso do “eu” e à marcação temporal anterior ao momento de interação se refere ao pretérito (falei, falou,

verbalizou, peguei), além de ficar evidente o esquema narrativo que confere ao trecho um estatuto de acontecimento.

6.2.2.5 Figuras de ação-experiência

A figura de ação-experiência aparece principalmente no quadro dos discursos interativos, mas com eixo de referência temporal não limitado. Constitui-se como uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal (por isso o uso do advérbio “sempre”) de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de “balanço” final do actante (BRONCKART; BULEA, 2017).

PC3 - Eu, quando assim, pego alguns textos assim meio gritantes, né, que esse aí está meio, né... aí eu procuro trabalhar no coletivo. Mas eu confesso que eu tenho uma certa dificuldade de trabalhar coletivo e depois ter problema com família, sabe? Criança que se sente exposta, essas coisas assim, então eu sinto um pouco assim de receio, não fico à vontade. Mas em casos assim muito difíceis assim, o texto está totalmente fora da proposta, eu acabo trabalhando no coletivo, mas isso é muito raro. Eu acho que é algo que eu preciso trabalhar comigo mesma, sabe, eu tenho muito medo dessa questão depois, né, porque hoje em dia tudo dá processo, né, você não pode... então assim, eu tenho esse medo [...].

O trecho revela um agir individual da enunciadora, com eixos de referência temporal generalizantes (marcado, no exemplo, pelo início da frase “**Eu, quando assim,**” “**em casos assim muito difíceis**” e “**hoje em dia**”). Há, também, diversos momentos em que a PC3 revela uma preocupação quanto a sua prática (“**eu confesso que eu tenho uma certa dificuldade de trabalhar coletivo e depois ter problema com família, sabe?**” e “**porque hoje em dia tudo dá processo, né**”), que faz com que o trabalho coletivo com o texto do aluno torne-se algo “**muito raro**”.

Outro exemplo pode ser observado no fragmento a seguir:

PC4 – [...] porque eu falei que aqui é ponto final, dá uma respirada. A gente faz isso mesmo, né, Carla? [...]

No fragmento, a PC4 busca a confirmação da PC4 ao afirmar que a prática mencionada (“**eu falei que aqui é ponto final, dá uma respirada**”) é algo corrente no ensino de escrita, uma estratégia utilizada por todos os professores (marcado pelo actante genérico “a gente”), trata-se de uma marca do agir coletivo do gênero profissional.

6.2.3 Síntese das figuras de ação

Percebemos que a atividade de linguagem nos discursos das professoras ocorre a partir de situações específicas que exigem interação. Como quase todos os encontros do grupo de

estudos aconteciam tendo como base um texto teórico a ser discutido, e em algumas vezes não tendo sido previamente lido pelas PCs, era comum longas explicações realizadas pela PF. Após a apresentação inicial dos textos, a partir de alguns questionamentos da PF, iniciavam-se um diálogo.

A partir das análises realizadas neste contexto, pudemos perceber que as figuras de ação-ocorrência, ação acontecimento-passado e ação experiência são os agires de linguagem mais presentes no discurso das PCs. Isso pois, a partir dos temas e subtemas que emergiam e eram discutidos, as professoras mobilizavam, a partir de seus contextos específicos, experiências, que eram partilhadas, acolhidas, discutidas e, até mesmo, problematizadas. Já as figuras de ação-canônica e ação-definição foram menos identificadas no discurso das PCs. Isso pois quase sempre a PF conduzia as discussões teóricas e apresentava situações em que a prática seria problematizada.

Percebemos ao longo dos encontros uma necessidade das PCs de buscarem a confirmação e o respaldo para o trabalho que já desempenhavam, ao mesmo tempo que buscavam orientações para a transformação do que percebiam em suas práticas como não efetivo. Por este motivo, acreditamos que as figuras de ação-ocorrência, ação acontecimento-passado e ação experiência, tenham sido utilizadas com maior frequência.

A possibilidade de trocar com os pares e de receber um retorno e respaldo de suas práticas foi, inclusive, mencionado pelas PCs como uma das contribuições do grupo de estudos, como será mostrado no tópico adiante. As PCs mostraram-se dispostas a repensarem suas práticas, desde o momento em que se propuseram a participar do grupo de estudos, nos momentos em que expunham seu trabalho, sem receio de serem julgadas, até o momento em que levaram ao coletivo textos de seus alunos e voluntariam-se a aplicar e a discutir os resultados de uma prática de reescrita em suas aulas.

6.3. QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO

Como anteriormente destacado, no último encontro foi enviado às professoras um questionário final, a fim de termos também um registro escrito de algumas das reflexões provocadas pelo grupo de estudos. Ao todo, o formulário contou com 5 perguntas abertas.

6.3.1 Contato Final Com As Professoras: Respostas Abertas

Para análise das questões abertas, buscamos indícios que apontem as representações do professor sobre seu contexto de trabalho, assim como no questionário inicial, bem como indícios de uma possível transformação ou desenvolvimento destas representações.

6.3.1.1 Temas e subtemas mobilizados na questão 1

A questão 1 buscou verificar, após os encontros do grupo de estudos, qual a compreensão dos professores acerca da reescrita.

Quadro 25 - SOT e STT questão 1

SOT O que você compreende por reescrita?	
PC3	“É o momento em que o aluno pode compreender melhor as escolhas que fez para a sua produção textual. Ou, posso dizer que, é o momento em que o professor tem a oportunidade de levar o aluno a pensar sobre o que escreveu.”
PC4	“Reescrita é um processo de aprimoramento / refinamento de um texto.”
PC5	“Reescrever é repensar a escrita de uma construção textual lapidando-a aos padrões convencionais de um bom texto.”

Fonte: Elaborado pela autora

Das respostas, é possível depreender dois subtemas complementares entre si. O primeiro, da reescrita como um momento de reflexão sobre a escrita, mediada pelo professor e, o segundo, da reescrita como processo de aprimoramento da escrita. Assim, a reescrita configura-se, ao mesmo tempo, como a reflexão e a mudança.

Diferentemente dos STT mobilizados na mesma questão do questionário inicial, desta vez, o professor deixa de ser aquele que corrige e aponta e passa a ser quem leva o aluno à reflexão da sua prática, o espaço para a ação do aluno, que antes não era mencionado, agora faz-se presente na visão do docente.

6.3.1.2 Temas e subtemas mobilizados na questão 2

A questão 2 teve como intenção compreender como as professoras entendiam a importância da prática da reescrita.

Quadro 26 - SOT e STT questão 2

SOT Para você, qual a importância da reescrita?	
PC3	“Importantíssima, é o momento de reflexão sobre todo o conteúdo já trabalhado.”
PC4	“Através da reescrita o indivíduo tem a oportunidade de refletir sobre as suas produções e sobre as produções de outros indivíduos. Discutimos durante os nossos encontros que faz parte do cotidiano dos seres humanos praticar a reescrita em

	diversos momentos. Sendo assim, acredito que repensar sobre o texto faz com que o aluno possa tornar-se um indivíduo autônomo e que apresenta criticidade... e sem nenhum problema com autoavaliação, o que colabora para o aprimoramento da sua escrita.”
PC5	“É importante por oportunizar um exercício que desenvolva o ato de escrever bem. A cada reescrita o locutor terá mais chances de repensar sua construção textual.”

Fonte: Elaborado pela autora

Em comum, das duas respostas é possível depreender um mesmo subtema, que é a reescrita como reflexão para o desenvolvimento. Isso pois, para a PC3 trata-se de um momento de revisitar os objetos de estudo, seja o gênero de texto trabalhado em sua estrutura global ou em aspectos textuais que levam à análise linguística e aos conteúdos transversais como as convenções da escrita. Para a PC5 trata-se de um exercício de escrita, que permite repensar o texto.

Já a PC4 aponta para o fato de que reflexão que ocorre ao reescrever não fica restrita ao texto do próprio aluno, mas também se estende à de seus pares. Trata-se para ela, de um processo que, além de ser intrínseco à produção de linguagem, fornece aos alunos a possibilidade de desenvolvimentos da autonomia, da criticidade e da capacidade de autoavaliação.

6.3.1.3 Temas e subtemas mobilizados na questão 3

A questão 3 teve como objetivo detectar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras para desenvolver o trabalho da reescrita em sala de aula.

Quadro 27 - SOT e STT questão 3

SOT	Quais são as suas maiores dificuldades para realizar o trabalho de reescrita com seus alunos?
PC3	“O tempo. Temos pouco tempo para a demanda de conteúdos. A quantidade de gêneros é grande, não é possível aprofundamento.”
PC4	“Tempo e ambiente remoto inadequado.”
PC5	“Acredito que o maior limite se encontra na diversidade de dificuldades em uma sala de aula, concomitante ao número de alunos. Isto é, sempre ficará uma lacuna a ser didatizada.”

Fonte: Elaborado pela autora

Da questão emergem quatro subtemas. O primeiro, recorrente na resposta das duas professoras, é a dificuldade imposta pelo tempo. Trata-se de uma dificuldade muito presente na prática docente, muitas vezes consequência de estâncias que fogem do controle do professor, como o calendário institucional e a gestão pedagógica da escola, além dos imprevistos e

intercorrências naturais da sala de aula.

O segundo subtema é o conteúdo a ser trabalhado, mais especificamente, a quantidade de gêneros. Trata-se, novamente, de um problema que foge ao controle do professor, pois trata-se das predefinições do currículo municipal, ao qual o professor deve seguir. O currículo da SEMED em que a PC3 e PC4 lecionam, prevê para as turmas de Ensino Fundamental, uma média de dois gêneros por trimestre.

Já o terceiro subtema emerge do atual contexto pandêmico. Como já mencionado, a pandemia da covid-19 impôs restrições às mais diferentes práticas e espaços, incluindo a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Diante da necessidade de distanciamento social e da preservação da vida, as escolas passaram a um modelo de ensino remoto emergencial.

O município em que a pesquisa se desenvolveu manteve o vínculo entre aluno e escola por meio do envio de módulos de ensino, nos quais as famílias dos estudantes faziam a retirada de materiais impressos na escola e, após realizá-las, devolviam-nas para que o professor pudesse acompanhar o desenvolvimento. O contato entre professor e aluno foi possível apenas a partir das rubricas e recados deixados nos papéis, pois, a interação face-a-face foi interrompida temporariamente. O professor não acompanhou a escrita dos aprendizes, não pode olhá-los, discutir e trocar.

Assim, é possível perceber que o ambiente remoto inadequado se refere ao ambiente que não foi preparado e estudado para o ensino, aquele que não é o ideal, em que o professor está atuando diretamente na mediação dos processos. Neste tempo, de medidas emergenciais e de necessidade de ações imediatas, pois a escola não deixou o alunado desassistido em qualquer momento, o planejamento e o estudo foram sobrecarregados pelas novas demandas. O desafio do ensino da escrita ampliou-se, pois passou a contar com um novo mediador, muitas vezes não disponível ou não preparado, os agentes familiares.

Com a flexibilização das medidas de segurança, a partir dos decretos e liberações estaduais, o município conseguiu estabelecer um retorno gradual e escalonado dos alunos às salas de aula. Agora, alguns professores começam a reencontrar seus alunos pessoalmente, de modo que é possível vivenciar uma parcela do processo de ensino-aprendizagem a que estamos familiarizados. Ainda não é possível, entretanto, reestabelecer a rotina escolar, pois nem todas as famílias optaram pelo retorno ao espaço físico da escola, bem como ainda existem uma série limitações e desafios que cerceiam a atuação docente.

Além disso, o quarto subtema que emerge da questão, aponta para um desafio comum

à escola e ao sistema público de ensino. As salas de aula acolhem dezenas de alunos, de modo que, muitas vezes, um mesmo professor possui em sua classe mais de 30 estudantes, com diferentes perfis e em múltiplos momentos do desenvolvimento.

6.3.1.4 Temas e subtemas mobilizados na questão 4

A questão 4 buscou verificar, após os encontros do grupo de estudos, como as professoras compreendiam seu papel no processo da reescrita e como ela deveria ocorrer.

Quadro 28 - SOT e STT questão 4

SOT	Descreva abaixo como você acredita que deva ocorrer o momento de reescrita das produções de textos dos alunos, qual o seu papel no processo, as estratégias a serem utilizadas e demais informações que julgar relevantes.
PC3	“O professor deve atuar como mediador.”
PC4	“Mediadora e articuladora de questionamentos que poderão levado aluno a reflexão.”
PC5	“A reescrita deve ser planejada a partir das principais dificuldades da turma. Quando possível com intervenções diretas, por meio de uma correção colaborativa. Outra estratégia como rotina semanal é a reestruturação coletiva focalizando áreas específicas em cada ação. O professor detém função de ensinar e ajudá-los a superar as lacunas. Isto só é possível quando o professor indica as defasagens e apresenta modelos que os ajudem a repensar a construção do texto.”

Fonte: Elaborado pela autora

Das respostas, é possível depreender dois subtemas. O primeiro refere-se ao papel do professor e o segundo sobre as estratégias para a reescrita. Quanto ao primeiro, o professor é visto como o mediador para a promoção da reflexão, para ensinar e auxiliar no processo de superação de lacunas.

Já o segundo subtema aponta os caminhos para a reescrita, que deve ocorrer a partir das principais dificuldades da turma, incluída na rotina escolar, com intervenções diretas, focalizando necessidades específicas e com o amparo de modelos para que os estudantes repensem suas produções.

6.3.1.5 Temas e subtemas mobilizados na questão 5

A questão 5 teve como intenção possíveis impactos do grupo de estudos na atuação das professoras.

Quadro 29 - SOT e STT questão 5

SOT O grupo de estudos contribuiu para seu trabalho como professor de Língua Portuguesa? Se sim, de que modo?	
PC3	“Sim. Através dos textos lido foi possível nortear o meu trabalho. As experiências que trocamos, vou levar para a sala de aula. Os critérios a serem exigidos no texto devem ficar bem claros no início da produção. Muitas vezes fazia isso oralmente e não colocava os detalhes no papel, os itens que julgava ser óbvio, muitas vezes o aluno não se recorda. A correção também é outro item que irei mudar, e farei como aprendi no grupo de estudos.”
PC4	“Sim. Através dos materiais para as leituras que me trazem fundamentação teórica, conversas com a Professora Carla e com as demais.”
PC5	“Sim. O grupo foi importante para repensar as estratégias em sala de aula, aprendendo novos caminhos com os pares de estudo. Também, para trocar experiências de que a maior dificuldade sempre se esbarra na diversidade de produtores de textos que temos em uma sala de aula. Sobretudo, buscar na teoria respaldos que afirmam ou refutam algumas práticas docentes.”

Fonte: Elaborado pela autora

Três subtemas preponderantes podem ser apreendidos das respostas. O primeiro diz respeito ao embasamento teórico para a prática da reescrita, o segundo, diz respeito à troca de experiência entre os pares e, o terceiro, às transformações na prática docente.

Quanto ao primeiro STT, é possível encontrar, na fala das três PCs, a menção à fundamentação teórica que norteia o trabalho docente, embasando práticas e apontando novos caminhos. Essa possibilidade de entrar em contato com a autores e teoria é de suma importância, pois colabora com o bom desenvolvimento do ensino, uma vez que as defasagens nas práticas de reescrita são, muitas vezes, fruto da falta de referencial que as respalde, como enfatiza Ruiz (2015).

O segundo STT aponta para a importância da troca de experiências entre as participantes do grupo, já que em momentos de troca, de interação com outros, que o desenvolvimento ocorre. Isso, pois,

no conflito que se dá na interação com o outro, questões identitárias estão envolvidas no desenvolvimento profissional dos professores, pois está em jogo o professor que se é, o professor que se quer ser e as demandas do que é ser professor pela sociedade, pela universidade, pelo Estado, em uma disputa de vozes sociais mais ou menos poderosas. Os sujeitos envolvidos – no caso, professores em formação continuada – projetam significações e imagens de si que se configuram por meio do diálogo com os outros (outros professores, mas também outras vozes poderosas que se confrontam no campo da formação e atuação profissional desses sujeitos) e da compreensão ativa destes. (NASCIMENTO; GRANDE, 2019, p. 23-24).

A organização dos encontros como um grupo de estudos possibilitou um espaço de trocas, de acolhimento e de possibilidade para repensar práticas, afinal, é na linguagem que o

desenvolvimento ocorre, pode ser flagrado, e, na interação, se possibilita “a (re)construção identitária” (NASCIMENTO; GRANDE, 2019, p. 24).

Já o terceiro STT, presente na fala da PC3, mostra indícios de reflexão e mudanças a serem implementadas na prática pedagógica da docente. De acordo com ela, dois aspectos de seu trabalho com a escrita em sala de aula foram revistos, o estabelecimento de critérios para a produção, que precisam estar evidentes ao aluno, ou seja, como a consigna de produção é apresentada ao aluno, bem como os critérios adotados na correção dos textos, que impactam diretamente na reescrita do estudante.

6.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A REESCRITA

Ao final do Grupo de Estudos, é possível perceber nas respostas das professoras pequenas transformações nas representações sobre a reescrita que identificamos anteriormente. A análise realizada a partir das respostas ao primeiro questionário apontava para uma representação da reescrita estritamente atrelada à correção do professor como a etapa final de construção de um produto acabado.

Nas respostas analisadas do questionário final, é possível perceber uma representação da reescrita como uma parte do processo da escrita que permite a reflexão e transformação do texto. A reescrita deixa de ser compreendida como a etapa final de preparação de um produto e passa a ser vista como um momento de aprimoramento, que acontece simultaneamente ao momento de escrita e em momento posterior, mediada pelo professor, a fim de que os alunos se desenvolvam em suas competências escritoras e capacidades linguísticas.

Ainda na fala das professoras, durante os minutos finais do último encontro do Grupo de Estudos, a PC3 fala sobre como a exaustão do trabalho docente, somada às demandas da vida particular, sobrecarregam-na (*é muito cansativo, né, eu me sinto muito cansada, as crianças são pequenas, sou sozinha com eles, eu tenho que fazer tudo*), mas que ainda assim, a troca entre os pares possibilitou aprendizado, desenvolvimento e um novo olhar para a reescrita e para a consigna do professor ao elaborar as produções (*mas é muito bom, foi muito bom, eu aprendi muito, foi enriquecedor, mesmo, assim, trouxe muita coisa, assim, trouxe um outro olhar, eu acho, pra reescrita, em si. Até mesmo pra maneira que a gente vai elaborar essas questões agora*).

*PC3: Eu falei, PC4, pra Carla no encontro passado que, assim, é **muito cansativo**, né, eu me sinto muito cansada, as crianças são pequenas, sou sozinha com eles, eu tenho que fazer tudo. É muito cansativo, eu estou exausta, **mas é muito bom, foi muito bom, eu aprendi muito, foi***

enriquecedor, mesmo, assim, trouxe muita coisa, assim, trouxe um outro olhar, eu acho, pra reescrita, em si. Até mesmo pra maneira que a gente vai elaborar essas questões agora. É, eu acho, a gente podia estar sempre trocando umas figurinhas que vai ser bom.

Os encontros possibilitaram transformações nas representações do professor pedagogo para a reescrita, que deixa de ser vista apenas como a alteração feita no texto após as marcações e correções do professor e passa a ser entendida como as transformações feitas a partir de diferentes intervenções, mediações e estratégias adotadas em sala de aula, que vão além da correção do texto.

6.5. POSSIBILIDADES EM PRÁTICA

Entre os objetivos traçados para esta pesquisa, estabelecemos a necessidade de pensar, coletivamente, possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série, o contexto de trabalho do município e os saberes próprios dos professores pedagogos. Deste modo, passaremos a seguir a apresentação e análise de discussões feitas ao longo do Grupo de Estudos sobre estratégias para a reescrita no contexto de atuação das PCs.

6.5.1 Reflexões Iniciais Para A Reescrita

No encontro 4, após a discussão do texto proposto, a PC4 levou ao grupo de estudos duas produções de alunos de sua turma de 5º ano ZDP. As turmas ZDP, como são chamadas pela equipe pedagógica e SEMED, são turmas de curso regular, mas que funcionam com base no conteúdo curricular adaptado da série em curso e com número de alunos reduzidos. São turmas que atendem alunos que não se apropriam do conteúdo curricular próprio ao ano escolar no qual estão matriculados, tendo ou não diagnóstico formal, com laudo, a fim de propiciar maior conhecimento da condição do aluno, evitando possibilidades precoces de classificações/rotulações que favorecem a patologização e a medicalização devido a processos que são de caráter pedagógico/educacional e/ou sócio-histórico.

De início, a PC4 apresentou algumas informações sobre a sua turma, para contextualizar as demais sobre sua atuação.

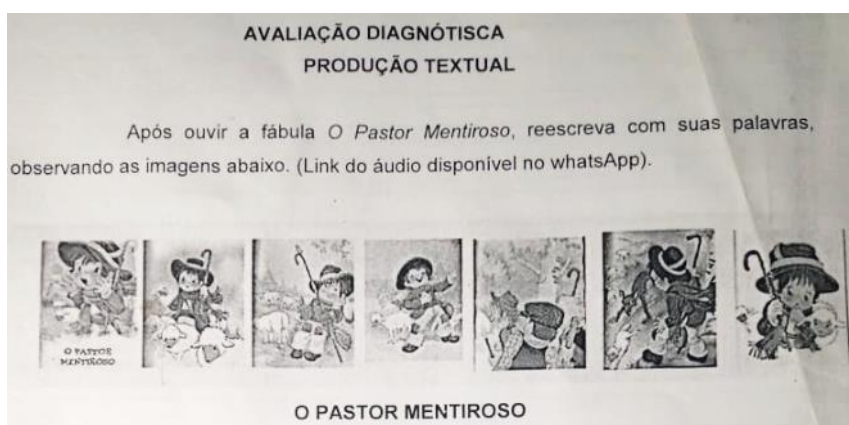
PC4 - Sim... eu tava falando pra Carla na aula passada... no encontro atrasado... são alunos que eu... esse ano agora.... é o terceiro ano com essa turma. Na verdade, eu tive só um ano, né... um ano e meio, porque foi terceiro, nem um ano e meio... foi o terceiro e depois... o quarto ano, a gente praticamente não trabalhou com essas crianças e agora também a gente não trabalhou... se Deus quiser a gente volta agora... então, mas assim, a minha... o meu relacionamento, meu contato com eles, esse é o terceiro ano.

Trata-se de um grupo de alunos que estão sobre a sua responsabilidade há três anos letivos, mas que, devido à pandemia, tiveram apenas cerca de um ano e meio de aulas presenciais com a professora regente. Na sequência, a PC4 falou sobre como a atividade foi organizada e a recepção dos alunos:

PC4 - Mas, nesse conto aí... as meninas até, foi diagnóstica, né do ano passa... desse ano. E aí o que que eu fiz... eu tenho ali a imagem, né... você viu ali que tem a imagem, mas eu fiz um áudio contando história... eu não contei a história ali para eles. Então aí eu propus para as minhas parceiras lá, do... dos outros quintos anos que a gente fizesse uma, uma, uma, uma, como é que fala? Ah, uma contação, ali, então eu era o menino, eu era os aldeões, a outra o Lobo, a outra era narrador, a e outra os meninos. E aí foi muito engraçado, porque daí eles pediram para escutar várias vezes, e aí toquei várias vezes, mas aí eles começaram assim “ah você é tal pessoa, a professora Xxxxxxxx é a narradora”. E essa era, essa era a proposta, das vozes diferentes, ali no concreto... então isso foi muito legal. Então, talvez, também tenha sido produtiva por conta disso, né. Eu falei, “gente, vamos narrar”, sem a gente fazer ali, ao vivo, vamos fazer que eles vão eles vão identificar a gente, e foi realmente... o que aconteceu. Eles pediram para escutar várias vezes, e eles riam, riam demais... porque aí eles falavam “Ah, foi você que falou isso.”, “Ah, porque?” “Ah, porque é seu jeito de falar, olha lá, você fala...”, realmente, eu falava mais alto do grupo, então foi legal, uma proposta diferente de apresentar e foi tudo feito ali no, no celular. Até a gente chegar no final, que foi repassada para eles, a gente fez várias reescritas, viu Carla. Porque daí chegava na hora, uma começava a rir e, aí depois, no segundo, na segunda gravação lá todo mundo rindo... Então... se foram oito gravações, gente, oito, até que eu falei “Pode parar de rir, vai ter que sair”. Mas foi muito divertido, todos os processos do começo ao fim, da produção da do áudio até as crianças produzirem o texto. Foi bem gostoso.

A atividade consistia na produção de um reconto de uma fábula. Para isso, os alunos deveriam escutar o áudio da contação do texto “O pastor mentiroso”, feita pelas professoras regentes de 5º anos da escola e, na sequência, amparados por ilustrações – narrativa visual – deveriam fazer o reconto.

Figura 7- Proposta de reconto da PC4



Como já havíamos extrapolado o horário programado, deixamos para discutir as produções dos alunos no encontro seguinte do Grupo de Estudos. Após um diálogo sobre as produções, a PC4 falou:

***PC4-** Agora vem a dúvida, né... como avançar... como é que eu te falei, quais as estratégias... a grade, é uma opção, a gente faz uma junto e depois... num outro momento, individual... mesmo para, né... em primeiro momento junto, para mostrar o que é, né... a função dessa, dessa grade, mas já pensei nela, já, né.*

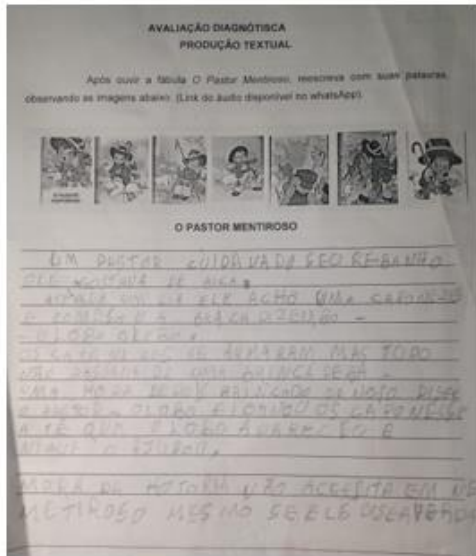
A passagem mostra a sua inquietação e reflexões sobre como conduzir o processo de reescrita para o desenvolvimento dos alunos. A grade à que a PC4 se refere é a grade de constatações propostas pelos autores de Genebra, que havia sido apresentada às professoras no encontro do dia.

No 5º encontro, após a discussão do capítulo “Os textos narrativos” do livro “Produção escrita e dificuldade de aprendizagem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), uma das produções da PC4 foi apresentada ao grupo.

***PF** - E aí coloquei, daí o texto da PC4 para a gente não passar, porque já faz várias vezes, vários dias que está aí para a gente ver, para a gente pensar o que nós poderíamos fazer aí, para ajudar. Então foi um reconto, ela explicou semana passada para a gente, né. Teve a gravação do áudio, tem o visual ali também, né, tem a narrativa visual... e aí o texto de dois alunos, né.*

“Um pastor cuidava de seu rebanho, ele gostava de brincar, até que um dia ele achou um camponês e começou a brincar dizendo ‘o lobo, o lobo’. O camponês, os camponeses se armaram, mas tudo não passava de uma brincadeira boba. Uma hora, depois, brincando de novo, disse o pastor: ‘o lobo, o lobo e o lobo’. Os camponeses... ele enganou os camponeses e até que o lobo apareceu e ninguém ajudou. Moral da história: não acredita... não acreditar em mentiroso, mesmo se ele disser a verdade, né.”

Figura 8 - Reconto do aluno 1



The image shows a student's handwritten production of the fable 'O Pastor Mentiroso'. At the top, it reads 'AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRODUÇÃO TEXTUAL'. Below that, there are instructions in Portuguese: 'Após ouvir a fábula O Pastor Mentiroso, reescreva com suas palavras, observando as imagens abaixo. (Link do áudio disponível no whatsapp)'. There are several small illustrations of a shepherd and sheep. The student's handwriting is visible, starting with 'UM PASTOR CUIDAVA SEU REBANHO...'. The title 'O PASTOR MENTIROSO' is written below the illustrations.

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Após ouvir a fábula O Pastor Mentiroso, reescreva com suas palavras observando as imagens abaixo. (Link do áudio disponível no whatsapp).

O PASTOR MENTIROSO

UM PASTOR CUIDAVADO SEU REBANHO ELE GOSTAVA DE BICA. ATÉ QUE UM DIA ELE ACHO UMA CAPONEZES E COMESOU A GRACA DIZEMBO -

- O LOBO OLOBO.

OS CAPONEZES SE ARMARAM MAS TUDO NÃO PASSAVA DE UMA BRINCADERA.

UMA HORA DEPOIS BRINCADO DE NOVO DISSE O PASTOR - OLOBO E IGANOU OS CAPONESSE ATÉ QUE O LOBO APARECEO E NIGUE O AJUDOU.

MORA DA HISTORIA NÃO ACREDITA EM MENTIROSO MESMO SE ELE DISEAVERDADE

Após a leitura da produção, PF e PC4 começaram a discutir a produção do aluno. Entre os tópicos apontados, estavam as dificuldades do aluno, em que se destacavam a influência da oralidade na escrita e a não separação da voz das personagens do corpo do texto e, foi ressaltado, também, o bom desempenho do estudante na progressão e sequenciação textual na construção coesa da fábula recontada.

PF - Então... *a gente tem aí algumas trocas também, acho que algumas coisas bem semelhantes ao da outra menina, da oralidade, né... de não perceber o som, ele conseguiu por, ao contrário do próximo, né, esse aluno conseguiu colocar a narrativa completa, colocar a moral também, né, colocou travessão em alguns momentos né, lá na primeira fala do lobo, na outra fala já se misturou um pouco mais, né, mas ele conseguiu acho fazer um reconto mais fiel assim. É que eu não sei qual era a fala, né mas me parece que ele conseguiu construir, reconstruir a história, bem legal, assim, né.*

PC4 - Sim, eu achei bem bacana mesmo. Acho que... *o que que é difícil, né, que eu te falei que tem o discurso direto e indireto, né. Tá misturado, ele tá ali tudo no, tudo no mesmo no mesmo bloco, igual você falou, mas eu acho que foi um reconto legal assim, ao encadeamento ali de ideias, eu acho que tá bem legal, achei conseguiu atingir, né, bem sim...*

PF - E eu achei bem legal que em alguns momentos, assim, ele ainda coloca, né... *uma brincadeira, não passa de uma brincadeira boba, alguma coisa assim. Então ele pegou também a malandragem, né, da personagem, ele conseguiu entender, né, o tom que tem a história. Eu acho que aí, seria um trabalho aqui, semelhante aquele da, da menina.*

A menina mencionada no diálogo, refere-se ao texto de uma aluna, chamada Vera, analisado no capítulo VI – Textos narrativos, do livro “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), discutido no encontro do mesmo dia. Na sequência, a PC4 justifica a escrita do aluno em caixa alta, explicando tratar-se de uma dificuldade na coordenação motora fina, percebida não apenas por ela, mas também pelo professor de Educação Física e pela mãe.

*PC4 - Da proposta da Vera... e esse menino que, o menino que eu falei pra você que **sofre pra fazer a letra cursiva**, que ele chega a chorar, por ele fala, a mãe fala “PC4, ele não consegue” e, assim, então faça em letra caixa alta mesmo e, nós tamo nessa luta aí com essa letra cursiva já faz um bom tempo e não, não dá conta, não dá conta. **É motor mesmo**, o negócio sabe... **cê vê assim até na atividade física**, nos relatos do professor de educação física, **ele tem muita dificuldade**, então minha filha, desapega, eu falei para mãe... não é, Carla? Olha o texto dele, né. Então **a gente tem que trabalhar outras coisas**, né, a letra cursiva a gente depois vê, mas ele não dá conta mesmo. Os meninos da Educação Física passam para gente, a gente troca bastante informações sobre ele e ele tem muita dificuldade.*

O diálogo passa então para possíveis estratégias a serem adotadas na reescrita da produção. São pontuadas, novamente, a interferência da oralidade na escrita e a separação das falas no texto. Além disso, a PF aponta os problemas de ortografia e aglutinação de palavras apresentados pelo aluno como muito característicos de alunos em fase de alfabetização.

*PF - Mas eu acho que aqui seria um trabalho assim também, é **um trabalho com a oralidade mesmo**, para ele perceber, talvez de retomar, pegar a palavra e falar a palavra para perceber certinho e o **discurso direto** eu acho que é isso também, **fazer a leitura com ele**, “mas quem falou esse? Tem que separar a pessoa que falou, né”. Fazer esse trabalho, aí, de voltar olhar e separar, mas eu acho que encadear tudo ele conseguiu legal. **São umas trocas aqui**, o brincar, né, parece escrita, que eu não sei, né, qual é o momento que ele está, né, **mas parece escrita de criança lá de primeiro ano, né, de alfabetização alguns, né, brincar... falei, não sou pedagoga, mas como eu estou com...***

A PC4 pontua outras dificuldades do aluno que, de acordo com ela, apresenta algumas oscilações, pois trata-se de um aluno de 5º ano, mas que apresenta dificuldades não mais esperadas para sua faixa etária. Vale ressaltar que não temos detalhes sobre o aluno e se há algum laudo de dificuldade de aprendizagem, sabemos apenas que se trata de um aluno que já está sendo assistido pela equipe pedagógica diante de suas dificuldades e, a fim de que possa se desenvolver em suas potencialidades, foi encaminhado à turma ZDP.

PC4 - Ele oscila, né, determinados momentos, até na leitura mesmo, ali em voz alta, é engraçado isso, não sei se as meninas podem me ajudar, ele lê e... ele em vários momentos na leitura ele... é como se ele não enxergasse algumas palavras, então ele pula a palavra em determinados momentos, ele

não finaliza a palavra, entendeu. Então ele oscila muito, eu acho que é um texto legal, mas ele tem essas oscilações que você falou que são características de uma criança no início da alfabetização.

PF - E esse dele pular, se tentar por alguma coisa para guiar a leitura.

PC4 - cê fala pra guiar a leitura? Eu acho que de repente pode ser que funcione, pode ser, mas não sei porque, às vezes no quadro, porque a gente trabalha, também eu escrevo muito, a gente, eles leem, eles se arriscam a ler, pedem para ler o que eu escrevi no quadro, essas coisas que a gente faz, e aí ele não lê determinadas palavras, mas até no caderno dele, porque assim a régua mesmo é uma coisa que eu trabalho muito com eles, é uma coisa que eu uso muito para mim, então eles tem esse modelo, a gente desde sempre usa, mas... às vezes ele esquece, mas mesmo com a régua ele ainda engole algumas palavras.

PF - Será que... ele tem dificuldade em localização espacial, assim.

PC4 - E tá tudo relacionado assim, né com a própria coordenação... motora. Porque o caderno dele é assim (risos) uma luta também para recortar, para colar, ele é enorme sabe, é um menino assim, mas assim não recorta, tem dificuldade para cortar, para colar, a gente explica, é pouquinho, eu faço para eles, mostro, tem o modelo, chega lá na hora será que mooonte, aí fica aquele caderno tudo sujo. Então assim, é dele isso essa, essa, essa, isso que você falou, localização.

PF - E se fizer, é porque talvez, a quantidade de texto na sequência ali ele se perca, e se fizesse um teste de intercalar uma linha em branco, para ele te pegar bem que ele está ali, foi pra debaixo ou intercalar, por exemplo, cor...

PC4 - Humm

PF - Pra escrever no quadro

PC4 - Mas eu faço, desde quando eu comecei no ZDP eu faço. Eu gosto muito de trabalhar com cores, que eu te falei, eu tenho algumas dificuldades que eu entendo um pouco, com as meninas falam, Ana vocês é de ZDP também, né. Eu tenho algumas dificuldades, que ao longo da minha vida, eu fui estabelecendo estratégias e eu adoro trabalhar com cores... meu caderno ele é to...

PF - É, porque é algo que vai ajudar eles a se localizar, né, eu tô na cor tal

PC4 - Eu uso isso, uma linha, e eles já sabem qual é o padrão, quando tem que ser com, digamos assim, destacado no texto eles, na cópia deles, eles já sabem que é para, pras linhas para escrita normal com lápis de escrever, digamos grafite, eu vou usar duas cores que já são padrão, quando eu uso outras cores ou uma cor assim, por exemplo, vermelho, ele já sabe que lá eles tem que destacar no caderno também. Então isso é uma coisa que a gente já veio construindo ao longo desse trabalho da ZDP, de lá no primeiro ano que eu trabalhei com ZDP, eu já observei que isso era importante para essas crianças que têm essa dificuldade, consegui localizar no quadro. Mas esse menino é a gente vai ter que pensar mesmo, talvez, nessa possibilidade de linhas, de linhas, diferentes no caderno dele também, não sei, dar essa referência, esse espelho, né digamos assim, não sei.

Na sequência do diálogo sobre as dificuldades do aluno de caráter sensório-motoras (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), a PF retorna a discussão para a produção escrita, a

fim de conduzir o olhar das professoras para as possibilidades de reescrita.

*PF- Na hora de vir para cá, né, como ele não tem nada para diferenciar no dele, talvez ajude porque às vezes vendo as linhas juntas ele se perca. Mas eu acho que assim, **num geral ele não pulou nenhuma parte da história, a história está completa, ele conseguiu estabelecer sentido, né. A oralidade, que aí eu acho que daí vai ser esse trabalho muito próximo ao que faz com criança em... que tá alfabetizando mesmo...***

PC4 – Uhum

*PF - E o do discurso direto eu acho que é **retomar quem disse, e trabalhar isso de que as falas de personagens diferentes têm que ficar separadas, né. Mas eu acho que assim, tá bem redondinho a produção mesmo.***

A retomada feita pela PF dos aspectos que merecem o tratamento didático, a intervenção da professora no processo de reescrita, faz com que a PC4 exponha suas reflexões.

*PC4 - **Dá até pra gente, que que você acha, apresentar esse texto... não vai nomear nada. Vamos fazer lá um coletivo, vê-se que que vocês acham... apresenta esse texto, é um texto que eles vão ler, a gente faz por exemplo, daí a gente usa essa lista de correção para identificar, né aqueles critérios que tem que aparecer no texto, e aí vai ter lá, sim, não, e aí a gente vai trabalhar o não coletivamente também. Então vamos lá, vamos voltar para leitura, é o que você falou quem falou isso? pastor, menino lá, o pastor mentiroso. Então pastor mentiroso a gente vai usar uma cor x, tá, pra quando ele falar; então nós vamos pintar a fala dele, no próprio texto aqui e depois de todo esse trabalho, que vai demorar um tempão, né, porque demora ali uma amanhã se bobear, a gente reestrutura, ou coletivamente?***

A proposta da PC4, inicialmente, consiste em fazer uma leitura coletiva do texto do aluno 1 com toda a classe. A produção seria apresentada sem a identificação do nome do aluno, com cópias impressas ou registro na lousa. Na sequência, a turma faria uma análise do reconto, tendo como ferramenta uma lista de constatações que apresentaria aspectos da planificação do gênero. Assim, seriam feitas marcações de *sim* ou *não* quanto ao texto do aluno e, aqueles sinalizados com *não*, passariam para o trabalho coletivo, mediado pela professora.

Entre os aspectos de intervenção, a PC4 destaca o trabalho com o discurso direto. De início, seria feita uma nova leitura do texto com questionamentos quanto a quem pertencia cada fala, a fim de que a turma percebesse a autoria dos enunciados. Na sequência, cada aluno faria a marcação, em seu próprio texto, com cores diferentes para a narração e para as falas dos personagens.

Após expor suas ideias, a PC4 busca as demais participantes do grupo de estudos para contribuições. A PC5, então, apoia a estratégia traçada pela PC4 de trabalhar com a

identificação das falas por cores e reforça a necessidade do trabalho coletivo, a fim de que a regente consiga lidar com o contexto de mais sala de aula com diversos alunos (*nada nada melhor para sua sanidade mental, que você fazer o coletivo primeiro*), não enfrentando desafios que prejudiquem o bom desenvolvimento da atividade (*se não for no coletivo, então o risco de você perder a atividade é muito maior, então treinar no coletivo e depois joga nas particularidades*), além de funcionar como uma ferramenta que possibilitaria a concretização do pensamento abstrato (*o que é direto o que é indireto, ele não tem o concreto ali e assim ele não consegue organizar a ideia sozinho*).

PC4 - O que você acha PC5? Eu acho que até poderia esse, que é um texto que tá bonitinho, né, é um modelo...

*PC5 - Eu acho que é sua estratégia é exatamente é, essa acho que você vai usar a cor, pra ele identificar o discurso dentro do texto e, nada nada melhor para sua sanidade mental, que você **fazer o coletivo primeiro**, cê joga a bolada, entendeu.*

PC4 - Adoro (risos). Eu não tô tendo muito não, é tá ali...

*PC5 - Você joga a bomba e vai na que a dona mulher de Maringá fala, você vai na sistematização, um cadinho com cada um, **você se doa um cadinho cada uma. Mas o primeiro momento eu furia igualzinho você falou**, porque assim, é tão difícil trabalhar o discurso direto e indireto para eles, para eles **organizar as ideias**.*

PC4 - É difícil.

PC5 - Faz um teatro e pede para eles reescreverem o teatro.

PC4 - É difícil.

*PC5 - Né, o que é direto o que é indireto, ele não tem o concreto ali e assim ele não consegue organizar a ideia sozinho, se não for no coletivo, então o risco de você perder a atividade é muito maior, então **treinar no coletivo e depois joga nas particularidades**.*

PC4 - Sim, acho que dá até para fazer essa semana, né, dependendo. Acho que semana que vem, depois eu mando para vocês o resultado, gravo algumas coisas, né.

Na sequência, a PC5 questiona o contexto de atuação da PC4, para compreender o cenário de aplicação da prosta. As duas comentam sobre o alunado atendido na escola, de localização periférica, que, de modo geral, apresenta muita dificuldade. Além disso, PC5 e PC4 falam sobre as imposições do momento pandêmico, a necessidade de trabalhar no modelo híbrido de ensino, em que o atendimento dos alunos é feito de modo escalonado, possibilita um atendimento mais individualizado. Isso pois, semanalmente, a regente atende grupos de cinco alunos, podendo, assim, realizar um trabalho mais pontual com os estudantes.

PC5 - Quantos alunos você tem, no total?

PC4 - Eu tô com 5/5, 3 grupos de 5.

PC5 - No remoto tem quantos?

PC4 - Tô com quatro.

PC5 - Você tem então 14 alunos.

PC4 - Uhum.

PC5 - Em que escola você trabalha?

PC4 - No Xxxx.

PC5 - No Xxxx. É uma clientela bem... com bastante dificuldade, né.

PC4 - Em todos os sentidos.

PC5 - Então a ZDP ela já vem mais acentuada ainda.

PC4 - Mas eu acho que dá pra fazer, ein.

PC5 - Eu acho, também.

PC4 - Acho que vai ser legal.

PC5 - Com cinco, ainda, a vantagem de trabalhar o híbrido é essa daí.

PC4 - Sim.

PC5 - Você vai ter ali, reduzido, que acaba sendo quase individual, ali.

PC4 - Sim.

A PC5 contribui com outra sugestão de estratégia a ser adotada no momento da reescrita. Ela sugere que a PC4 faça a reestruturação recontada pela turma e imprima cópias do texto em papéis coloridos para representar narrador e personagens. Na sequência, o texto seria fatiado, cada aluno receberia um trecho e a turma faria uma leitura coletiva. A dinâmica adotada funcionaria como uma problematização coletiva, amparada no concreto, nos trechos coloridos, para que os estudantes percebessem a distinção entre narração e o discurso direto.

*PC5 - Mas sabe o que você poderia fazer também, trabalhar o texto fatiado. Antes de você começar a reestruturação com eles, faz uma **dinâmica concreta na sala, você reestrutura, faz a impressão em letras maiores, de repente até muda a cor do papel sulfite na impressão, né...** e você **distribui a fala entre eles, para eles perceberem quem tá contando, quem é o narrador, depois quem tá falando...***

PC4 - Entendi.

*PC5 - **Aí depois você apresenta o texto, né... olha, nós fizemos o mesmo, olha como é que tá aqui, será que tá dando para entender da mesma forma que a gente tá entendendo agora? Entendeu? Você parte de uma problematização já coletiva, correta, do correto, pra depois eles organizarem as ideias e tentar colocar no papel e fazer a reestruturação.***

PC4 - Uhummm.

*PC5 - **Talvez seja uma estratégia também, que nem você está acostumada com as cores, seria interessante o sulfite das falas, o que que é direto e indireto em cores diferentes, alguma coisa nesse sentido.***

PC4 – Sim.

(incompreensivo)

PC5 - Do concreto ele leva para a abstração.

PC4 - Sim, já anotei aqui em... verdade, verdade... vou fazer.

Após o levantamento de possibilidades para a reescrita dos textos feitos, a PC4 comprometeu-se em aplicar as atividades propostas para a reescrita e levar o resultado para discussão em outro encontro do grupo de estudos, que ocorreu no 7º e último encontro.

6.5.2 Algumas Reflexões Após A Reescrita

No sétimo e último encontro do Grupo de Estudos, a PC4 compartilhou o processo de reescrita do reconto da fábula “O pastor mentiroso” feito com seus alunos. No dia da aplicação da atividade, compareceram apenas dois estudantes e, como o atendimento no município acontece de modo escalonado, a autoria não correspondia ao texto analisado pelo Grupo no encontro quatro.

No trecho a seguir a PC4 começa a relatar o processo da reescrita desenvolvido com os alunos. É possível perceber, no trecho, as dificuldades que afligem as escolas, no que diz respeito a assiduidade dos alunos, que fica ainda mais comprometida no cenário pandêmico.

PC4: Você viu meus caderninhos aí?

PF: Eu vi. Tá aqui em cima, né? Você colocou de dois alunos, né?

PC4: Sim, foram os únicos que foram hoje (risos).

PF: Isso também é difícil, não é? Um dia vai, outro dia não vai.

PC4: Menina, é uma frustração, né, PC3? Você chega lá empolgada, fala “vou dar aula”, uma criança. Falo, então, gente, hoje mesmo ela tava lá esperando, falei, “vamos esperar pra ver se chega mais alguém”. Chegou mais um. Falei, “então vamos tocar o barco”, falei pra elas, “vamos embora”. Então aí eu fiz, isso na verdade foi só um... é, eu separei por alunos aí, só pra falar assim, não sei se você quer saber como que começou a...

PF: Pode, aham, fala pra gente como foi.

A PC4 passa a contar sobre os procedimentos adotados, explicando que a aula se iniciou com uma retomada oral da produção diagnóstica para lembrar os alunos da atividade desenvolvida.

PC4: Então, eu retomei com eles aquele áudio, eu não passei o meu áudio que eu fiz com as professoras. A gente fez uma retomada ali, foi lembrando o que que aconteceu, quem participou da história, como que foi e tal. E aí eu trouxe para eles uma outra... história. Como que eu posso dizer, Carla?

Após a retomada, a PC4 conta que assistiu com a turma a um vídeo de reconto da fábula trabalhada. Tratava-se de uma versão diferente da mesma história, em que paralelamente à contação oral, o vídeo exibia as imagens simulando as páginas de um livro, que mudava à medida que a história avançava.

PF: Não foi esse aqui? Uma outra fábula?

PC4: Isso. Não, foi a do mentiroso. Essa que eu trouxe era o menino, o mentiroso e o lobo, era o título. E aí ela foi através do vídeo, de um vídeo, né, de um curta. E aí eu passei pra eles, não falei nada, e aí eu questionei, eu falei, o que que eles tinham percebido de diferente tal. E aí a menininha aí, que aquela do verbo, viu essa menina é do verbo, que verbo que ela precisava de uma listinha para aprender verbo. E aí ela falou, “ah, professora, nessa, nessa história que você contou, que você passou agora, é, a pessoa que contou começou de um jeito, lá naquela outra de outro, que você contou de outro jeito, e aqui a do amigo ele começou de outro jeito”. Eu falei muito bem. E aí eu fui questionando, porque nesse vídeo que eu passei, ela fez uma coisa muito interessante, a pessoa que gravou, ela... ela destacou a fala dos personagens. Então ao mesmo tempo que ela narrava, na oralidade, ela teve o cuidado de colocar o texto. E quando era o narrador, ela colocou com uma fonte, quando era personagem, uma fonte maior, diferente, em uma outra cor. E aí eu fui questionando isso. E aí ele, né, os dois, a menina, o menino já é mais calado. “Ah, isso aqui é o menino falando”, eu falei “muito bem, a fala da personagem, que é o menino”.

Diante da dificuldade observada de a turma compreender e organizar o texto em parágrafos, a professora utilizou como estratégia a comparação entre a fábula escrita e o vídeo assistido.

PC4: E, enfim, isso foi tudo na oralidade, foi, assim, demorou alguns bons minutos. Aí eu fui falar, eu tive uma, eu falei, como que eu vou explicar, né. Quando eu pensei, né, no vídeo, como que eu vou explicar, daí, no caso a estruturação do texto, né? Porque você viu, eles escrevem um bloco, é um bloco, eu falo parece que é um bloco. E aí eu li o bloco do jeito que tava, desse texto do Xxxxxx, do, com os erros dele e... sem vírgula, sem ponto, sem respirar, nada. E aí eles acharam engraçado, né, inclusive com os erros de escrita. Daí eu, aí eu peguei, passei o vídeo de novo. Aí eu falei, “olha só, vamos, vamos comparar”, falei, “o vídeo e o texto do amigo”. Não identifiquei quem era o nome. “O amigo, ele escreveu num bloco só, como que eu li?” Eu li com pontuação, né, eu respirei, porque eu falei que aqui é ponto final, dá uma respirada. A gente faz isso mesmo, né, Carla? Aí você respira e depois você continua no próximo parágrafo. “Teve isto?” “Não, não teve”. “Vamos para o vídeo. O vídeo, o desenho, ele é narrado em bloco? Ou seja, você vê as imagens assim, piuuuu (faz som e gesto com as mãos para imitar a velocidade de algo correndo). É uma coisa só, começo, meio e fim? Você vê de uma vez?” Eu falei pra eles, “sem virar a página, sem mudar a cena?” “Não, muda a cena”. Eu falei, “então” ... Se está certo ou se está errado, eu não sei. Você vai me falar.

PF: Não, tá ótimo.

PC4: Eu falei para eles, “quando muda a cena é um novo parágrafo”, eu falei para eles. “Então virou ali ó, a historinha, ela contou, ela vai para outra cena, ela virou a página para contar outra cena, é outro parágrafo”.’ Então, e aí assim, até que eles foram entendendo.

A PC4 avalia como bem sucedida a estratégia utilizada, pois percebe nos alunos indícios de compreensão a partir das respostas dadas aos questionamentos feitos por ela. Após esse primeiro momento de discussão e comparação entre vídeo e texto escrito, os alunos passaram para a análise dos próprios textos.

No momento em que a turma lia a produção do colega e a sua própria, a PC4 percebe uma dificuldade dos alunos em reconhecerem problemas de ordem ortográfica na escrita (*eu percebi que quando a gente tava lendo e relendo e pintando [...] eles passavam os erros ortográficos. Realmente eles não enxergavam isso*), o que leva ela ao diagnóstico de uma nova demanda de intervenção pedagógica, fazendo-a repensar seu trabalho.

O diagnóstico feito durante a atividade faz surgir uma alteração no trabalho planejado da professora, o que reitera o caráter flexivo do planejamento pedagógico. Isso pois há uma diferença entre o trabalho planejado e o trabalho efetivamente realizado, afinal a sala de aula é um espaço vivo, de interações, em que surgem novas demandas a todo momento, cabendo ao professor adaptar suas práticas para promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento dos aprendizes, atuando diretamente na ZDP.

PC4: Porque eu falei assim, “eu preciso fazer uma coisa concreta para eles”, por isso que eu tive a ideia do vídeo, né. E aí a gente reestruturou. É, aí você pode ver aí no texto, ao longo, esse aí é o que eu digitei para eles, que eu vou trabalhar outras coisas depois na verdade. Mudou totalmente o meu planejamento porque daí eu falei, “bom, isso aqui, os erros ortográficos, eu vou trabalhar num outro momento”. Porque, porque eu percebi que quando a gente tava lendo e relendo e pintando e fazendo aquilo que você falou, identifica a fala do personagem, o narrador de outra cor, eles passavam os erros ortográficos. Realmente eles não enxergavam isso. Eu falei, “bom, hoje é a estrutura, né, parágrafo, o que é narrador, o que é personagem, então esquece ortografia”. Então isso aí que eu trouxe, eu te mostrei ali primeiro, eu abandonei. Não vou, não vou, não trabalhei hoje, entendeu?

A PC4 segue relatando o trabalho com a reescrita e explica que após o momento de discussão inicial, a turma passou para uma segunda atividade. Nela, os alunos deveriam colorir em seus próprios textos os trechos correspondentes às falas dos personagens e do narrador. Trata-se de uma atividade pensada para atender a dificuldade anteriormente diagnosticada, de utilização do discurso direto, mencionada no encontro quatro do grupo de estudos.

A PC4 registou, então, a consigna da atividade na lousa da sala e passou a mediar sua execução, de modo que ora os estudantes realizavam o processo individualmente, ora com auxílio.

PC4: *E, e aí depois a gente foi pintando, eu fui falando, né, então eles foram lendo, identificando, parando toda hora, e aí depois a gente foi pintando junto. Então foi um momento falando e depois a gente voltou pintando. Daí o registro desse aí que eu coloquei no quadro e eles copiaram bonitinho no caderno.*

A seguir é possível observar o registro da lousa e do caderno dos alunos na atividade.

Figura 9 - Parte do quadro na atividade de reescrita

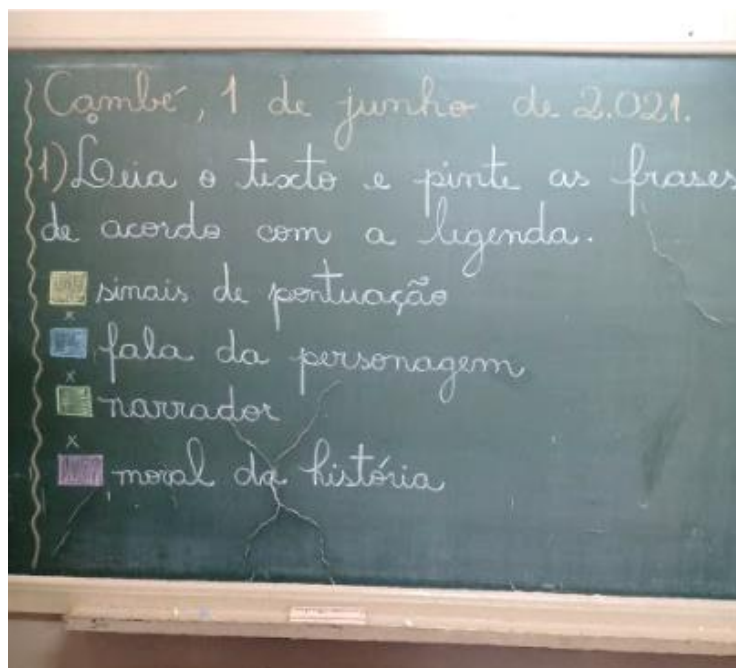
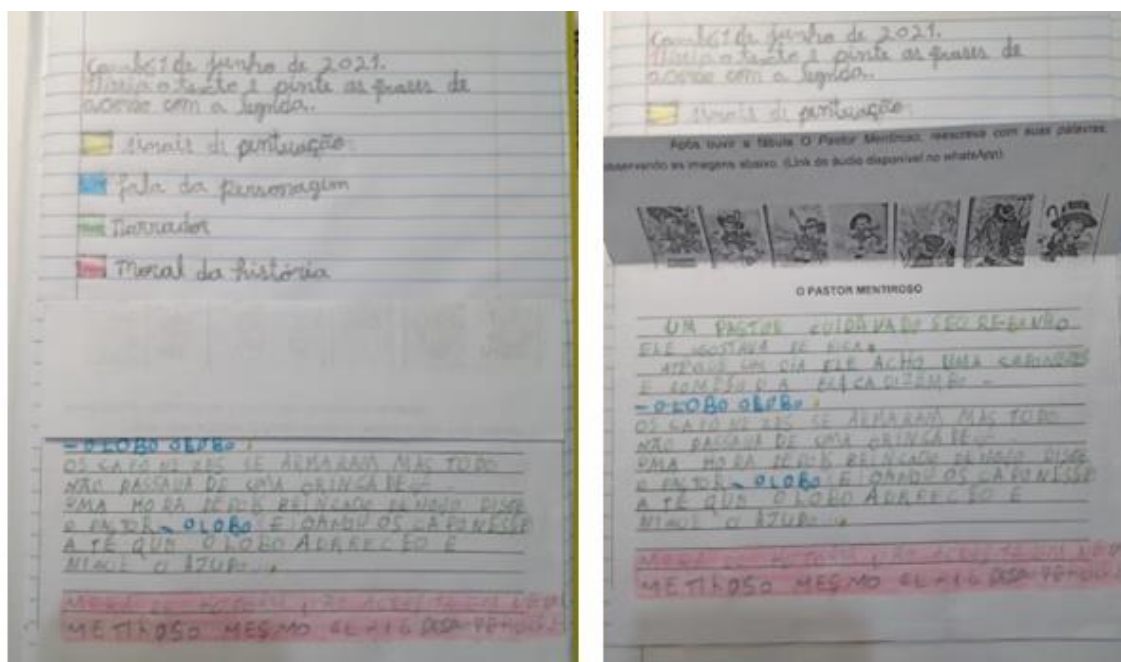


Figura 10 - Caderno do aluno 3



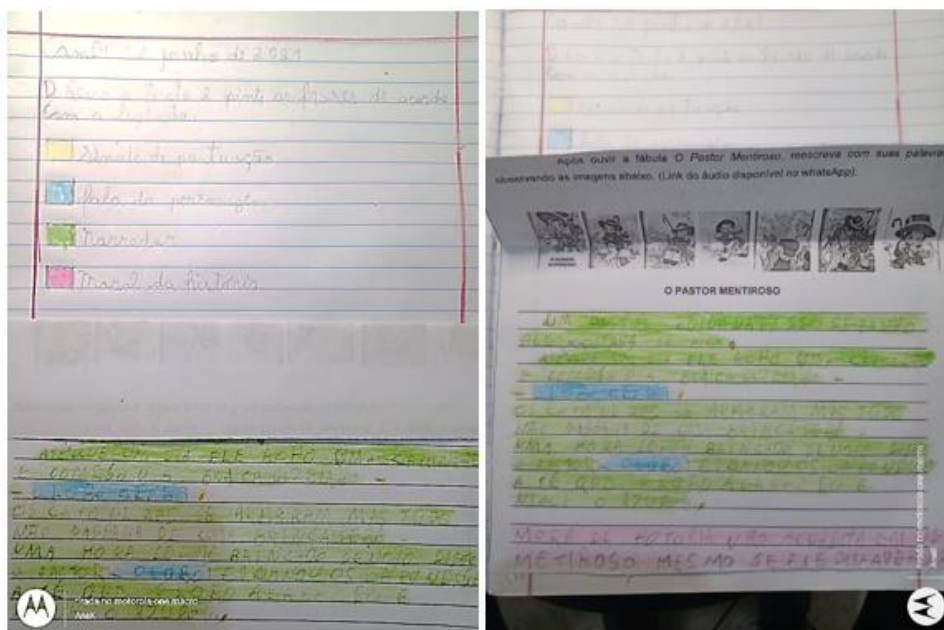
UM PASTOR CUIDAVA DO SEU REBANHO ELE GOSTAVA DE BICA. ATEQUE UM DIA ELE ACHO UMA CAPONEZES E COMESOU A BRICA DIZEMBO - O LOBO O LOBO.

OS CAPONEZES SE ARMARAM MAS TODO NÃO PASSAVA DE UMA ORINCADERA

UMA HORA BRINCADO DENOVO DISSE O PASTOR - O LOBO E GANOU OS CAPONESES A TÊ QUE O LOBO ADRRECEO E NIGUE O AJUDO.

MORAL DA HISTÓRIA NÃO ACREDITA EM NEUM METIROSO MESMO SE ELE DESA VERDADE

Figura 11 - Caderno do aluno 4



UM PASTOR CUIDAVA DO SEU REBANHO ELE GOSTAVA DE BICA.
 ATEQUE UM DIA ELE ACHO UMA CAPONEZES E COMESOU A BRACA
 DISEMBO –
 - OLOBO O LOBO.
 OS CAPO NE ZES SE ARMARAM MAS TUDO NÃO PASSAVA DE UMA
 BRINCADERA.
 UMA HORA DEPOIS BRINCADO DE NOVO DISSE O PASTOR – OLOBO E
 GANOU OS CAPONESES A TÊ QUE O LOOBO AURECEU E NIGUE O AJUDOU.
 MORA DA HOTORIA NÃO ACREDITA EM NEU METIROSO MESMO SE ELE DESI
 A VERDADE

Sobre a proposta, a PC4 comenta sobre o envolvimento dos alunos e a dedicação deles em realizar e cumprir com o que a professora havia solicitado e as possibilidades para novas intervenções.

PC4: Reescreveram. Você viu lá no... Aí foi, então, a primeira parte, que foi essa identificação.

PF: No texto deles mesmo?

PC4: Isso, da moral da história... Depois eu vou lembrar, o Xxxxxxx fez...

[...]

PC4: Aí, é gostoso, né, eu gosto de trabalhar e eles adoram. Aí você vê, a organização do Xxxxxxx, a menina não, ela foi colorindo letrinha por letrinha. Eu falei, nossa, pensei comigo, vai demorar. Mas deixa ela. Falei, “você vai mesmo fazer letrinha por letrinha?” Ela falou, “eu vou”. Então eu falei, “então vai, vai firme”.

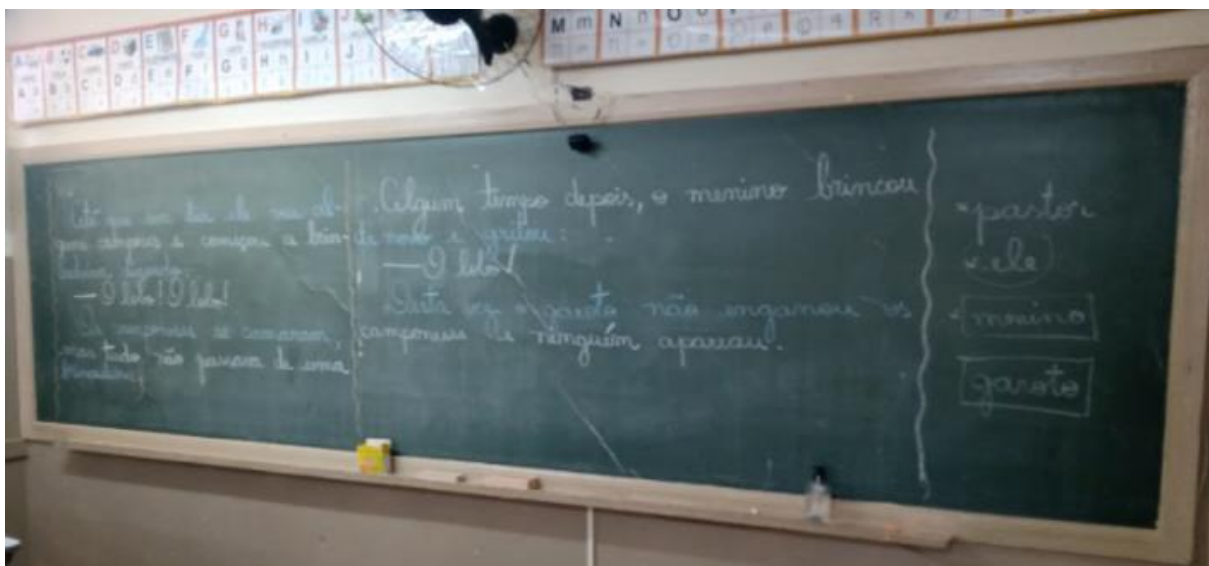
E foi muito gostoso, Carla, foi muito gostoso. Eu penso que, daí eu posso tirar então a ortografia, né, a gramática, é...

Após a atividade de identificação da moral da história, das falas, sinais de pontuação e da voz do narrador, que cada estudante realizou em seu próprio texto, foi desenvolvida uma reescrita coletiva. A partir do observado no próprio texto e de discussões, a PC4 registrava na lousa a reescrita à medida que os alunos a realizavam no caderno.

PC4: *Né? Foi o que eu pensei, eu falei, “gente, o que eu posso trazer de concreto para eles entenderem?” Pensei na cena, mudança de cena. E, aí, nós reestruturamos juntos o texto. Então, daí eu ia lá, voltava para o texto original, é... uma hora eu pedia para eles lerem, quando ele queria, ou quando ela queria, ou eu lia. E aí eles foram reestruturando. Então daí, por exemplo, o menino deu a ideia de começar a história. Porque o original tá lá, “um pastor cuidava do seu rebanho”. Aí o Xxxxxxx falou, “ah, professora”. Mas eu falei, “esse comecinho tá meio, acho que dá para melhorar, tá sem gracinha, né gente. O que dá para fazer aí?”, “Ah, pôe ‘era uma vez’”. É clássico, né, Carla, mas ótimo. Pelo menos pensou no pastor, então eu falei, “então tá bom”. Então eles foram construindo isso comigo, né, é... foi muito legal.*

Durante a reescrita coletiva, a PC4 chama a atenção dos alunos para o processo de referenciação, a fim de que utilizem diferentes estratégias para a retomada do referente, evitando a repetição sem intencionalidade dentro do texto.

Figura 12 - Lousa na atividade de reescrita coletiva



A PC4, então, comenta o processo e suas anotações na lousa:

PC4: *Depois, ah, esse aí eu coloquei para, porque, aqui no canto, esse canto, tá vendo, “ele, pastor, ele, menino, garoto”. Eu fui perguntando para eles, falei, “olha a gente já usou pastor, eu não quero pastor”, falei, “eu não quero o pastor, o pastor fez, isso pastor disse”, eu falei, “eu quero uma palavra”, eu falei para eles, “que substitua essa a palavra pastor”. Eu falei, “tem pronomes, vocês já estudaram pronomes, vamos tentar lembrar?”. Aí,*

ela é excelente, ela falou assim, “pode ser ele”, aí eu fui colocando lá, “ele”. Em outro momento, agora que apareceu de novo, ele, aí eu fui lá e fiz um X. “Mas eu não quero ele, eu não quero pastor, o que a gente pode colocar ali que não, que tem o mesmo sentido? Sinônimo”. Porque eles viram isso no outro módulo, né, foi citado. Aí ela falou, “ah, menino”, falei, “muito bem, menino. Aí, não quero pastor, não quero ele, não quero menino. Qual outro que, qual outra palavra que eu posso encaixar?” Daí o Xxxxxxx falou, “moleque”. Aí eu falei, “tá, moleque, mas eu acho que agora a gente num texto, assim, moleque nesse texto eu acho que não ficaria muito elegante”, eu falei pra ele. “Fala, então, outra palavra no lugar do moleque, do menino”, aí ele pensou, “garoto”. Então assim, foi muita oralidade, e aí eu ia escrevendo junto com eles. Essa concretização do parágrafo, foi isso mesmo que eu pensei, foi a mudança de cena, e foi isso que eu falei, quando mudou, mudou a cena. Daí eu voltava o vídeo, o desenho, pra mostrar, “olha, aconteceu isso, agora vai para outra cena. Eu posso continuar num bloco só?”, “Não! Tem que ir para outra linha”, eles falavam. Então, era isso que eu queria que eles entendessem.

PF: Aham.

PC4: Lógico que eu vou retomar isso o resto do ano, né. Mas foi assim, muito produtivo.

A PC4 fala sobre a efetividade da atividade de reescrita proposta que, para ela, atingiu as expectativas traçadas (*Então, era isso que eu queria que eles entendessem*), ainda que ao longo do ano letivo seja necessário realizar algumas retomadas (*Lógico que eu vou retomar isso o resto do ano, né. Mas foi assim, muito produtivo*).

PC4: Porque, eles, aparentemente, eles, pelo menos eles conseguiram verbalizar. “Não, muda a cena”. Daí eu também expliquei o que era a cena, do meu jeito, lá. Por isso que é bom a sala de aula, né. E aí eles falavam, “não, muda a cena”, então eu falei, “mudou a cena, mudou a linha. É um parágrafo novo”.

Então foi bem legal, sabe. Eu achei que ia... demorar um pouquinho mais para entender, junto ali, no coletivo, foi bem produtivo. Consegui...

Ainda na fala da PC4 é possível perceber as dificuldades impostas pela pandemia no ensino, quando ela diz “*Por isso que é bom a sala de aula, né*”. A fala revela as riquezas para o desenvolvimento do aprendiz que só ocorrem no processo de interação, quando há um par mais experiente fazendo a mediação dos saberes. O que quase sempre não ocorre no ensino remoto com o envio de atividades para que os alunos realizem em casa. Isso, pois sabemos que, na grande maioria dos casos, as famílias não conseguem, por múltiplos fatores, acompanhar e mediar o processo de aprendizagem.

O resultado da reescrita dos dois alunos podem ser observados a seguir. Como trata-se de uma reescrita coletiva, fizemos a transcrição apenas do texto do aluno 3.

Figura 13 - Reescrita do aluno 3

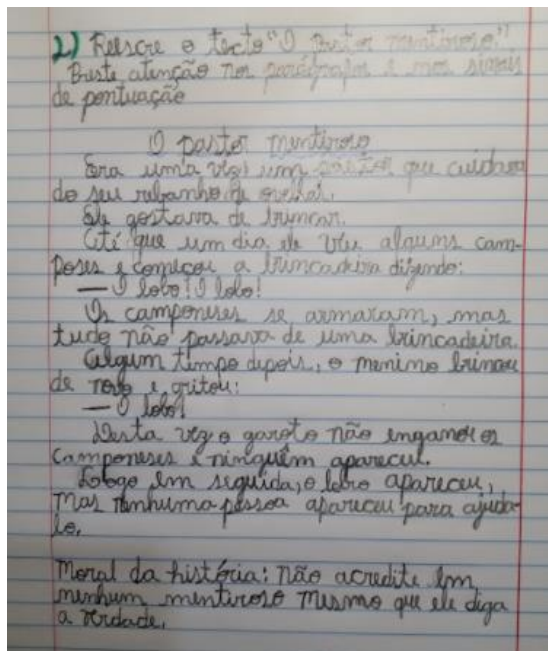
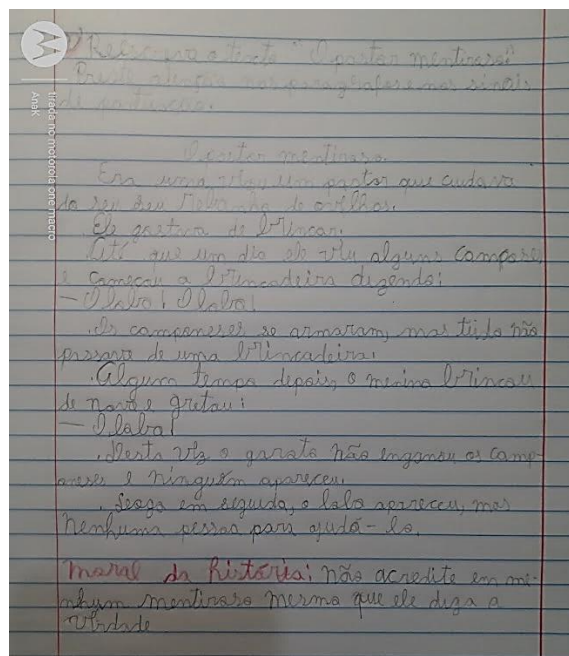


Figura 14 - Reescrita do aluno 4



2) Reescre o texto "O pastor mentiroso". Preste atenção nos parágrafos e nos sinais de pontuação.

O pastor mentiroso

Era uma vez um pastor que cuidava do seu rebanho de ovelhas.

Ele gostava de brincar.

Até que um dia ele viu alguns camponeses e começou a brincadeira dizendo:

- O lobo! O lobo!

Os camponeses se armaram, mas tudo não passava de uma brincadeira.

Algum tempo depois, o menino brincou de novo e gritou:

- O lobo!

Desta vez o garoto não enganou os camponeses e ninguém apareceu.

Logo em seguida, o lobo apareceu, mas nenhuma pessoa apareceu para ajudá-lo.

Moral da história: não acredite em nenhum mentiroso mesmo que ele diga a verdade.

No texto da reescrita coletiva, os alunos conseguem organizar o texto em diferentes parágrafos, bem como fazer o uso correto do discurso direto, atingindo assim os objetivos traçados pela PC4 para a atividade. Vale ressaltar que nesta versão os alunos não apresentam problemas de ordem ortográfica, isso pois fizeram a cópia da lousa. Mas, há palavras escritas de maneira incompleta, indicando dificuldades sensório-motoras (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.35).

Após o relato da experiência com a reescrita, a PF comenta sobre a como a ideia de utilizar a comparação com as cenas foi uma boa estratégia para apresentar algo mais concreto

aos alunos e, na sequência, fala sobre a necessidade de observar as próximas produções dos alunos, a fim de verificar o impacto das intervenções realizadas. Sobre isso a PC4 comenta:

PC4: *Vai ter um momento que vai ter um bloquinho lá no meio do texto, mas eu acho que eles vão, eles vão conseguir também, fazer essa transposição, né, de pensamento, do que eles vão lembrando, assim. Mas foi muito gostoso, muito bom mesmo. E aí eles foram comprar, “mas na sua história você falou isso e aqui ela falou isso, isso, isso, isso, isso”. “É, realmente falei”, mas daí eu fui lá, “mas vamos ficar na história do amigo, vamos ficar aqui na história do amigo, porque se a gente for falar tudo que a mulher falou”, falei para ela, “a gente vai ficar aqui até amanhã”. E eu tinha só hoje, porque amanhã tem hora atividade, Carla. Eu fiquei um dia com eles, eu falei, “não pode, vamos, vamos, vamos, vamos acelerar, vamos terminar aqui”. Eu falei, “porque eu vou levar para minha professora, então vocês tratem de caprichar”, deram risada, “ela vai ver a minha tarefa que tá aí no caderno de vocês”, eles deram risada. Mas assim, foi muito gostoso, viu. Eu acho que foi uma estratégia legal. Talvez, também, depois, em um outro momento, eu faça aquilo que a PC5 falou de fazer o texto fatiado, mas eu, nesse momento, eu escolhi mesmo pintar e reestruturar, né, reescrever, né, com eles.*

A PC4 fala de suas expectativas positivas (“mas eu acho que eles vão, eles vão conseguir também, fazer essa transposição, né, de pensamento, do que eles vão lembrando”), do envolvimento positivo dos alunos (“Mas foi muito gostoso, muito bom mesmo”, “Mas assim, foi muito gostoso, viu. Eu acho que foi uma estratégia legal”), das ideias sugeridas pelo grupo, como uma possibilidade futura (“Talvez, também, depois, em um outro momento, eu faça aquilo que a PC5 falou de fazer o texto fatiado”) e das escolhas para atingir os objetivos prioritários do momento (“mas eu, nesse momento, eu escolhi mesmo pintar e reestruturar, né, reescrever, né, com eles”).

A PF comenta, então, sobre a importância de escolher os objetivos prioritários e da diversificação de estratégias para a reescrita. Na sequência, a PF questiona sobre qual estratégia poderia ser adorada para um texto argumentativo.

PF: *Aham, mas eu acho tá ótimo. Eu acho que assim, se a gente começa a mexer em muitas coisas, a gente não faz com qualidade tudo, né. E, assim, esses problemas de ortografia, todos na verdade, são problemas que vão continuar aparecendo nas outras produções, então vai ter oportunidade para trabalhar de novo. E... eu acho que assim, que nem você falou, de fazer a sugestão da PC5 em outro momento, eu acho que é legal a gente diversificar mesmo, porque senão eles enjoam, né, é algo previsível, não interessa mais, né. Então, eu acho que pensar nessas estratégias diferentes... aí eu fiquei pensando, né, quando você falou da cena para narrativa, mas aí para um texto argumentativo? O que que a gente faria, né?*

O questionamento da PF faz com que a PC4 exponha suas dificuldades no trabalho com a escrita, para aproximar do concreto as noções de organização e textualização para as crianças.

PC4: *Então, aí vai mais um mês para pensar, como que você vai trazer isso para a criança. Igual eu não sei, parece que 4º ano é carta de carta de reclamação e de solicitação, né PC3? Eu falei, gente, e de uma vez né, não é PC3? Eu falo, aí eu tava conversando com a minha coordenadora, primeiro eles têm saber o que que é reclamar numa carta e depois ele tem que entender o que é solicitar em uma carta de reclamação e solicitação. Como que apresenta tudo de uma vez? Falei, apresenta uma coisa, produz uma coisa, depois apresenta outra coisa. Depois que vai e junta as duas, num 4º ano, não é PC3.*

Eu tenho muita dificuldade para trabalhar isso, porque é igual isso, no argumentativo, como que eu vou trazer o concreto para criança entender, né? Porque matemática é fácil, né. Matemática é fácil você trazer pro concreto.

PF: *Sim, a gente tem material, tem recurso, tem jogo.*

PC4: *Agora, a língua portuguesa, ela é um... uma pedra no meu sapato, viu.*

A PC4 segue falando sobre a importância do trabalho com o pensamento concreto para que o aluno compreenda e consiga transpor para a prática da escrita. Ele destaca a importância de práticas significativas, que façam parte da realidade dos aprendizes (“Eles foram trazendo isso, sabe, Carla, puxando essa, essas experiências. Né, então eu acho que isso que é o ensino, isso que é a educação”, “e cria sentido quando você tem esse link, né, do que você viveu, do que você já viu.”, “Então isso é criar sentido, e é aí que a criança aprende, consolida. Para a gente é assim, né”).

PC4: *É, foi uma coisa que eu pensei, eu preciso mostrar para eles lá onde vai, onde termina, para onde termina uma frase, para um novo parágrafo, né, então eu pensei, é na cena, né. Porque eles veem, né, porque Netflix todo mundo tem, filme todo mundo assiste. Então esse repertório aí, isso eles têm, né. Então... falei, porque a partir do meu áudio, não vai ter significado, de repente até teria, sei lá, por conta das vozes, né. “Oh, porque quando a professora que é a narradora fala”, mesmo assim, eu não conseguia mostrar isso para ele no áudio.*

PF: *não, mas foi legal. Teve uma...*

PC4: *uma outra, uma outra versão da fábula, com outro título. Eu até falei para eles, “é a mesma fábula, é a mesma história, porém ela foi contada de maneira diferente, o título que essa professora utilizou é diferente do que vocês utilizaram, do que nós utilizamos na nossa diagnóstica, e, mas a moral da história é a mesma. Até vocês, vocês receberam as mesmas imagens, vocês*

escutaram o mesmo áudio, só que cada um escreveu de um jeito. É isso que está acontecendo aqui, hoje eu vou trazer uma nova versão da história”. Eu fui pontuando tudo isso, né. E até o Xxxxxxx, ele falou, “ah, é verdade, eu assisti tal coisa” ... eu acho que ele, até o pastor, ele falou, que ele assistiu em algum lugar e era diferente, eu falei, “então, exatamente. É a mesma história, a mesma moral, mas são pessoas diferentes que contaram, então é a versão dela é essa, a forma de contar dela é essa”. Eles foram trazendo isso, sabe, Carla, puxando essa, essas experiências. Né, então eu acho que isso que é o ensino, isso que é a educação.

PF: É, a gente tem que aproveitar o que eles dão para a gente também, né

PC4: E cria sentido quando você tem esse link, né, do que você viveu, do que você já viu. “Ah, isso aqui eu já vi, ah, então é isso que a professora Carla tá falando, é isso que a professora PC3 tá falando”. Então isso é criar sentido, e é aí que a criança aprende, consolida. Para a gente é assim, né.

PF: Eu acho que assim, ótimo. E o que você estabeleceu de objetivo para essa eles deram conta.

PC4: Sim, sim

A discussão sobre a prática de reescrita desenvolvida com PF e PC4 comentando a importância de selecionar o que será foco na reescrita, pois, com as palavras da própria PC4, “senão você faz tudo ao mesmo tempo, não faz nada. E a criança fica perdida ali naquele furacão de informações”.

PF: É aquilo que a gente veio falando, o texto vai demandar muitas coisas, mas a gente precisa escolher o que é prioridade e o que ele precisa da gente para resolver. Porque tem coisas que depois ele vai dar conta de resolver sozinho, mas o que merece a nossa intervenção, né. Tem coisas que não valem a pena. Tem alguns momentos, para uma criança que está na fase de aquisição, né, que eu vou, a ortografia vai ser importante, porque ele tá consolidando, ele precisa, né. Mas quando ele passou dessa fase, a gente tem outros objetivos prioritários. Eu acho que é isso mesmo, assim. Tem coisas que...

PC4: Senão você faz tudo ao mesmo tempo, não faz nada. E a criança fica perdida ali naquele furacão de informações.

Em um momento posterior, ainda no mesmo encontro, PC4 comenta que as mesmas propostas seriam desenvolvidas com o grupo de alunos que, seguindo o escalonamento, frequentariam presencialmente a escola na semana seguinte. Da experiência, fica a confirmação das discussões realizadas no grupo, de como o professor desempenha papel central na mediação e de que a reescrita vai muito além do que a mera higienização textual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o olhar do outro ajuda. No coletivo a gente sempre ganha mais. E é aquilo, a gente também não tem que ter medo da crítica, não. É igual eu te falei. Me incomoda o jeito que eu faço, falei desde a semana passada, quando a gente se conheceu, me incomoda meu trabalho com relação à produção de texto. Não quero continuar assim, né. Me vi na hora que eu te falei, me via nos tipos de correções que menos levam e trazem transformação para o meu aluno. Não quero mais isso, não quero, entendeu. Então não tem que ter medo de falar isso, Carla.

(PC4 – Encontro 3)

Esta pesquisa surgiu de inquietações que se fizeram presente ao longo de toda a minha formação inicial e continuada, e que cresceram no exercício da profissão lecionando em todos os ciclos da educação básica. Mas, ainda que tenhamos respondido algumas delas, muitas outras surgem e me colocam em conflito. Assim, entre as muitas inquietações, definimos a seguinte pergunta de pesquisa deste trabalho: “A reescrita textual, enquanto movimento de repensar o texto, ocorre no Ensino Fundamental I mediada pelo professor pedagogo? Se sim, como? Se não, por quê?”.

Para responder à nossa pergunta de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Investigar quais são as figuras interpretativas do agir que constituam pistas das representações de um professor que ministra aulas para o 5º ano do Ensino Fundamental sobre o trabalho com a reescrita de textos dos alunos.

Para isso, estabelecemos como primeiro objetivo específico investigar as representações dos professores sobre o seu contexto de trabalho especificamente com a o trabalho realizado e o processo de revisão e reescrita. Pudemos perceber, no início do Grupo de Estudos, representações sobre a reescrita atreladas ao senso comum, de reescrita como correção, ação que finaliza um produto, e não como um processo inerente à escrita. Foi possível, também, perceber uma representação vinculada aos gêneros de texto, quando emergem menções ao plano textual global e ao contexto de produção. Essa representação deve-se ao contexto coletivo das professoras desta SEMED, que assume o pressuposto da pedagogia histórico crítica e os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Percebemos, portanto, que as representações iniciais das professoras sobre a reescrita transitam entre as cristalizações do senso comum e o conhecimento teórico que sustenta as práticas do município em que atuam.

Ao final do Grupo de Estudos, percebemos pequenas transformações nas representações sobre a reescrita. A representação da reescrita saí do senso comum, da correção,

e migra para a reescrita como parte do processo da escrita que permite a reflexão e transformação do texto. Trata-se de uma representação da reescrita como um momento de aprimoramento, simultâneo e posterior ao momento de escrita, mediada pelo professor, a fim de que os alunos se desenvolvam em suas competências escritoras e capacidades linguísticas.

Essa transformação nas representações das professoras só foi possível pois promovemos, como estabelecido em nosso segundo objetivo específico, momentos de reflexão, debate e estudo acerca da reescrita nas aulas de língua portuguesa.

Nos encontros, as professoras entraram em contato com aportes teóricos que embasam a prática docente, a fim de contribuir com a falta de conhecimentos teórico-metodológicos, apontada por Ruiz (2015), como sendo importantes para a prática pedagógica e boa condução da reescrita em sala de aula.

Além de possibilitar o contato com os aportes teóricos acerca da reescrita, o Grupo mostrou-se extremamente importante pois, ao contrário do que costumeiramente ocorre em uma palestra ou seminário, possibilitou a interação e a troca entre os pares. Desde o primeiro encontro, a PF destacou o caráter dialógico e de estudos do espaço que começava a se construir, assim, ainda que uma das participantes estivessem em posição de condutora dos debates, todas ocupavam igualmente o papel de aprendizes.

O grupo, ainda que pequeno, contava com profissionais com formações e contextos de atuação diferentes, mesmo que todas atuassem com alunos de 5º anos. Essa diversidade de contextos foi o que gerou uma possibilidade de debates ricos e proveitosos, pois para todas as reflexões propostas, cada participante do grupo de estudos contribuía com seus saberes e questionamentos.

Nas palavras da PC4, ao nos despedirmos ao final do último encontro do Grupo de Estudos, o grupo possibilitou a partilha, o trabalho, as ideias e as sugestões: *“Mas é sério, gente, gostei demais, espero que a gente se encontre mesmo, mais vezes, que a gente consiga compartilhar, trabalhos, ideias, sugestões. Eu acho que, realmente, o trabalho em grupo faz a diferença, né. Sem medo de ser feliz, a gente tem que estar aberto às críticas, porque é assim que a gente cresce, é o erro, né, ele vem...[...]faz parte do processo, então estou extremamente grata, feliz por conhecer vocês e vocês não vão se livrar de mim. (risos)”*, mas além disso, possibilitou o nosso desenvolvimento, de pesquisadora e colaboradoras, professoras em constante formação.

Na interação entre os pares, os encontros do Grupo de Estudos contribuíram com a promoção de indícios de desenvolvimento docente. Isso porque a partir das reflexões propostas em cada encontro, as PC passavam por tomadas de consciência e entravam em conflitos sobre as vivências da prática profissional com a escrita de textos, e os verbalizaram, de modo a contribuir com os debates, com a reflexão do outro, e para a ressignificação das suas próprias representações sobre a reescrita.

Foi, também, por esses motivos que se fez possível propormos, coletivamente, possibilidades para a reescrita considerando as particularidades da série e o contexto de trabalho do município. As professoras debateram e levantaram possibilidades a partir de textos de seus contextos de atuação, sobre os quais, após discussões, foram estabelecidos os objetivos de trabalho prioritário na reescrita em situações específicas. Para além de apenas propor, a partir da iniciativa da PC4, conseguimos implementar uma prática de reescrita, por meio dos debates realizados no grupo de estudos, e analisar os resultados das estratégias adotadas.

A partir de todas as reflexões realizadas até o presente momento, podemos dizer que há indícios de que a reescrita textual, enquanto movimento de repensar o texto, mediada pelo professor pedagogo, começa a ocorrer no Ensino Fundamental I. Isso, pois mesmo antes do Grupo de Estudos, identificamos representações sobre a reescrita que mostram um olhar do professor voltado não apenas para a higienização textual, focada na gramática e ortografia, mas também para o contexto de produção e para a estrutura composicional do gênero.

Mas, ao mesmo tempo, as representações continuam atreladas ao senso comum, a noção de reescrita como correção para finalização de um produto acabado, não como parte do processo de escrita, mas posterior a ele. Essa representação de reescrita atrelada à correção normativa, inclusive, é mencionada pela PC4 em um momento de tomada de consciência e conflito, em que ela afirma: *“Eu fui e voltei, assim, vários momentos da minha prática pedagógica. [...] Minha cabeça já tava assim... a mil. Pensando em novas estratégias e conhecer, né, bem assim por cima os tipos de correção que a autora aponta, né. Foi importante também, porque eu me vi naquelas que não levam a nada. Eu faço mais aquelas que não levam a transformação nenhuma. É isso que eu faço, eu faço a higiene, né. Higiene. E eu não quero fazer isso, né.”*. Assim, percebemos pequenos indícios de transformações nas representações dos professores sobre a reescrita.

Além disso, trabalhamos em um contexto específico, o que nos permitiria dizer, com mais segurança, que a reescrita enquanto movimento de repensar o texto, mediada pelo

professor pedagogo que atua na rede municipal de Cambé, começa a ocorrer. Não é possível afirmar que o mesmo aconteça em outros contextos, afinal, sabemos que a SEMED em questão possui um currículo fundamentado nos pressupostos do ISD e oferta um programa de formação continuada aos professores para prepará-los para o trabalho com o ensino de escrita a partir dos gêneros textuais, mas não podemos afirmar o mesmo sobre outros contextos.

O que percebemos ao final deste trabalho é uma necessidade gigantesca de investimento e pesquisas em formação continuada. Há um abismo entre os saberes do professor formado em Letras e do professor pedagogo, que impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Isso pois o pedagogo não possui, muitas vezes, os saberes específicos para o ensino de escrita, bem como o profissional de Letras não possui os saberes específicos que envolvem o ensino-aprendizagem de crianças.

As distâncias e lacunas deixadas pela formação inicial dos docentes gera inseguranças e práticas não tão efetivas. O diálogo entre as duas áreas do conhecimento, Letras e Pedagogia, se faz urgente e necessário, pois na troca todos ganham, principalmente o alunado.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. de Luís Alberto Marques Alves. Rio Tinto: Edições Asa, 1994.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vlkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAPTILANI-ZIRONDI, T. A. **O desenvolvimento profissional de docentes e a implementação de uma política educacional de uma política educacional para o ensino de Língua Portuguesa: A mediação da Assessoria Pedagógica**. 2017. 225f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P; BULEA, E. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J. P; BULEA, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Organização Eliane Gouvêa Lousada; Luzia Bueno; Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2017.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

- CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé/PR**. Cambé, Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 483-642.
- CAMPOS, C. G. de. A reescrita na Base Nacional Comum Curricular. In: RUIZ. Eliana Donoio. **Escrita como prática social (não) escolar**. Campinas: Pontes, 2021. p. 221-237.
- CAMPOS, C. G. de. **A reescrita no Ensino Médio: O desenvolvimento de ferramentas para a apropriação do gênero de texto dissertativo-argumentativo do ENEM**. 2019. 97 fls. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.
- CAMPOS, N. R. de. **Sequência Didática do gênero poema: estratégias e reflexões para sala de aula**. 2018. 102 fls. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução 510 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L., STUTZ, L. 2011. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. Et al. **Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores. p. 17-39
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, nº 32.1, 2016, p. 237-260. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em 22 jun de 2021.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª Edição, 2004. p.81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos ara reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004., p. 35-60
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- FIAD, R. S. Reescrita. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita>. Acesso em: 14 jan.

2020

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 147-159, 2009.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa**: experiência de uma Sequência de Formação. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 17, p. 166-192, 2014.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 358f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010

GONÇALVES, A. V., BAZARIM, M. Introdução. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 7-14

GONÇALVES, A. V., NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, Jan./Jun. 2010 p. 241-257

GRILLO, S. V. de C. **Escrever se aprende reescrevendo**: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL, 1995.

HILA, C. V. D. **Ferramentas Curso de Formação e Sequência Didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2011.

JESUS, C. A. **Reescrita**: para além da higienização. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL, 1995.

LANFERDINI, P. A. da F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno professor de Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 5-20

LOUSADA, G. E.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

MACHADO, A. R. *et al.* Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. *et al.* **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 15-28

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise d trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In RANGEL. E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.**

MIQUELANTE, A. M.; CRISTÓVÃO V. L. L.; PONTARA C. L. Agir social e a dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, SC, v.51, n.2, p.153-174, jul./set. 2020

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 3º ed., 2019.

NASCIMENTO, E. L. A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011

NASCIMENTO, E. L. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: Luiza Bueno; Terezinha da Conceição Costa-Hübes. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, pp. 206-237.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. de; Sequências didáticas e multiletramentos: novos desafios para a inovação das práticas docentes. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais em práticas de alfabetização Práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 3º ed., 2019.

PASQUIER, A., DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **CULTURA y Educación**, 2: 1996. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. p.4-31.

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

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E.L. A atividade do professor - uma arquitetura complexa de gestos profissionais. **Anais**. IX SELISIGNO e X Simpósio de Leitura da UEL. 2016

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. A escrita como prática social no ensino fundamental. In: FRANÇA, M. de; SOUZA, A.J. de; GRANGEIRO, C. R. P.; PEREIRA, M. L. de S. (Org.). **Estudos Linguísticos: abordagens contemporâneas**. 1ed. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7.ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVIA, V. S. S, CYRANKA, L. F. M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. In: CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2ª Edição, 2014. p.17-38.

SOARES, M. ALFABETIZAÇÃO e letramento: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [s.l., s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística.

<https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>.2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole et al. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagem e desenvolvimento.** 2013. 369f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor regente

“A reescrita no ensino fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a escrita e reescrita”

Prezado/a Senhor/a:

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A reescrita no ensino fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a escrita e reescrita”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de pensar o que realmente acontece na sala de aula, como os professores das séries iniciais realizam seu trabalho específico relacionado à escrita e reescrita, quais são as implicações do trabalho docente, pois promover esse debate é buscar possíveis soluções para os problemas e respostas para os questionamentos que envolvem as dificuldades do fazer profissional. Nesta pesquisa pretendemos investigar *se e como* um professor de Rede Pública municipal, que ministra aulas para o 5º ano, desenvolve seu trabalho com a escrita e a reescrita de textos de diferentes gêneros e quais instrumentos são acionados como mediadores para autoavaliação e controle das produções.

Caso você concorde em participar da pesquisa, sua colaboração se dará a partir:

- i) do preenchimento de questionários on-line, sobre escrita e reescrita;
- ii) da participação de encontros on-line, via google meet, com leituras de textos, discussões, problematizações e reflexões sobre o processo de escrita e reescrita.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são possibilidade de desconforto, vergonha, estresse e cansaço durante os encontros on-line. Entretanto, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, reforço que não farei qualquer julgamento de valor sobre os dados coletados, também estarei atenta a sinais verbais e não verbais de desconforto, além disso, caso sinta necessidade, as discussões poderão ser interrompidas ou pausadas para intervalos de descanso. Também me disponho para conversar com você para esclarecer qualquer dúvida ou incomodo ao longo da pesquisa. Entre os benefícios dessa pesquisa estão o possível desenvolvimento profissional decorrente de sua participação e interação com a pesquisadora, uma vez que as discussões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas pelo viés dos gêneros discursivos estarão no centro das atividades.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades decorrentes desta pesquisa, você tem direito a indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato em não o aceitar participar não vai trazer qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, bastando apenas que me contate pelo e-mail ou telefone informado ao final deste documento. O seu nome não será liberado sem a sua permissão, nem identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, armazenadas em base computacional privada, restrita ao meu acesso, por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. As suas informações serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa e publicações dela decorrentes. Caso possua dúvidas ou necessite de esclarecimentos, poderá me contatar (Carla Giovana de Campos, residente à Rua Bento Munhoz da Rocha Neto, 325, Cambé, bloco 6c, apartamento 21, pelo telefone (43) 996973272, ou e-mail prof.carlagc@gmail.com), ou contatar a professora orientadora desta pesquisa (Elvira Lopes Nascimento, residente à Rua Heinz Persuhn, 321, Londrina, pelo telefone (43) 9 9993-0022, ou e-mail elopes@sercomtel.com.br).

Você também poderá procurar o Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail cep268@uel.br. O CEP é um colegiado com função pública criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cambé, ____ de _____ de 20__.

Carla Giovana de Campos

Pesquisadora responsável

e-mail: prof.carlagc@gmail.com

telefone (43) 9 9697-3272

Elvira Lopes Nascimento

Orientadora

e-mail: elopes@sercomtel.com.br

telefone (43) 9 9993-0022

Eu, _____

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa acima descrita. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito

Assinatura (ou impressão dactiloscópica)_____
Data

APÊNDICE B

Questionário inicial

A reescrita no Ensino Fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a reescrita de textos.

Prezado(a) Professor(a), este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) desenvolvida pela mestranda Carla Giovana de Campos, sob orientação da prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento (UEL). O estudo busca investigar a reescrita de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente nos 5º anos da Rede municipal de Cambé.

As informações colhidas por meio deste questionário ajudarão a identificar e compreender o perfil dos professores atuantes nesta série da educação básica.

Ao final do questionário você receberá informações sobre um grupo de estudos sobre reescrita, desenvolvido como parte da pesquisa de mestrado, e um convite para participar das discussões on-line.

Não existe resposta correta ou incorreta. Estamos interessados na sua resposta sincera ao que for perguntado. A pesquisa foi aprovada pelo COEP CAAE pelo parecer número 23172919.7.0000.5231.

Desde já, agradeço a sua colaboração em nossa pesquisa!

*Obrigatório

E-mail *

Antes de iniciarmos a pesquisa, é necessário que você leia com atenção e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com ele é possível esclarecer eventuais dúvidas em relação ao presente estudo e sua participação. Você pode ter acesso ao TCLE completo pelo link: encurtador.com.br/guBWY *

() Declaro que li e concordo com as informações contidas no TCLE

Perfil do professor

1- Nome *

2- Idade *

- 21 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 mais de 50 anos

3- Graduação (Curso/Instituição/ano de conclusão) *

4- Possui pós-graduação? (Selecionar o maior título) *

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

5- Tempo de atuação na Rede municipal de Cambé *

6- Tempo de atuação como professor de 5º ano na Rede

7- Ministra aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano na Rede?

- Sim
 Não

Sobre o ensino de Produção de texto:

1- Conhece a teoria das Sequências Didáticas (SD)? *

- Sim
 Não
 Parcialmente

2- Aplica as Sequências Didáticas nas aulas que ministra? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

3- Sabe o que são gêneros de texto? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

4- Trabalha produções de texto a partir de gêneros de texto? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

5- Por bimestre, os alunos fazem, em média *

- 1 produção de texto
- de 2 a 3 produções de texto
- mais de 3 produções de texto

6- Sobre as correções das produções de textos dos alunos *

- Corrige todas as produções de texto dos alunos
- Corrige algumas produções de texto dos alunos
- Não corrige as produções de texto dos alunos

7- Descreva abaixo o processo de correção das produções de texto que você adota:*

8- Qual é o seu objetivo ao realizar as correções das produções de texto dos alunos? *

9- Seus alunos reescrevem as produções de texto? *

- Sim
 Não
 As vezes

10- Descreva abaixo como você conduz/orienta o momento de reescrita das produções de textos dos alunos. Se utiliza de alguma estratégia como: dicionários, gramáticas, texto-fonte, discussão oral com o colega, recados, quadro-síntese, lista de constatações, etc. Informe se o aluno faz a reescrita sozinho, com ou sem mediadores e demais informações que julgar relevantes. *

11- Você considera as produções de texto reescritas dos alunos *

- de qualidade
 com qualidade parcial
 sem aumento de qualidade

12- O que você compreende por reescrita? *

Grupo de estudos:

Sobre a participação em um grupo de estudos sobre escrita e reescrita:

Como parte desta pesquisa de mestrado (“A reescrita no Ensino Fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a reescrita”), propomos a realização de um grupo de estudos sobre produção de textos e reescrita.

O grupo de estudos contará com momentos de leituras, discussões, problematizações e sistematização de estratégias e instrumentos para a reescrita de textos no 5º ano das séries iniciais. Estamos estudando a possibilidade de emissão de um certificado ou declaração para os participantes.

Serão uma média de 7 encontros, via Google Meet, das 19 h 00 às 20 h 30. O dia da semana

será escolhido de acordo com a disponibilidade da maioria dos professores interessados. Os encontros serão gravados a fim de que tenhamos o registro das discussões para a pesquisa de mestrado, porém será garantido a não divulgação das imagens e nomes dos participantes.

1- Tem interesse em participar de um grupo de estudos on-line, ao vivo, sobre ensino de escrita e reescrita? *

() Sim

() Não

2- Sobre os encontros semanais (decididos a partir da disponibilidade da maioria), tenho disponibilidade:

() às terças-feiras das 19 h 00 às 20 h 30

() às quintas-feiras das 19 h 00 às 20 h 30

() às sextas-feiras das 19 h 00 às 20 h 30

APÊNDICE C

Questionário final

GRUPO DE ESTUDOS - Pesquisa "A reescrita no Ensino Fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a reescrita de textos".

Prezado(a) Professor(a), este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) desenvolvida pela mestrandia Carla Giovana de Campos, sobe orientação da prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento (UEL). O estudo busca investigar a reescrita de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I da Rede municipal de Cambé.

Não existe resposta correta ou incorreta. Estamos interessados na sua resposta sincera ao que for perguntado. A pesquisa foi aprovada pelo COEP CAAE pelo parecer número 23172919.7.0000.5231.

Desde já, agradeço a sua colaboração em nossa pesquisa!

*Obrigatório

E-mail *

Antes de iniciarmos a pesquisa, é necessário que você leia com atenção e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com ele é possível esclarecer eventuais dúvidas em relação ao presente estudo e sua participação. Você pode ter acesso ao TCLE completo pelo link: encurtador.com.br/guBWY *

Marcar apenas uma oval.

() Declaro que li e concordo com as informações contidas no TCLE

Sobre o ensino de Produção de texto:

1- O que você compreende por reescrita?

2- Para você, qual a importância da reescrita?

3- Quais são as suas maiores dificuldades para realizar o trabalho de reescrita com seus alunos?

4- Descreva abaixo como você acredita que deva ocorrer o momento de reescrita das produções de textos dos alunos, qual o seu papel no processo, as estratégias a serem utilizadas e demais informações que julgar relevantes.

5- O grupo de estudos contribuiu para seu trabalho como professor de Língua Portuguesa? Se sim, de que modo?

Informações para o certificado

Nome para o certificado

E-mail para envio do certificado

APÊNDICE D

Transcrições

Encontro 2

PF - Eu sou a Carla, estou fazendo mestrado em estudos da linguagem na UEL e eu trabalho com reescrita, né. O meu interesse, bom conta da minha experiência, é trabalhar com Fundamental I apesar da minha formação não ser, né, em pedagogia. Mas desde o 1º ano da faculdade eu trabalhei em escolas de Fundamental I então estive perto das meninas, das professoras pedagogas, vi o processo acontecer. E eu vivi um conflito né, entre o que eu via acontecendo e o que a gente discutia que seria o ideal na faculdade, né, essas coisas, essas questões. Fiz uma especialização depois voltada para a reescrita mais do Ensino Médio. E aí, no mestrado, decidi trabalhar com o Fundamental I. Ao longo desse caminho, eu fui tendo contato com professoras da rede particular, onde eu trabalho, ainda trabalho lá, e com professoras do município, principalmente de Cambé. Então eu percebi o conflito muito grande entre quem estava na particular e quem estava no município, né, principalmente porque a gente tem aí em Cambé um trabalho com gêneros, formação continuada, né, vocês tem, é o que eu falei, né, Cambé desenvolve um trabalho aí de referência. A gente tem o que a gente desejaria para outros espaços também, né.

Então, é, a minha ideia no mestrado é entender como é que é que um professor pedagogo conduz o trabalho com a reescrita, né. Quais estratégias para essa faixa etária, que é tão diferente da nossa de Fundamental II e ensino médio, quais as demandas, né. Ah, mais alguém chegou. Deixa eu ver... Hum, não apareceu. Será que eu não aceitei? Ué. Acho que agora sim. Agora foi. Boa noite... Agora deu, acho que a minha internet que está um pouquinho devagar.

PC5 - Boa noite

PF - Tudo bem?

PC5 - Tudo bem, vou ficar com a câmera desligada um pouquinho, estou mexendo aqui e não estou conseguindo me localizar na internet.

PF - Beleza, tranquilo, não tem problema não. Só estou me apresentando para as meninas, explicando, retomando então, né. Então a minha pesquisa de mestrado busca entender como é que um professor pedagogo trabalha com a reescrita. De início, eu trabalharia com uma professora regente de 5º ano, né, já estava tudo certo para começar a colher os dados, eu iria entrar em sala com ela, pegar os textos dos alunos, mas em março seria a coleta dos dados e as

escolas fecharam por conta da pandemia. Fiquei um ano aí na expectativa, a gente achou que, a princípio, daria no segundo semestre, não deu, e a gente precisou repensar como fazer esse trabalho. E aí surgiu a ideia da gente trabalhar com um grupo de estudos, para discutir com mais professores e pensar, em grupo, o que vocês fazem, trocar experiências, o que a gente poderia fazer de diferente, o que funciona, o que não funciona, né, e trocar mesmo, somar, o que cada uma tem de pouquinho aí que a gente pode construir. E aí então o nosso projeto seria trabalhar em torno de 7 encontros, talvez não chegue a 7, teriam em torno de 3 encontros para a gente fazer algumas leituras, discutir algumas pesquisas e aí uns 2 encontros pra que a gente tente propor alguma coisa, sistematizar, né, nem que seja, a gente não precisa necessariamente trazer algo de novo, mas formalizar e listar o que nós fazemos de estratégias para a reescrita. Se surgir alguma ideia nova, e a gente perceber um outro caminho, ótimo, mas a ideia não é sair com nada de inovador, é entender o que a gente faz e ver o que tem dado certo e trocar figurinhas, né.

E aí para hoje, eu postei lá no mural, depois vocês podem acompanhar no classroom, eu mandei também no e-mail, mas posso mandar de novo, se precisar, um texto que vai nortear a nossa conversa. Não tem problema se não conseguiram, se não puderam ler, eu sei que está corrido. Então eu vou apresentar um pouco do texto e a gente vai conversando. É um texto que fala sobre a reescrita como prática social. O que a gente entende por reescrita e qual a noção que nós vamos trabalhar, que vai nortear os nossos encontros e as nossas discussões. Vou colocar alguns slidezinhos aí só para ter um roteirinho para que vocês acompanhem, não sei, quem não estiver com o texto, né.

Então esse texto é de uma autora chamada Raquel Fiad, não sei se alguém já ouviu falar dela. Ela não trabalha né, ela não é uma autora do ISD, né, ela não trabalha necessariamente com gêneros. Mas ela é uma pesquisadora da reescrita, e ela bebe da fonte da crítica genética, trabalha com textos de autores da literatura, então pega toda a trajetória de um autor e vai analisar a escrita dessa pessoa, como ela se transformou, como mudou, então ela bebe dessa fonte mas ela traz essas reflexões pro ensino, né. Então o texto dela se chama “Reescrita de textos: uma prática social e escolar”. E ela propõe para que a gente pense como a reescrita ela não é algo exclusivo da escola. A gente faz acontecer na escola mas é algo que é parte da escrita em qualquer contexto que esteja. Então ela vai justamente discutir essas duas noções, da reescrita na escola e reescrita fora da escola. Para começar, ela faz distinção que é importante. É, eu peguei de vocês antes da gente se encontrar, um formulário com algumas informações,

né. Pelo que eu ví já de resposta, todas já tenderam para esse lado que a gente vai trabalhar mesmo, da noção da reescrita. Mas ela apresenta duas noções que permeiam aí o coletivo com relação ao tema que são desses dois autores: Fabre e Cappeau de 1996. Eles falam que existem duas noções principais. Uma que é a reescrita entendida como se fosse paráfrase, e a gente vê muito essa noção nos livros didáticos, nos materiais, e às vezes a gente usa também para pedir alguma atividade para o aluno que é, por exemplo, “reescreva do texto uma frase que contenha um verbo, uma frase que contenha ‘isso’, reescreva do texto... então é como se eu tivesse pedindo para ele parafrasear. Para ele copiar alguma coisa, tirar algo de um texto ou “reescreva a história que o professor contou”, né? Então é simplesmente a cópia, na verdade, a gente tá pedindo pro aluno fazer a cópia, retirar e colar. Então essa seria uma noção da reescrita como paráfrase que não é aquela que a gente vai usar. Por quê? O que a gente quer é um outro, é a reescrita sob um outro olhar, né. Nós entendemos aqui, nós vamos trabalhar com a noção de reescrita como conjunto de transformações que um texto passa no momento em que ele começa a ser produzido até o momento que o autor decide que ele tá pronto, né, que ele foi publicado. Se eu penso em um autor, alguém que escreva livros, né, ou que publique num jornal, no momento em que esse texto vai entrar em contato com o leitor. Se a gente tá pensando no nosso aluno, no momento que vai finalizar aquela atividade, né, que encerrou o módulo, que encerrou aquele projeto, então é, a reescrita seria esse conjunto de transformações que o texto vai sofrer desde o momento que eu começo a escrever, enquanto eu ainda estou escrevendo, que eu volto, tiro, apago, até o momento que eu leio com a professora, que eu volto, que eu retomo. Então é essa noção que a gente vai trabalhar, a reescrita como um conjunto de transformações que o texto passa até ele estar finalizado, né, seja publicado ou engavetado, até o momento que ele finalizou. Essa noção, entender a reescrita como esse processo, é importante por dois motivos. Primeiro, porque contribui pra gente romper um estigma de que escrita, de que o texto é um produto inacabado, de que a gente vai escrever uma vez e que ele vai ficar pronto. Às vezes a gente tem isso com os alunos e é difícil fazer eles entenderem, né, que não é escrever uma vez e acabou, e tudo o mais. E nem só com as crianças, né, às vezes com adultos a gente tem essa noção de que a pessoa escreveu, aquilo ficou maravilhoso de uma vez ou então de que ele escreve bem porque é dom, porque ele é bom, e a gente quando para pra pensar na reescrita como esta série de transformações, a gente começa a deslocar o local do texto como produto para entender ele como um processo. E que não é que a pessoa não é boa porque ela tem um dom, mas ela é boa porque ela pratica, porque ela escreve, porque ela reescreve e ela vai

aprimorando a escrita. Então essa noção do processo é importante por conta disso, pra gente mudar essa representação que nós temos da escrita e é importante também para que a gente considere daí as individualidades do processo de aprendizagem de cada aluno, né. Se a reescrita são essas transformações que vão acontecer durante a escrita, cada aluno vai passar por um processo diferente na transformação, né. Então ela possibilita também a gente enxergar como cada um entende, como cada um reflete, como cada um transforma o texto e o percurso de aprendizagem de cada aluno. E aí na sala de aula a gente vai ter vários percursos, vários alunos em momentos diferentes da escrita, a gente não consegue trabalhar com todos eles, é impossível, e aí a gente busca soluções para tentar trabalhar com todos, percebendo talvez o que é de mais comum no processo de cada um, né, fazendo um revezamento do que a gente vai elencar, então é aí que é a nossa questão né, como a gente vai interferir, como é que a gente vai atuar nesse processo.

Bom, quando a autora, a Fiad, a autora desse texto que ela vai falar sobre a reescrita, ela diz que a reescrita é uma prática social porque é algo que faz parte da escrita de qualquer pessoa que se proponha a escrever. Não é exclusivo do aluno e não é exclusivo da escola. Para mostrar isso, então, ela traz textos, ela pega um texto em específico da Hilda Hilst, que é uma poetisa, né, e ela aponta um poema “Amavisse”, que é esse que está aqui na lateral, e ela coloca um manuscrito da autora, né. Então tem o texto digitado e tem, a gente vê aqui, as anotações, acréscimos, supressões, então olha lá, a autora risca, acrescenta palavras, ela fez algumas marcações, a gente não sabe direito o que são, mas nos versos tem alguns trechos reescritos, rabiscado aqui em baixo, então a gente percebe que a autora escreveu, voltou e mexeu no texto. E a gente tem esse texto aqui que é o que foi publicado, que é o que nós conhecemos. Esse texto anterior ele mostra pra gente como a reescrita faz parte da escrita de todos. Aqui a gente consegue visualizar. É difícil porque normalmente a gente não tem acesso a esses textos, o que foi feito antes, a gente só pega o publicado e por isso que a gente cristaliza uma noção de produto perfeito, lindo, maravilhoso. O processo da escrita fica oculto no texto que foi finalizado, no texto que foi publicado. Mas ele acontece na escrita de todos. Às vezes a gente consegue observar dentro do próprio texto essa transformação acontecendo.

E aí no texto da Fiad ela traz um outro autor, Ivan Ângelo, e ela coloca três textos dele pra que a gente perceba essas mudanças. Tem um texto primeiro que foi publicado em 1959, são três versos aqui, que ele falava, fala de um amor, olha lá:

“Procurou estudar-se com inteligência. Será que eu a amava antes do caso com Felipe?”

Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.”

Então ele publica primeiro esse texto em 1959 e em 1985 ele escreve um outro texto refletindo o anterior. Então ele começa novamente de forma semelhante:

“Procurou estudar-se com inteligência. Será que eu a amava antes do caso com Felipe? Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.

Cheirinho de mofo nesse começo. Tem de bom é fazer o leitor pegar o bonde andando, logo envolvido com alguém que nem foi apresentado. (...)”

E aí ele continua aqui o texto, esse também foi publicado, ele continua refletindo sobre o que ele escreveu e publicou antes, né. Que é o que a gente pede para o aluno fazer. Parar, pensar no que ele escreveu, mas tá legal? Não tá? O que a gente pode mudar? Então essa é uma exceção, né, um texto publicado em que a gente vê o movimento do autor de refletir a própria escrita.

Uma preocupação dele com o leitor, né, ele fala:

“ bom é fazer o leitor pegar o bonde andando, (...)”

então esse autor está pensando no texto dele, está pensando em quem vai ler o texto dele, se isto está bom, se isto não está. E aí, novamente, em 1985, ele publica novamente outro texto, né, chamado “Final” e aí ele publica:

“Uma idéia incômoda:

Será que eu a amava antes... desse caso dela com Felipe?

Ridículo!

Contornou cauteloso e tentou outro caminho.”

Então aí a gente tem, nós temos três publicações em que a gente consegue acompanhar esse processo de reescrita do autor. Ele voltando várias vezes pro texto, refletindo. É uma exceção, na maioria das vezes a gente não vê esse movimento acontecer. Mas esse é um movimento da reescrita, né, é esse que ele fez aqui nesse segundo momento. E esse, inclusive, é o publicado, então provavelmente exista um rascunho ainda deste com muitas reflexões que não estão aqui dentro, né. Então esse processo é o processo que a gente faz naturalmente, não só na escrita mas também na fala, com muito mais facilidade na fala do que na escrita, né. Nós estamos falando, daí você para, volta, retoma, não, não era isso, e explica novamente, então o reescrever faz parte, é indissociável da escrita. Faz parte desse processo, é o repensar o tempo todo. Então ele acontece junto, não tem como a gente diferenciar, por isso que a autora disse que é uma prática social. Não é uma prática escolar, não é a escola quem diz que a gente precisa reescrever, nós já fazemos isso. A criança pequena já faz isso quando ela está lá, vai negociar com algum

adulto que ela quer alguma coisa ou não, ela vai pedir, ela vai tentar e ela vai buscar uma outra forma de falar para convencer o ouvinte do que ela está dizendo. Então isso já acontece. Mas se já acontece, por que vai para a escola? Por que a gente precisa fazer isso na escola? Porque a gente precisa potencializar esse processo. Dar condições para que esse aluno faça, com melhor qualidade, tire o maior proveito possível, porque diferente desses autores, o aluno tem menos condições ainda, ele tem menos domínio da língua, ele conhece menos, uma quantidade menor de processos linguísticos do que um cara que já está aí há muitos anos trabalhando com literatura. Então o papel da escola é dar caminhos para que o aluno faça isso de maneira consciente, com mais qualidade, para tirar mais proveito possível

Ainda nesse texto da Fiad, ela traz aí um exemplo de uma criança, né, para a gente entender como esse processo que acontece naturalmente se dá na escrita infantil. E aí ela coloca um texto de uma menina de 9 anos, de Santa Catarina, não é uma situação escolar, é um texto que seria o primeiro capítulo de um livro. Então a criança tá ali tentando escrever, né, ela quer escrever um livro e esse aqui é o textinho dela. E a gente percebe dentro desse texto uma série de rasuras, começando já pelo título. Então ela deu o título: “Sumário”. Riscou e acima escreveu, de novo, “Sumário”. A gente pode imaginar que aqui ela não tenha ficado contente com o título, desistiu. Mas pensou de novo e voltou atrás, não, é esse título mesmo que eu quero, é sim esse sumário, e voltou e acrescentou. Tem outras marcas né, rasuras, aqui bolinha, lá embaixo também, então quando ela percebeu que alguma coisa não saiu como queria foi riscando. Mas também tem na própria escrita esses momentos de reflexão que a gente viu no texto do Ivan Ângelo, né. Então a criança escreve:

“Não! Nesta história sumário não entra. É tudo numa paulada só. Que? Há? Ah! Vocês devem estar se perguntando ‘Que história né? Pois vou contar desde o princípio. Era uma vez... Não! As histórias sempre começam assim! Vai de novo. Em 200N (dois mil e nunca) Blumenal, SC, (quanta vírgula) moravam Cecília e Arthur. Cecília e Arthur eram vizinhos desde 200QN (dois mil quase nunca). Teve uma vez que ambos receberam um telegrama lá estava escrito: ‘Venham! Venham procurar por um tesouro na floresta mágica! Venham!’.”

Então além dessas rasuras, né, dela ter talvez usado uma letra que não era, ela estava dentro do texto refletindo o que ela escreve, né. Então ela coloca lá não, primeiro nessa história não tem sumário, então ela mostra que essa menina tem conhecimento de que existem livros, que tem sumários, que tem é, talvez, uma epígrafe, tem um monte de coisa antes da história começar, mas na dela não tem nada disso. Então a gente já vê aí que ela tem conhecimento, né, do gênero,

dos romances, né. Depois ela diz lá nessa história tudo começa numa paulada só. Hã? Vocês devem estar se perguntando que história, então ela está preocupada com o leitor também, se o leitor vai entender o que ela está contando. Aí ela fala que vai começar desde o princípio e era uma vez, não, as histórias sempre começam com era uma vez, então, novamente, a gente percebe que ela tem conhecimento dos contos de fadas, que ela não está satisfeita e a gente vê até um indício de autoria, né, ela enquanto autora decidindo e querendo fugir ao que ela entende como sendo o tradicional, né, quando ela pensa em histórias ela pensa em contos de fadas e é sempre assim. Depois ela diz lá né, quanta vírgula, então olha ela refletindo sobre a língua né, sobre a construção do texto. Então há um movimento dentro do texto de reflexão o tempo todo em que essa menina escreve ela reflete e ela não tá refletindo simplesmente sobre ortografia, né, se eu escrevo com um s, com dois s, com cedilha, se é m ou n antes de qual letra, esse é o de menos, é o menos importante aí né. O que ela tá refletindo é se ela tá conseguindo dizer o que ela queria, se a história dela está ficando interessante, diferente dos outros livros. Então a gente tá vendo aí o processo dela de reflexão durante esse texto todo. E esse texto é legal porque a gente percebe os vários papéis que a gente desempenha no momento da escrita, né. Ao mesmo tempo que ela escreve, ela também é quem lê o texto, quem comenta o próprio texto, quem se autocensura, corrige, sabe que não é assim, e que reescreve. Então a escrita, por isso que a gente precisa pensar na escrita como um processo, e um processo que envolve várias etapas que muitas vezes são simultâneas. Ao mesmo tempo que ela tá pensando, ela já propõe uma solução, ela já corrige, ela já transforma. Então a reescrita ela acontece de forma natural no processo. O que a gente vai fazer na sala de aula é tirar a reescrita desse processo e reservar um momento só pra ela. Agora a gente vai repensar, agora a gente vai reescrever, porque a gente não consegue, enquanto o aluno escreve tá ali na cabecinha dele para fazer esse processo simultâneo, então a gente faz isso num momento posterior.

Bom, nesse primeiro momento do texto, ela traz esses três exemplos para mostrar como a reescrita acontece e como ela acontece na escrita das crianças. Então desde os momentos, desde menorzinhas, as crianças já têm conhecimento linguístico suficiente para refletir sobre o que elas produzem, seja na fala, seja na escrita. O professor ele vai vir dar mais recursos e potencializar para que essas crianças façam isso com qualidade. Essa potencialização da reescrita, o levar a reescrita para a sala de aula como um componente, como um conteúdo a ser trabalho, como algo a ser ensinado, porque eles fazem de forma natural, mas a gente precisa ensinar a parar, pensar, como organizar. Então esse conteúdo, a reescrita enquanto um objeto

da aprendizagem, está previsto também nos documentos oficiais. Então já há um reconhecimento de como isso é importante.

E aí a própria autora no texto traz alguns documentos né, ela faz uma análise mais específica do contexto dela, então ela começa dizendo que uma das primeiras publicações aí que falam sobre a reescrita é o texto “Na sala de aula”, de Geraldini. Ele fala enquanto uma prática da análise linguística. Ele diz:

“[...] a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise”.

Então dentro desses textos que a gente viu, seja criança, seja os autores publicados, eles transformam vários elementos dentro do texto, né. Reescrevem várias questões. A gente não tem condição, muitas vezes, de se voltar todos esses aspectos, mexer em tudo que é preciso dentro de um texto, principalmente porque os processos são individuais, então a gente vai ter crianças em momentos diferentes, o que é problema pra um às vezes não é problema pro outro, a gente não tem, infelizmente, condição de parar e mexer com tudo, só vai virar uma salada de frutas na cabeça ali, né, da criança que não dá conta de acompanhar. Então, por isso que ele traz, né, no aspecto tomado como tema da aula de análise. Então, a gente vai elencar talvez o que é mais recorrente, o que é o problema em comum para a maior parte da turma, e nós vamos fazer dessa questão a análise, a gente vai construir a nossa aula a partir disso, então depois d’eu observar, do professor observar o texto dos alunos, o que é que a gente vai analisar neste momento. O que é que nós vamos pegar como objeto para reescrita. Então: nessa turma tô trabalhando determinado gênero o que eu percebi é que eles estão com problema lá no plano global do texto, eles não conseguem organizar a estrutura mínima de uma carta, então a gente vai trabalhar estrutura da carta, vamos reescrever vocativo, corpo da carta, destinatário, assinatura. Ah não, eles já dão conta, né, num geral, essa turma já deu conta do esqueleto do texto né, do plano textual, então a gente vai trabalhar agora com um problema lá de paragrafação, que é um problema muito grande, de pontuação, coesão, eles não conseguem terminar um período e começar outro, então no momento em que a gente vai trabalhar a reescrita, nós não damos conta de refazer com o aluno todos esses processos que são feitos. A gente precisa escolher um ou alguns e ir trabalhando esses momentos, né. Talvez trabalhar isso uma questão de forma coletiva, que tá pegando mais, e voltar o texto para que cada aluno, a partir disso, reescreva o seu no todo, e aí, claro, né, é muito difícil que a criança... Não impossível né, modifique só aquilo que você apontou, mas provavelmente no processo em que

ela for resolver um apontamento, ela vai perceber outras coisas e ela vai transformar outras também, né, principalmente se esse processo acontece depois de dias, né, ou então é, se a cabecinha já mudou, agora ela tem outras ideias, ela quer escrever outra coisa, então no momento em que a gente vai trabalhar algo pontual, isso vai abrir espaço também, um leque de oportunidades para que ela perceba e trabalhe outras questões também né. E aí a Fiad diz então que a reescrita ela está prevista também em outros documentos, ela dá exemplos da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Estado de São Paulo e dos PCNs.

Aí eu trouxe uma tabela que são de outros autores, Menegaz e Gasparotto, que eles trabalham com documentos oficiais e eles fazem uma análise de alguns documentos para verificar como a reescrita, se a reescrita aparece, o que é a reescrita nesses documentos, porque ela tem que acontecer, qual é o papel do aluno e o do professor. Eles analisam os PCNs do primeiro ao quarto ciclo, os PCNEM, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCN+ que são complementares aos do ensino médio, foram publicados uns dois anos depois, a DCE do Paraná e as orientações pedagógicas dos anos iniciais do Paraná. Então a gente percebe aqui que pro ensino médio não há qualquer orientação. Não sei se, talvez, como uma ideia de que talvez isso já seja, nessa idade, algo simples, fácil, internalizado e que não haja necessidade de orientação ou se por um descuido, mas não há orientações. O que a gente vê mais detalhado são os PCNs do primeiro ao quarto ciclo, em que o documento define o que é, diz o que é reescrita, como, por quê, todos os processinhos ali estão apontados. E a gente vê aqui ó, na atitude do professor e na atitude do aluno, algumas coisas que são esperadas. Os dois ciclos estão bem semelhantes. Então olha lá, a atitude do professor:

“Considerar conhecimento prévio do aluno, propor situações de revisão e reescrita coletiva e em pares sob orientação do professor, selecionar os aspectos que deseja trabalhar, não abordar todos de uma única vez”.

Então mais ou menos isso que a gente falou né, o texto ele vai fazer emergir várias questões, e a gente não dá conta de trabalhar todas. Os PCNs, na verdade, num geral, os documentos que a gente percebe é que se diz o que é esperado do professor, para que o professor faça, mas ainda assim não há orientação de como o professor vai fazer isso, né. Então aqui ó: o professor precisa considerar o conhecimento do aluno, o professor precisa ensinar a realizar uma reescrita, ele não pode trabalhar tudo de uma vez. Mas não é apresentada nenhuma estratégia. Ó, professor, você vai pegar o texto do teu aluno, vai corrigir e vai deixar ele ler sozinho. Ó, você vai pôr no quadro, então não há uma orientação de como fazer isso. Na Base, aqui não tem né, eu trabalhei

com a Base por conta do mestrado, e aí eu fiz um levantamento do fundamental 1 ao ensino médio. Dentro de toda Base a gente tem, a Base trabalha com habilidades esperadas né, então pro fundamental 1 tem uma habilidade que fala sobre reescrita, específica pro segundo ano do fundamental 1, que diz:

“Reescrever textos narrativos lidos pelo professor”

Então esse é o único momento em que a reescrita aparece para o fundamental 1. Esse aluno do segundo ano deve desenvolver a habilidade de reescrever o texto narrativo lido pelo professor. Então, ligada àquela primeira noção de reescrita que é a da paráfrase, não a do repensar, né, de refletir, de aprimorar a escrita. Nas séries do fundamental 2 a gente tem quatro habilidades que mencionam a reescrita. Nenhuma é exclusiva para reescrita, mas são habilidades que tocam. Sempre acompanhado de outros processos. Então, desenvolver processos de revisão, reescrita, redesigner de textos argumentativos. Aí na outra habilidade desenvolver processos que integram a escrita como revisão, reescrita, redesigner. Então sempre tem essa série de processos juntos, não há uma diferenciação entre o que é o que, o que é reescrita, o que é revisão, o que é redesigner, o que é edição. Às vezes aparecem todas essas terminologias juntas, mas não há diferenciação. E só, mais uma vez, o aluno precisa desenvolver isso. Como? É um mistério. E no ensino médio, também, só uma habilidade que diz que o aluno deve, entre os vários processos, ser capaz de fazer a reescrita. Então, principalmente no fundamental 1, que aqui a gente tinha um foco maior nos documentos anteriores, a Base não traz. Traz para uma série, uma habilidade, e aí, principalmente nas séries iniciais, né, se a gente está falando de desenvolver algo que precisa se tornar um hábito, que as crianças precisam entender, né, precisa começar nas séries iniciais, né, para que ela entenda o processo e que vai ser algo que ela vai fazer sempre. Depois chega lá no ensino médio, a vida escolar inteira ele escreveu um texto e nunca precisou voltar, e aí a gente encontra resistência, dificuldade, não entende porque precisa retomar, é uma dificuldade que às vezes a gente tem com os pequenos também, né, de refazer, é muito difícil, porque é um esforço. Escrever é um esforço. Semana passada eu tive uma aluna minha, do ensino médio, que falou para mim:

“Tia [chama de tia ainda], é muito ruim, quando eu termino de escrever eu tenho a sensação de que eu corri uma maratona”.

Então é sofrido para eles, né. É um processo cansativo de escrever. E aí a gente dizer que é preciso mexer no texto ainda, que tem coisa que pode melhorar, que não é daquele jeito, que aquilo que ele escreveu tá legal, mas que dá pra modificar ou precisa, em algumas situações,

realmente modificar, é difícil. Então é algo que precisa se tornar hábito para depois não ser um sofrimento tão grande, né. Então a gente percebe, de forma geral, que a reescrita ela se faz presente nos documentos. No currículo de Cambé a gente também tem uma menção a reescrita e também está mais ligada a essa questão da paráfrase. E aí a gente tem momentos no currículo que falam sobre análise linguística para reflexão do aluno, mas a palavra reescrita aparece, realmente, só mais numa visão mais ligada à paráfrase. E aí, então, a gente tem, a reescrita está nos documentos. A gente diz para o professor, a gente, professor, escuta que nós temos que fazer isso, né, a gente precisa ensinar, a gente precisa reescrever com o aluno. Mas não há o suficiente de orientações ainda, né. E aí nós temos propostas que oscilam entre a correção gramatical e o repensar o texto. E aí essa é outra dificuldade, porque, às vezes, a gente pega o aluno para reescrever e o aluno, simplesmente, resolve o problema de ortografia, mas ele não repensa e não reescreve o texto. Na semana passada eu comentei com a PC3, né. Eu tive uma aluna de sexto ano que eu pedi a reescrita, dei todas as orientações, a gente tá no remoto, então eu não estou ao lado dela para fazer a reescrita, o que fica mais difícil ainda né, então eu passei pra ela todas as orientações, o que ela precisava rever no texto, e tinham coisas que não estavam dentro do plano do gênero, não tava legal, e aí passei as orientações e ela falou:

“Beleza tia, entendi”.

Aí ela devolveu, mandou a foto pra mim do texto dela e escreveu assim:

“Tia, eu melhorei a letra e eu pus ponto final. Tá bom?”.

Então reescrever pra ela é passar a limpo, é melhorar a letra, deixar mais bonito, né. Por conta dessa noção que, às vezes, a gente, inconscientemente, acaba passando pro aluno, de que é só corrigir o erro. E aí nós temos um autor, não me lembro o nome dele, mas o sobrenome é Jesus. Que ele diz que esse processo é um processo de higienização textual, a gente só tá limpando o textos dos erros gramaticais. Quando a gente só passa a caneta lá para ele resolver os problemas de ortografia ou arrumar a letra maiúscula, o traçado da letra, a gente só está higienizando o texto mas não está reescrevendo. E isso é o que mais acontece. Às vezes por falta de preparo, de nós que estamos em sala de aula por N motivos, às vezes por falta de tempo, às vezes porque o aluno não entendeu o que a gente queria que ele fizesse, por vários motivos, né. Mas é o que a gente mais observa acontecer, a higienização do texto e não a reescrita. E não esse movimento de repensar, de refletir, de reconstruir.

Depois, nesse textinho, a gente não vai entrar nessa parte do texto da Fiad. Ela traz algumas pesquisas de algumas professoras que trabalharam com reescrita, então que analisaram textos

de alunos.

E no final, ela coloca uma sessãozinha lá “Algumas propostas”. E ela coloca dois textos de alunos. São textos antigos, ela mesmo aponta que o primeiro deles segue modelo de cartilha, então o aluno só reproduziu o modelo. Ele escreve frases, mas não há articulação entre as partes do texto:

“O nome do meu pai é Braz.

O nome da minha vó é Terezinha.

Eu adoro a minha família.

O nome da minha Professora é Ditinha.

Eu tenho um irmão que se chama André.”

E assim segue né. Então ele escreve várias frases, mas não há articulação nenhuma aí entre essas frases para que ela seja, de fato, um texto, né. E a gente também não tem a orientação do que foi pedido para que esse aluno produza, né. Para a gente entender o que é que ele fez, qual era o gênero, o que é que ele tinha que ter criado. E do lado a gente tem “Chapéuzinho Azul” e aí nós temos alguns outros problemas também, apesar do texto parecer bem melhor que o primeiro porque existe uma articulação melhor das ideias. Ele ainda tem potencial para melhoria. E aí no texto ela sugere assim, ah, no texto 1 a gente precisa articular melhor, esse aluno precisa organizar esse texto, mas ela não propõe, também, como fazer isso. Então queria ouvir de vocês, nesse momento, o que vocês fariam, pode ser o primeiro talvez, né, que tenha mais dificuldade, o quê que vocês fariam para tentar reescrever um texto desse com o aluno, qual estratégia vocês usariam se vocês tivessem um texto assim para reescrever. Trabalhariam individual, senta com o aluno, ou como você costuma fazer já, normalmente eu faço isso...

(diversas vozes)

PC3 - Pode falar PC5.

PC5 - Vai PC3, pode falar minha querida.

(risos)

PC3 - Eu, quando assim, pego alguns textos assim meio gritantes, né, que esse aí está meio, né... Aí eu procuro trabalhar no coletivo. Mas eu confesso que eu tenho uma certa dificuldade de trabalhar coletivo e depois ter problema com família, sabe? Criança que se sente exposta, essas coisas assim, então eu sinto um pouco assim de receio, não fico à vontade. Mas em casos assim muito difíceis assim, o texto está totalmente fora da proposta, eu acabo trabalhando no coletivo, mas isso é muito raro. Eu acho que é algo que eu preciso trabalhar comigo mesma,

sabe, eu tenho muito medo dessa questão depois, né, porque hoje em dia tudo dá processo, né, você não pode... Então assim, eu tenho esse medo, mas eu acho que eu iria na mesa sabe, pra conversar e tentar mostrar a proposta, né, como deveria ser e mostrar sugestões e tentar buscar dele com perguntas, né, com sugestões, para ver se a criança chega num trabalho um pouco melhor que esse. Porque eu acho que esse seria um processo meio longo, né, pode ser que só numa próxima reescrita a gente não tenha...

PF - Não daria conta, né?

PC3 - É, não daria resultado. Pode falar PC5!

(risos)

PC5 - Então meninas, eu penso que o que a PC3 colocou é muito, ó, tô com a minha internet desligada senão ela vai cair, tá?

PF - Tranquilo!

PC5 - A minha câmera desligada. Tô com a minha foto aí que ela tá mais bonita que o meu rosto...

(risos)

Rosto de cansaço. (risos). Eu penso que a PC3 colocou um ponto muito importante. Por quê? É muito difícil trabalhar essa produção escrita, essa reescrita, numa sala de aula com todos os alunos. Vários pontos a gente pode refletir em relação a isso. Primeiro: a tendência do professor é dar atenção para quem está com mais dificuldade. Então aquele que é bom, ele fica à mercê da própria sorte, né, do coraçãozinho que tá tudo certo, continue assim que você tá de parabéns. Isso daí é a lei da sobrevivência docente dentro da sala de aula, né, não adianta a gente falar que é diferente. Trabalhar que nem eu coloquei, você trabalhar ali individual, parcela individual, você deixa alguém em detrimento de um outro alguém. Mas ainda penso que é a melhor possibilidade. Mas daí o professor precisa ser muito organizado nessa questão metodológica, né. Agora eu estou neste grupo, mas amanhã eu preciso tornar a prática de escrita importante dentro da sala. Talvez não só no campo da língua portuguesa, ali, né. A gente sabe que cada conteúdo tem a sua caixinha, mas a gente sabe também que escrever não é só para a língua portuguesa que eu escrevo. E não é só para o professor dar nota. Existe a função social da escrita e é para isso que eu estou no campo escolar. Porque isso vai ser transposto para a sociedade, para a minha vivência. Então, de repente, incorporar essas práticas, né, de reescrita, ali do regente 1, eu falo do fundamental séries iniciais, e tentar melhorar este trabalho. Aí, por outro lado, a Carla falando eu fiquei pensando, falei poxa, mas a gente só prioriza mesmo reescrever

o pensamento que já está escrito. Colocar em outras palavras. Parafrasear. Em momento eu oportunizo que ele consiga reelaborar aquela ideia de forma a não fazer só a higienização do texto, né. Por exemplo, para uma criança reescrever algum desses dois textos aqui, eu preciso primeiro discutir com ela. Se ela não entender o conteúdo, ela não vai reescrever nada. Vai se tornar uma cópia. Eu só escrevo daquilo que eu sei. Eu só dô aquilo que eu tenho. Então o quê que eu sei da chapeuzinho azul? Né? E o que falta muito nos alunos é essa compreensão global do texto. Ele não tem. Muitos eles têm a leitura silabada e eles não conseguem entender o que eles estão lendo, né, por conta dessa dificuldade. Então assim, são vários problemas que eu vejo relacionado a isso daí que é um desafio para o professor. Então como que eu faria? Retomando a pergunta da Carla. Como que eu faria isso daqui, como que eu faria essa exploração: primeiro ponto é ver se a criança tem a, se é um texto posto, que não foi escrito por ela, eu preciso discutir o conteúdo pra ver se ela tem inferência da mensagem explícita, explícita, que seja, implícita ou explícita, para ver se ela consegue colocar alguma coisa no papel. Penso que é isso que eu faria, entendeu. Uma discussão para depois ela fazer essa reescrita.

PC4 - Carla, é, eu tô olhando aqui pros dois textos e eu tô com uma turma que já tem algum tempo que eu tô com eles, tô seguindo com eles. Quando eu conheci essas crianças, no terceiro ano, eu tinha crianças lá que não liam, não escreviam, aliás, escrevia palavras simples, tal, mas não liam, não compreendiam. Então assim, eles já estão no quinto ano. Então pra mim, assim, foi um processo longo, hoje eu vejo que tem crianças lá que avançaram e que interpretam, entendem, é, como que eu posso dizer, assim, questões mais objetivas e curtas. Tá, então, só que esse primeiro texto, pra mim, ele é uma foto do que eles produzem. São esses recortes, né, é um pensamento fragmentado e que não tem aquilo que você falou, essa conexão, não encaixa. Então assim, penso eu, olhando aqui agora, né, não sei se é esse o seu questionamento e, realmente, eu tô aqui pra discutir porque eu tenho muita dificuldade com esse trabalho de, né, de reescrita, desse processo de pensar sobre o texto, reescrever, refazer, né. E aí, eu não sei, de repente, pensando nesse texto do Mateus aí, que é esse menino, ele foi falando:

“O nome do meu pai é Braz.

O nome da minha vó é Terezinha.

Eu adoro a minha família.

O nome da minha Professora [...]”

Ele foi falando, falando, falando, será que se ele ouvir ou se ele falar, contar para mim essa história da vida dele, oralmente, eu gravar, isso daí é uma sugestão, pode ser que eu não consiga

fazer numa sala, numa turma de escola pública, que tem mais crianças do que numa escola particular, né, mas assim, seria uma proposta de...

(incompreensível)

PF - Eu acho que é uma possibilidade.

PC4 - Porque a gente não fala assim.

(risos).

PF - Exatamente, a gente não fala assim.

PC4 - Ele não conta essa história desse jeito. Como eu falo assim, ele não fala... Tem gente que fala sem ponto e vírgula, né, fala, fala, fala, fala que você até cansa, mas eles, na maioria, não. Então será que se ele produzir esse texto oralmente, e ele escutar o que ele falou, e tentar registrar isso, seria um caminho?

PF - Eu acho que é uma possibilidade, aí a gente só vai ter que fazer um trabalho depois pra ele se atentar, ainda, que a gente também não escreve da forma que a gente fala.

PC4 - Sim.

PF - Então no lugar do “é”, “né”, ele vai ter que buscar outras coisas, mas eu acho que é uma possibilidade para ele perceber, nesse caso, né, perceber como essas ideias precisam estar articuladas.

PC4 - E esses vícios de linguagem que a gente percebe agora que a gente faz o meeting, a gente faz gravação, ele só vai perceber também se ele escutar.

PF - Sim.

PC4 - Não é?

PF - Aham, com frequência.

PC4 - Quando a gente escuta, não aqui conversando, mas você ouvindo, vendo a sua aula, você fala, nossa, eu preciso melhorar isso. Então acredito que a criança também tenha esse senso.

PF - Aham.

PC4 - Essa crítica, né, então, pensei nisso agora.

PF - Eu acho que, para esse texto, seria uma boa possibilidade. Para ele perceber como, na hora da fala, ele articula, né. Ele compara ó, e você está comparando:

“O nome do meu pai é Braz.

O nome da minha vó é Terezinha.”

Mas falta alguma coisa. Nem que seja um “e” simples, né. Não precisa pedir para que ele faça processos mais complexos de comparar, né, pra começar a construir uma argumentação, alguma

outra coisa. Mas precisa existir um encadeamento e um sequenciamento aí, né. Talvez com a fala ele perceba. E aqui ainda tem uma organização. A gente não percebe, né. Uma repetição da mesma coisa o tempo todo. Porque, às vezes, a gente também tem textos assim. Eu tenho textos assim de alunos no ensino médio que colocam um amontoado de ideias também e essas ideias também não tem sequenciamento e, às vezes, elas são repetição. Ele começa e termina um parágrafo de 5, 6 linhas dizendo a mesma coisa:

“Essa situação do abandono dos idosos é horrível, eu acho isso errado, porque o abandono dos idosos é horrível”.

Então, e é algo que eu tenho trabalhado com esses alunos, é pedir para eles lerem em voz alta, pelo menos. Porque é isso. Às vezes a gente não tem condição de gravar.

PC4 - Sim.

PF - Né? Mas o que eu tenho pedido é: faça a leitura para você mesmo. Porque, às vezes, eles não fazem o mínimo, que é terminar de escrever e ler o que escreveu.

PC4 - Aham.

PF - Né? E no momento de ler a gente percebe, nós percebemos isso quando a gente tá escrevendo. Você tá ali no momento, a mão não acompanha a agilidade do nosso pensamento, né, é muito mais rápido. E a gente não se dá conta disso que passou. Às vezes uma sim. Talvez não seja o caso dessa criança que é mais nova, né. Mas talvez um mais velho, simplesmente parar, e ler, dê conta. Às vezes, talvez, uma criança menor aí, precise que o professor conte. Ah, então eu vou contar o teu texto, ou, era isso que você queria dizer? O quê que faltou? O quê que ficou de diferente quando eu contei e quando você escreveu, né? Tá faltando alguma coisa? Eu acho que nesse caso a leitura seria interessante. A PC5 quer falar alguma coisa?

PC5 - Eu queria te falar uma coisa. Sabe o quê que eu percebo? Agora acho que você chegou num ponto importante, que tudo o que falta é leitura, né. Porque assim, a gente sabe, se você procurar pesquisas, o brasileiro ele não tem o hábito de ler.

PF - Aham.

PC5 - Londres é comum você andar num metrô e as pessoas elas estão enfiadas com a cara num livro. É impressionante, chega a ser até patético o negócio, porque ninguém tá conversando, ninguém tá, eles estão lendo. Então o brasileiro não lê. Tão pouco é aquilo que ele escreve, né. Então qual que é a prática escolar: eu escrevo para ganhar nota. É a famosa redação escolar, né? Então falta o quê? De fato, falta muita formação docente, acho que nós somos, que nem a PC4 colocou, nós somos bem pobres em relação a isso daí, né, já é outro defeito do professor, que

escolhe ser professor e tem dificuldade em buscar formação, né, e a gente se depara com muitos professores que não gostam de ler. Então ele não consegue transpor isso daí para o aluno, tão pouco apresentar essa proposta que a PC4 colocou. Porque o quê que parece no primeiro texto, que a criança ela seguiu alguma orientação, ela foi respondendo as perguntas.

PF - Ela seguiu uma cartilha, né?

PC4 - É um roteiro, né? Né PC5? Porque a gente tá presa nisso. Nos ensinaram assim.

PF - Aham.

PC5 - Porque assim, você precisa dar nota para a criança. Começa por aí. Se a criança não preencher, pelo menos, metade da folha, ela não pode ter nota. Como eu vou fazer avaliação da produção escrita dela? Então o professor ele começa, quando, como, onde, então aqui fica claro que teve um roteiro, o outro a gente já percebe uma articulação melhor das ideias, né, com os conectivos.

PF - Aham.

PC5 - Eu acredito que é que nem a PC4 colocou mesmo, falta leitura, falta as crianças lerem o que elas produzem e ela ter esse incentivo dentro de sala. Porque é através do exemplo que ela vai ver essas palavras bem articuladas, os conectivos... Você estuda na análise linguística, lógico, mas eu ainda acredito muito na leitura.

PF - Precisa de um repertório, né?

PC5 - Isso.

PF - Precisa de um repertório deles, eu concordo.

PC5 - Precisa ser ofertado para o aluno esse repertório, desde o primeiro ano. Começa lá no primeiro aninho. Ele precisa conhecer isso daí. Porque é a escola que é responsável por isso daí, ela que apresenta, né.

PF - Sim.

PC5 - E é complicado né, existe, que nem nós colocamos, essa corrida contra o tempo em relação ao currículo, você precisa, tempo passa muito rápido, você tem aquele problema de indisciplina também, você tem que cumprir tanta coisa e a produção escrita ela vai se tornando mesmo a redação da gaveta. A pastinha de redação da nossa época.

PF - Eu vejo, eu acho que assim também, a gente pensando nesse texto aí que tem, a gente percebe reprodução de um modelo, né, eu acho que a gente já está em um momento um pouquinho para frente desse, porque aqui a criança tá, não sei que modelo é esse que ela seguiu, mas hoje qual é o modelo que a gente dá para as crianças? A gente, pelo menos, trabalha de

uma forma um pouco mais contextualizada, dentro de um gênero, né, qual é a situação de produção, o contexto de produção, pra quem, quem é o leitor desse gênero, então eu acho que a gente ainda se aproxima um pouco mais, hoje, pra que essa criança entenda que ele vai escrever pra vida e não pra escola, né? Porque aqui, o segundo tudo bem, né, mas, no primeiro, que gênero é esse? Gênero nenhum, né? A criança tá escrevendo aí um relato, não sei, apesar da gente ver ainda hoje, como eu falei para vocês, é, eu vim de uma vivência do fundamental 1 na particular, então eu ainda vejo na particular um trabalho com tipologia. Hoje é narração, amanhã é descrição, e assim por diante, né? Então o que eu observo da rede é que já está à frente nesse sentido, né. Um trabalho...

PC5 - Ô Carla, você coloca do particular em termos de currículo essa...

PF - Não, currículo é comum pra todos, né.

PC5 - Tá.

PF - O currículo prevê o trabalho com gêneros, mas é a prática na sala de aula que ainda está amarrada lá trás.

PC5 - Mas nós temos no município também muita confusão, não é nem falta de vontade do professor, e não é nem porque ele acha que tá errado, é que o professor ainda não conseguiu compreender a diferença entre tipologia textual e gênero textual. É muito confuso ainda, sabe? Eles são carentes em relação a isso. Então a gente fala bastante né, percebe que você faz até o esqueminha pra perceber. Quantos gêneros cabe, por exemplo, na tipologia descritiva. Então é que nem você colocou, nós estamos distante da caminho suave que o boi baba, né?

PF - Aham.

PC5 - Porque isso já não é mais a área de pensamento da criança, não interessa pra criança. Mas ainda há muita confusão em relação ao que é tipologia e o que é gênero. E acaba influenciando que nem você colocou, esse primeiro texto aqui ele se confunde com uma autobiografia, se confunde com relato de experiência de vida lá do primeiro aninho, né.

PF - Aham, pode ser um monte de coisa.

PC5 - Então você vê uma dificuldade ali.

PF - É, a gente ainda está no caminho, é aquilo que vocês comentaram, né, passa por vários problemas de formação inicial, formação continuada. Há uma distância muito grande da universidade também com a escola, né? Na universidade se faz pesquisa pra caraca, a gente tem muita gente boa pesquisando, observando, mas esse trabalho não chega, muitas vezes, até a sala, né. Não há formação, a gente vê ainda as grades das licenciaturas e de pedagogia, né, não

sou formada, falei, não sou formada em pedagogia, não trabalhei analisando grade, mas a sensação que eu tenho é que o currículo, a grade da graduação em pedagogia ainda não trabalha também essas questões, né. É um trabalho muito superficial porque são muitas disciplinas, o pedagogo tem que dar conta de muita coisa, né? Não dá tempo de aprofundar e orientar esse professor. Então ele já sai da formação inicial sem ter visto muita coisa, né. A nossa grade de letras é problemática também pra quem vai trabalhar com ensino e é licenciatura, né. A UEL já teve bacharel, não oferta mais, é licenciatura, e ainda também apresenta muitos problemas. Então quem quer trabalhar com ensino vai ter que seguir na formação continuada porque a formação inicial também não dá conta de propor tudo que é preciso, né. Então...

PC5: - Oh Carla, é importante também a gente pensar que, é o que eu falo sempre pras meninas, gente, a educação ela é transformação. Aquilo que você pegou lá na faculdade alguns anos, ela não cabe mais aqui nessa prática. Nós temos uma nova clientela, olha isso daí, isso daí vai estar muito posto depois dessa pandemia, quando isso tudo acabar nós seremos uma nova era na educação. O que eu aprendi lá no banco de letras de pedagogia não vou conseguir mais aplicar daquele jeito, entendeu. O conteúdo transformou, né. Então que nem quando a gente coloca sobre gêneros textuais, a proposta de gênero ela vem lá de 98, vem de uma forma falha, mas o PCN já traz, né, da importância, fala muito da tipologia, ele fala o básico. Então hoje a gente vê que tá posto uma coisa que não é nova. Ela já é antiga mas ela vem com uma nova cara, um novo visual, né.

PF: - Sim. É, e é isso, né, a gente tem que estar aberto também, né. Às vezes a gente encontra uma resistência também né, ao fazer diferente do professor que está há muito tempo em sala, daquele jeito funcionou, então são muitos problemas. E não é fácil mesmo. A gente tem o currículo pra dar conta, nós temos outras coisas, escrever demanda tempo, reescrever demanda mais tempo ainda, às vezes é difícil porque em algumas situações nem a gente consegue entender o que o aluno fez, pra gente conseguir fazer com que ele reflita sobre a escrita dele, né, então é um trabalho muito difícil, e não tem, eu não sei, eu desconheço uma fórmula para fazer, pra gente chegar e dizer: é assim que vai ser feito a reescrita. Eu não sei... A gente vai ter sempre que buscar, dentro das estratégias, talvez a que se ajusta melhor pra faixa etária, pra esse contexto, pra essa turma, porque, às vezes, o que funciona pra uma turma não dá pra outra, né. Pra proposta, qual era a proposta, qual era o gênero que a gente tava trabalhando, e eu acho que assim, o importante é pensar também é que a escrita é o processo. A gente não vai reescrever o texto do aluno e resolver todos os problemas que ele enfrentou ali. É humanamente impossível

e vai ser um massacre se a gente for trabalhar com ele tudo que ele precisa de uma vez, né. Então eu acho que também é uma questão da gente elencar o que a gente quer lutar naquele momento, naquele trabalho, pra resolver um problema por vez, né. Porque um texto desse, se a gente começasse a reescrever esse primeiro texto com o aluno iam surgir vários outros problemas, porque no momento que ele fosse articular essas ideias ele ia ter problema de pontuação, ele ia ter problema no uso de conectivos, iam aparecer outras coisas. Mas, talvez, nesse momento, não vale a pena daí eu ficar dizendo ó, aqui não tinha que ser ponto, aqui tinha que ser vírgula, aqui esse conectivo não funcionou. Talvez seja um momento, simplesmente, d'eu tentar fazer ele organizar. Numa outra produção desse aluno, eu trabalho essa outra necessidade dele, né. Então eu acho que, às vezes, também vai da gente entender que nós não precisamos solucionar tudo de uma vez só, né. Eu tinha algumas colegas que falavam né, é uma sementinha, é um processo, então a gente vai começar agora pra ter o resultado só depois, né. Esse aluno vai precisar passar por várias etapas na hora da escrita até a gente entender que o texto está bom. E vai chegar um momento que ele vai começar a perceber também no texto dele alguns problemas. E vai ter momentos também que ele não vai enxergar os problemas do texto dele, né. Como eu falei, eu tenho um aluno no ensino médio que tem muita dificuldade, muita dificuldade para organização do pensamento dele. Assim, é terrível, é terrível a situação que ele chegou. É uma situação de aluno de, não sei se de segundo ou terceiro aninho assim, sabe, é bem precário. Ele tem vocabulário, ele é muito bom oralmente, mas a escrita é um grande problema. O que eu tenho feito com ele é isso que a PC4 falou, pedir a leitura para que ele se escute lendo. Porque ele não fala dessa forma. Na fala ele consegue articular melhor. Então com esse aluno, o que funciona, pra mim, é pedir que ele faça a leitura em voz alta para ele escutar o que ele escreveu. E aí ele dá conta. Porque o plano textual do gênero ele dá conta de fazer, ele entende que existe uma estrutura mínima. Isso ele já dá conta de fazer. Mas o problema dele é a articulação, né, é a textualidade. O sequenciamento das ideias, é um grande problema pra ele. E aí o que eu tenho feito, a PC3 comentou também, sobre o coletivo, né. Como às vezes é difícil pra gente abrir no coletivo. É difícil mesmo né, eles se sentem constrangidos, eles não querem que o texto esteja exposto mesmo que não tenha nome né, porque ele sabe que é dele, pode ser que o amigo saiba também, mas eu tenho tentado levar trechos, porque também, às vezes, não dá, um texto tem muita coisa. E às vezes se a gente leva o texto inteiro querendo trabalhar uma questão, os outros pontuam as outras, né. Ah, mas ali tá escrito desse jeito, mas meu foco agora não era esse, eu queria que eles parassem e pensassem em outro, então às vezes

vira também uma situação diferente, né. Então o que eu tenho feito, às vezes, é levar trechos. Se uma turma está com um problema de coesão, então eu vou pegar trechos de vários alunos que apresentem esse mesmo problema, a gente conversa, a gente lê, eu peço para que cada um reescreva, então eles vão pegar esse trecho e reescrever o de todo mundo, peço pra eles fazerem uma leitura. Fulano lê como ficou o seu, fulano lê como ficou o seu. Tá vendo como existem várias possibilidades? Porque não existe resposta certa, né. A gente tem várias possibilidades pra escrever, cada um encontrou um melhor jeito, olha lá, ó, fulano, você reescreveu mas ainda ficou faltando alguma coisa aí. Ainda não está bom, né. Eu sinto também resistência deles quando eu levo o texto deles para ser lido pelos outros. “Não, o meu não”, não quer que mostre. Mas, com o tempo, eu senti que eles estão se incomodando menos, porque eles também estão vendo que todo mundo tem coisa para melhorar. “Não sou eu que tenho problemas”, todos tem. E se a gente escrever de novo vai ter coisa pra mudar de novo, né. É algo que eu falo também com eles, escuta, não é só porque você ficou com uma nota boa que o texto está perfeito, nunca vai estar perfeito, sempre tem uma coisinha que a gente possa melhorar, até os autores famosos são assim. Todo mundo reescreve, se a gente voltar num texto que a gente escreveu, a gente vai achar horrível e vai querer mudar. Então não é porque o seu texto ficou bom que ele está perfeito. Tem coisa pra rever. Então volta lá e veja o que eu aponte. Não vai reescrever? Tá bom, não vai reescrever, mas pelo menos leia o que eu aponte para você estar consciente, pra você pensar na sua próxima produção, como você vai resolver isso, como você vai fazer. Porque aí é uma questão, às vezes, a gente tem quem se recuse a reescrever. “Não vou reescrever”. Mas ó, aqui você precisava ver esse problema. Tá vendo? É um problema que vai aparecer de novo na próxima produção também. Então você não vai reescrever este, mas fique atento a isso, porque na próxima produção você precisa cuidar, né. Como eu falei, não sei, é a estratégia que eu tenho usado nessas turmas e nesse momento de pandemia, principalmente, porque eu não consigo dar um retorno individual.

PC5 - Mas vê que interessante na sua fala né, você falando a gente começa a pensar. Primeiro passo que a gente, enquanto professor, tem que pensar. Não é quantidade de produção escrita que eu ofertar para a turma que vai traduzir em qualidade do trabalho. Às vezes, algumas mínimas, não pensando em remoto, vamos pensar em presencial, já é o suficiente para eu trabalhar vários aspectos. Hoje eu pego a pontuação, amanhã eu pego coesão, e assim vai, né, os conectivos. E eu vou explorando ali, precisa ser um trabalho diário, né. No caso o fundamental séries iniciais que o regente 1 estiver em sala, precisa tornar isso uma prática.

Porque o texto ele é formado por frases, frases bem elaboradas. Então não adianta eu querer pegar o texto com o aluno e tentar mudar ali. Eu preciso começar do menor, né, às vezes o estudo da palavra, daí eu começo nessa reestruturação de frase, então eu acho que o primeiro ponto da gente aqui do básico pra repensar é quantidade vezes qualidade, né. O que eu posso ofertar de exercícios em cima dessa produção escrita. Daí a gente entra naquelas produção simplificadas, né, os textos fatiados, que tudo é uma produção escrita. Não é só o aluno sentar e colocar um monte de frases ali dando a ideia pro texto, né. “Pronto e acabado”. Tem todo um processo. No currículo de Cambé a gente tem bastante indicações de como fazer isso daí né, traz bastantes sugestões, é uma parte ali do currículo bem interessante. Mas é bem bacana essa sua fala e acho que vem bem de encontro com aquilo que a gente precisa repensar na prática. Porque a gente se perde, né?

PF - Sim.

PC5 - Na correria a gente se perde, não adianta. A gente quer um pozinho pronto pra dar conta ali. A gente precisa repensar essa prática.

PF - Vocês têm uma média de um gênero por bimestre? Não sei se é bimestre ou trimestre.

PC5 - Dois ou três, é trimestre, né. Agora na pandemia, ela, a Tati deu uma reduzida, as meninas deram uma reduzida pra gente, mas em torno de dois ou três por trimestre. Aí se o gênero, ele é muito extenso, ele pega um pedacinho do final de um trimestre e o comecinho de outro. Mas tem possibilidade, a gente consegue, com o tempo dá, a gente precisa só arrumar o manejo aí pra trabalhar.

PF - É, e eu acho que a gente tem que pensar também que, às vezes, os gêneros são de um mesmo agrupamento, se o problema não deu pra trabalhar neste momento, ele vai aparecer de novo depois.

PC5 - Exatamente (incompreensível) é essa organização...

PF - ... então, é deixa...

PC5 - O que a gente tem que pensar, o gênero, ele é um pano de fundo, né. A criança não tem que sair do 5º ano escrevendo uma reportagem, quem faz isso é quem faz jornalismo. Ele vai estudar pra isso daí. A criança, ela precisa entender o que é uma reportagem, ela precisa interpretar a reportagem, e a... e a... e a estrutura composicional, né, mas aquela coisa perfeita ela não vai ter nunca mesmo. Então às vezes a gente se prende a isso daí e esquece da função básica do, das séries iniciais, que é essas tipologias que nem você colocou, do agrupamento. Você vai ter oportunidade de voltar no conteúdo.

PF - Então é aquilo, né. A gente não quer fazer tudo de uma vez também, né? Enquanto professora, às vezes é um medo de voltar pra casa e talvez o pai reclamar, porque não foi pontuado, ou quem supervisiona pontuar, porque, né. Então, eu acho que é pensar nisso também, né. O próximo gênero que vier vai dar margem pra eu trabalhar esse problema que eu não consegui trabalhar agora. Eu tenho que trabalhar, por bimestre, eu tenho quatro gêneros por bimestre. É muito difícil, é muito complicado, o tempo é curtíssimo pra trabalhar quatro gêneros. E às vezes, assim, são gêneros completamente opostos, então... às vezes eles são gêneros que permitem um sequenciamento, então você aproveita, dá pra fazer um trabalho mais tranquilo. Mas às vezes é muito difícil. E aí a gente tem muita coisa pra fazer mesmo, não dá conta de fazer tudo, é preciso escolher e visualizar, né, o que eu vou resolver a cada momento. Quando a PC5 tava falando do regente 2, né, e da escrita não ser só responsabilidade do professor, do regente 1, do regente que dá língua portuguesa, é uma questão pra se trabalhar. Por exemplo, a resposta de um exercício é um gênero, né, resposta, seja resposta argumentativa, quando a gente tem, ele precisa dar conta de conseguir fazer isso. Então eu, professor de ciências, de história, posso pegar e “vamos organizar justos essa resposta”, né, construir coletivamente, “então agora vamos por no quadro juntos”, “fulano, como você fez o seu? Ah, então tá, vamos por aqui. Oh, mas o fulano colocou isso, será que essa é a melhor palavra dentro, não existe uma outra que”. Então, é um trabalho que a gente pode fazer também com os outros professores. É que aí, também, a gente tem aquela questão, de que a escrita e a leitura sempre vira responsabilidade do professor de língua portuguesa, né. Os outros professores... já, isso já se cristalizou, né, como uma responsabilidade nossa e não dos outros, mas é um trabalho que pode ser feito com todos. E o regente 1 também dá outras disciplinas, né, vocês, regente 1 também dá matemática, não é? Então é algo que dá para ser feito em outros momentos, né. Pegar uma resposta de questão e reescrever junto a resposta da questão. É colocar a prática em mais momentos, né, pra que seja algo mais leve, talvez, e vai ter momentos que, infelizmente, a gente vai precisar deixar que eles tentem de forma mais independente. Hoje, a gente não tem como fazer esse trabalho né, é um momento em que eles estão fazendo praticamente por conta. Os meus, eu dou só produção de texto, eu trabalho na particular, né. Estou na particular, em duas escolas, uma com fundamental I, outra II e Médio. Na que eu tenho Fundamental 2 e médio eu dou só produção, então, aí a gente já tem outro problema que era desvincular, né, aí tem aula de gramática e tem aula de produção, que é outro problema. Mas eu trabalho só produção. Então eles já sabem que a gente vai escrever o texto, tem sofrimento, tem alguns que não querem, tem recusa também,

enfim, né, e... E assim, eu escuto de muitos professores, “aí, eu fiz uma prova e ela não conseguiu escrever”, “olha só o jeito que escreve”, né. Mas às vezes falta dos outros, uma orientação, né, como é que a gente escreve uma resposta, o que que você espera do aluno, o que que ele precisa fazer ali, né. É um trabalho muito difícil. Agora na pandemia, eu tenho aulas ao vivo com eles, mas, assim, as turmas estão on-line, então também não é a mesma coisa, não consigo ver escrevendo no caderno. Às vezes tem gente que diz que está escrevendo mesmo, né, mas não tá, aí tem aquele que não manda depois. Aí tem outra dificuldade, que é eu fazer a leitura por foto do texto do aluno e como é que eu vou dar esse retorno para ele? Eu não vou estar na sala dando retorno. Então... eu comentei com a PC3 na semana passada, o ano passado eu tentei, um momento, gravar áudios com a orientação, não funcionou. Eu achei que daria certo, não deu certo, não, não funcionou. Assim, os alunos para quem eu mandei o áudio com a orientação, não deu. Agora, o que eu tenho feito para todos é um comentário, que é trabalhoso, às vezes eu tenho aluno que não lê, reclama, que não vai olhar a orientação. Mas eu tenho alunos que olham e na outra aula perguntam e falam. Eu tenho um aluno do sexto ano, uma aluna, que esse tempo atrás pediu “tia, eu posso reescrever? Eu sei que já não vai mudar mais nada na minha nota, que já acabou, mas eu posso reescrever?”. E é uma aluna que tinha ficado excelente, assim, não era um pouco esse nas pontuações, falei, “pode, com certeza, reescreve que eu vou adorar ler o seu texto, pode fazer, sim.” E aí tem resistência e aí o que eu faço é levar para o momento da aula ao vivo trechos para a gente discutir alguns problemas pontuais e pedir para que eles reescrevam, às vezes eles não reescrevem o deles, mas aí eu pego um outro texto com problemas, a gente acha na internet ou, né, enfim, e pedir em sala, “agora todo mundo vai reescrever este”, um texto de outra pessoa, que não é o dele. Porque aí, as vezes, não é tão chato, “não é o meu, é do outro, eu tô corrigindo, eu tô corrigindo o outro, problema é do outro” e aí, às vezes vai “eu tenho interesse maior assim fazer”, e aí “Fulano, lê como ficou o seu”, né, umas coisas assim. Mas agora na pandemia ficou, é, muito difícil, porque a gente não acompanha o processo. O texto chega para mim, às vezes, eu tenho textos que eu tenho certeza que não foram o aluno, não foi o aluno que fez, né. Eu tenho alunos disléxicos, assim, num nível bem complicado, em que as produções dele todas vem perfeitas, assim, o modelo, o texto que a gente leva de modelo para ler, para, é o que, eu recebo depois, então, assim, é a mãe que está fazendo. Eu não tenho que ponto ela está fazendo, se ela está orientando, não sei, né. Na sala a gente vê o aluno fazer, agora, sim, é outra questão também para a gente pensar, né, neste momento como fazer? Não sei vocês, vocês estão tendo retorno de produção?

PC5 - É caótica nossa situação, falar bem a verdade para você. Ela tá caótica...

PC3 - Bem isso

PC5 - ... porque, é complicado, porque assim, nós fazemos aquele planejamento, porque, assim, também não temos aula ao vivo, nem meet, nada. Nós trabalhamos por módulos de atividades, como se fosse um apostiladinho. Então nós planejamos uma coisa bem bonita, sabe, a gente tenta vir com um percurso de pensamento, a gente tenta fazer articulação certinha. Aí você tem os que fazem, que tem a consciência que o filho precisa fazer, e temos aqueles que, que fazem para cumprir a burocracia neste momento. E para nós, enquanto escola, enquanto professores, é muito difícil cobrar isso da família, que não tem pra dar, o que ele tem pra dar ou ele vai bater no filho dele pra fazer, ou ele vai fazer pelo filho dele. A realidade no município hoje é essa, entendeu? Existe o trabalho de sensibilização, e existe o trabalho de tentativa, né, porque nós estamos entrando na casa da família e precisamos da família neste momento. Precisamos ainda manter o bom senso, né, enquanto escola. Porque se não você acaba causando outros traumas na criança. Aí que nem a PC3, acho ela ia falar, o pior ainda na produção escrita. Porque as atividades de resposta curta, de X, de ligue e tal e vai, tudo bem. Quando chega na produção escrita, o que a gente recebe áudio das mães chorando, desesperadas, reclamando, ou as que não reclamam, reclamam, ou o filho tá bem estruturado e dá conta, ou a mãe faz e manda com a letra dela, né. E qual que é a experiência, PC3, que você ia colocar?

PC3 - É isso mesmo, né, que às vezes a gente recebe, eu recebo... Xxxxx, mamãe ligou o áudio (falando para o lado). É, o texto, às vezes tá com a letra da criança, mas o raciocínio é do responsável, porque não tem aquela linguagem, né, não, não tem, não, a gente sabe que não é da criança. E quando não a mãe não tem, nem disfarça, né, ela mesmo já vai lá e escreve. Eu tenho feito pequenas anotações, sabe, é... pequenas reflexões, é, ao lado sobre a importância dessa, do aluno estar fazendo, mas... é tudo muito complicado, né, é tudo muito delicado. E a escola em que eu trabalho é muito melindrosa, a gente não tem muita liberdade, sabe? É, os alunos, a famí, as famílias ali, elas pegam pesado com a gente. Então, é... eu fico meio assim, sabe, a gente se sente um pouco, é, é, cerceada mesmo, pelos pais, né, pela família. Então, é o que eu tô fazendo agora, né, nós vamos fazer uma tentativa, incentivo, né, trabalhar com o incentivo, nós vamos incentivar ao invés de cobrar. Pra ver se funciona, mas são tentativas, né? Erros e acertos e a gente vai, vai indo, né... porque, estamos num novo normal, não temos, nunca tivemos receita, agora, então...

PF - Menos ainda.

PC5 - Piorou.

PC3 - Piorou!

PF - É, mas eu acho que...

PC5 - Mas, PC3, sabe o que que eu penso? A gente tem trabalhado na escola assim, é... não, se a gente bater de frente com a família, nós vamos perder a família, o que piora a situação, né? E eu falo pras meninas sempre assim, “gente, presta atenção, nós estudamos para estar aqui, nós entendemos do desenvolvimento, e nós temos que nos colocar, sim, um grau acima da família. Não por soberba, mas para entendimento e pra gente não ficar com ranço, vou falar bem a palavra certa, que tem hora que dá vontade de pegar ranço do negócio. Porque você faz bem feitinho, você quer uma resposta, e você não consegue, você não consegue alcançar o mínimo possível. Daí eu falo assim, “vamos mandar produção pra casa, essas produções simplificadas, um texto lacunado, um fatiado, vamo, vamo tentar melhorar”, não, não colocar aquelas linhas “faça uma produção de texto, uma produção escrita”. Vamos começar a comer pelas beiradas, sabe, vamos tentar simplificar isso daí, para ver se a gente tem um mínimo de resposta possível. Primeiro que não vai ser parâmetro para gente, para quase nada, né. Tanto que nós não vamos ter agora as médias com nota, porque não tem como você aferir isso daí, então vamos tentar o mínimo possível de aprendizagem e também pensar naquele que é forte dentro da turma, porque cada professor sabe da sua turma, então às vezes eu tenho um aluno forte ali dentro que ele tem a capacidade de fazer, a família vai saber cobrar que a criança faça, então, assim, a gente tem que, sabe quando você tem que trabalhar com vários pesos e várias medidas? E ainda fica em cima do salto alto? É mais ou menos isso que a gente está vivenciando aqui. Eu acredito que para Carla seja um pouquinho pior, né, Carla?! Porque você trabalha com clientes, escola particular.

PF - Então, e eu tive, eu tive esses tempos, atrás uma mãe que falou para mim, “oh, professora, eu tô procurando uma escola do estado para levar ele, porque não tô dando conta”, porque a gente estava cobrando. “Olha, o Fulano não fez, o Fulano não entregou, o Fulano não aparece na aula”. Ela falou, “eu vou tirar”. Mas assim, não vai resolver o problema, né, tirar, vai ter cobrança também, talvez em outra medida, mas vai existir cobrança. Mas é isso também né a gente tem que cliente. E aí tem também assim, o pai, a gente tem pais que não dão suporte, mas querem o mesmo resultado do presencial, que não dá...

PC5 - Porque ele tá pagando a mensalidade altíssima

PF - Então tem que ter o mesmo resultado, mas ele não quer ajudar, ele não quer acompanhar,

não quer fazer o mínimo de bater na porta e olhar filho está realmente na aula ou se está fazendo outra coisa, não supervisiona o envio de atividades. A gente manda, entra em contato, não recebe, não tem retorno. Eu tenho alunos que, desde o ano passado, não escreveram uma produção.

PC5: Meu Deus!

PF - No ano inteiro e assim, a minha disciplina é só de produção, eu não tenho como dar outra coisa, né, porque a minha disciplina lá é produção de texto, eles têm uma disciplina só para isso, vai ser produção, e não...

PC5 - E você precisa atribuir nota para ele?

PF - Eu preciso atribuir nota. E aí, assim, eu tenho um que tudo ele me mandava copiado da internet, tudo ele me mandava copiado da internet, igualzinho, sabe, copiou e colou, copiou e colou, e nada a ver com nada. Uma vez a gente estava trabalhando carta, o menino copiou uma carta, “Vosmecê, não sei o que lá”, sabe? Nem a escolha, para escolher algo que desse para passar. E é um aluno que já tinha conversado, já tinha conversado com a mãe, mas é uma situação bem específica, né. E eu falava para ele, “eu não vou aceitar, eu quero ver o seu, né. Mesmo que não seja perfeito é o seu que eu quero. Para ler na internet eu entro na internet e eu leio. Eu vou entrar lá no site que você copiou e eu vou dar nota lá, então, porque não foi você que fez”. E foi o ano inteiro, ano passado, eu retornando para ele que eu não ia aceitar, que ele ia ficar sem notas. Foi uma ficou sem nota, na minha disciplina ele ficou como reprovado. Este ano ele não está copiando, foi tipo vencer pelo cansaço, foi o ano passado inteiro zerando, esse ano ele está fazendo. Fraquíssimo, muito ruim, porque ele ficou um ano inteiro sem escrever, ele ficou um ano inteiro sem praticar, mas ele está fazendo. Então, assim, é difícil. E eu fiquei com receio, falei, “a mãe vai reclamar”, “porque como é que o menino está na aula, está mandando as atividades e está ficando com zero?”. Mas a mãe, graças a Deus, não questionou, não reclamou assim, nesse sentido. Mas é muito difícil. Mas eu, eu estou tentando fazer o que vocês mesmos falaram, assim, é sensibilizar e incentivar para que depois, no momento em que a gente voltar, a gente correr, a gente consiga correr atrás de dificuldade, né. É para manter a motivação para a escrita e o interesse na escrita. Porque não adianta os textos que eu tenho hoje não são textos esperados para aquela idade, num outro contexto eles produziram muito melhor do que eles estão produzindo, mas é o melhor para esse momento, né. Então é o que a gente tem que lidar. Eu tenho uma aluna de 6º ano, na primeira semana de aula eu tinha passado, a gente tinha feito um jogo, tinha, estava com aluno presencial, escrevi alguma coisa no quadro,

não me lembro o que era, ela falou: “professora, o que tá escrito ali?”, eu falei, ela falou, “ah, é porque tá em cursiva, não entendi.”. Falei, “ué, 6º ano? Não tá entendendo cursiva?”

PC5 - Meu Deus do céu!

PF - Eu falei, “você prefere caixa alta?”, “prefiro!”. Mas eu não vi quem falou, porque eu estava de costas, eu vi que alguém falou, eu falei “prefere caixa alta?”, tá bom. Segui, passei pra caixa alta. E é uma aluna, a família, a irmã também, a irmã também está lá, que não entrega nada. Aí, assim, foi, foi, foi muita cobrança, muita cobrança, tudo que era para ser feito em casa não faz. Aí eu imprimi todas as atividades, entreguei na mão dela, “oh, agora durante a aula você vai começar a fazer agora! Não vai ser depois, comece a fazer agora!”. Tá, aí me entregou todas as produções do bimestre, foram pelo menos quatro pra entregar, ela entregou de uma vez, então não consegui acompanhar. Quando a produção chegou pra mim, ela tem, ela sequência às ideias, tem coesão, tem tudo, mas o texto dela troca R por H, M por N em momentos que não eram pra ter, sabe, várias trocas. Num primeiro momento eu pensei que ela tivesse dislexia, mas aí, sabe, não fazia sentido, não eram trocas que faziam sentido. Aí fiquei pensando, hoje eu tive aula na turma dela, inclusive, e eu falei, “Fulana, vem cá, deixa eu te mostrar suas produções. Olha, foi muito bom”, né, elogiei, os textos estavam realmente bons, mas assim, umas trocas louquíssimas. Aí eu falei pra ela, “eu quero saber de você, o que você prefere, escrever em letra cursiva ou em caixa alta?”, aí ela ficou meio assim, eu falei “pode falar, eu quero saber o que você acha melhor”, ela falou, “eu prefiro em caixa alta”, eu falei, “então vamos fazer um teste? As próximas você vai fazer em caixa alta”. Agora eu preciso acompanhar, ver as próximas, como que vai ser, se essas trocas permanecem. Mas ela não consegue ler letra cursiva e ela não consegue transpor letra cursiva. O pouco que eu vi dela escrevendo em caixa alta, ela não tem problema, ela não troca. E é 6º ano, ela foi alfabetizada no presencial, ela teve transição pra cursiva no presencial, o ano passado foi o 5º ano dela. Não sei como foi o 5º ano...

PC5 - Na sua escola, ou não? Ela veio da pública?

PF - Na mesma escola.

PC5 - Na mesma escola.

PF - Na mesma escola. Mas é uma família muito ausente.

PC5 - É, algum problema tem.

PC4 - Oh Carla, agora você colocou essa questão da letra cursiva. Isso é uma coisa que, ela também causa algumas discussões, né. É, penso eu que no caso dela, não seria tão grave se ela conseguisse ler todas as variações, né, e prefere escrever caixa alta. Por exemplo, nas minhas

anotações pessoais eu escrevo letra de imprensa, no quadro letra cursiva, óbvio, né. E aí, às vezes, tem mães e tem até colegas, enfim, que é... tem criança que se cobra, “eu não consigo fazer letra cursiva, não consigo, não consigo”. E eu tenho isso pra mim, sabe, “você lê? Você lê essa letra, lê essa?”, “leio”, “você entende?”, entendi, é o que você falou, “qual que você prefere? Você prefere escrever com qual?”. Entendeu? E às vezes quando eu falo isso, eu percebo que tem uma (risos)...

PF - Um pé atrás, né

PC4 - É, a maioria acha que, que não tem que escrever, mas tem criança que não dá conta, eu tenho aluno que não dá conta da cursiva, do movimento.

PF - Oh, eu... é difícil, né, é difícil.

PC4 - É difícil pra ele, é penoso.

PF - Eu não sou pedagoga, então eu não vou falar como pedagoga, né, pra mim, é indiferente o que o aluno vai usar pra escrever, o importante é que ele seja compreendido. Na sociedade não existe nenhum lugar que ele seja obrigado a escrever com uma letra e não com a outra, o vestibular não determina, desde que você mantenha um padrão, que você diferencie letra maiúscula e letra minúscula, porque isso é preciso, você pode escrever cursiva, caixa alta, letra de imprensa, o que seja. A gente vê muito mais caixa alta, né, na sociedade, nos espaços do que a cursiva, então assim, eu acho que é importante que ele saiba ler, porque ele também vai entrar em contato com, com, né, com a escrita cursiva, e ele precisa entender. Quando chega pra mim, no 6º ano, não é uma questão, se você escreve dessa forma, se você consegue escrever bem escrito, vai escrever desse jeito, não tem porque eu ficar batendo a cabeça na cursiva. Agora, no Fundamental I, aí não sei, né, não tenho propriedade para falar da necessidade. Mas eu acredito que assim, é oportunizar pra que ele aprenda, principalmente pra que ele dê conta de ler, mas eu acho que o mais importante é aquilo, é muito penoso escrever, e aí ainda ter a dificuldade de, além de organizar o pensamento, transpor para o papel, ainda pensar no movimento, na escrita, né, é...

PC5 - Sabe que, é que nem você coloca, a gente coloca assim, nós estamos na era das teclas, né... é tecla, não adianta. Só que, para o Fundamental I, o que é importante a gente pensar na cursiva, ela, ela, existem estudos que falam sobre a parte cerebral das conexões cerebrais, então a gente consegue até, segundo os estudos, ajudar a criança a criar uma memória ortográfica, ela entende um processo, da ortografia, da regra, da análise linguística, e depois ela cria essa memória. Tanto que a gente, quando tem dúvida em uma palavra, a gente não escreve?

PF - Escreve para ver.

PC5 - Então eles colocam que é muito importante pra gente, no Fundamental I, a gente trabalhar essa letra cursiva por conta dessas conexões cerebrais que o pensamento ele vai formando, você transformar a letra, né. Eu acompanhei um aluno autista, uma vez, acho que até a PC3 lembra dele, do Xxxxxxxx Xxxxx, um bem grandão, lembra, né? Ele não tinha, se a professora começasse a colocar letra cursiva no quadro ele virava o Jiraya, que jamais ele iria transformar aquilo ali pra escrever, e ele conseguia, ele sabia fazer a transposição, só que ele não, ele não escrevia, e o autista tem aquela condição do cérebro. Então eu acho que faz um pouco de sentido, né. Então na época eu era professora de apoio permanente dele, eu escrevia pra ele em caixa alta, eu falava, “não tem problema, a professora vai escrever pra turma, em cursiva pra turma, e eu vou escrever em caixa alta pra você e você coloca no caderno”. Porque ele queria arrumar confusão, né, ele sabia fazer a transposição, mas ele, então era um amuleto pra ele não copiar do quadro, pra ele não escrever, porque ele já falava assim, “Ela pensa que me engana, ela pegou tudo esse texto da internet e fica aí pondo no quadro, quer que eu fique copiando ainda? Eu faço um print lá na internet e tá tudo certo.”. Então assim, ele não tava errado no pensamento dele, porque são as gerações que nós teremos que lidar daqui pra frente. Então o professor, ele vai ter que ter muita habilidade e sabedoria em lidar com isso daí. Não pode abolir a letra cursiva, por conta desses estudos que eu também acredito que seja importante, mas você não vai poder bater de frente com o aluno, porque ele tá acostumado com as teclas, é celular, né. Ainda mais assim, pros pais, gente, o que que a gente enfrenta muito na escola, o pai chega lá na escola e fala, “gente, o meu filho não aprendeu a ler e escrever, meu filho não alfabetizou ainda, ele sabe fazer de letra cursiva”.

PF - É uma expectativa da família.

PC5 - Os pais de 2º ano, pra eles, nossa, o pai de 2º ano a criança não faz letra cursiva é o fim dos tempos, quer que faz o 1º ano de novo. Então tá muito associado fazer letra cursiva e saber ler e escrever, então, na verdade, Carla, dá até um tese aí, de mestrado viu, dá até um artigo, bem bacana. Porque a gente tem a parte positiva e a negativa, ônus e bônus, né.

PF - Então, mas eu acho que é isso, oportunizar pra criança, dar condição pra ela aprender, principalmente pra ela ler. Mas, assim, se é esse aluno que tem algum problema, na sociedade, na vida social ele não vai ser cobrado pra escrever, ele não precisa, né, numa situação real uso, necessariamente, usar cursiva. Então acho que, nesses casos, não vale a pena ficar forçando...

PC5 - O desgaste.

PF - ... tornando penoso, né.

PC5 - Então, assim, tem que ter foco, né. Você apresenta, né, os 4 tipos de letra, né, base, porque hoje a gente tem 40 milhões de tipos de letra, na verdade, então você apresenta, mas não gera um sofrimento, para o professor, cobrança, vai ter que saber dosar, bem isso que você colocou.

PF: E essa minha, no caso, agora o combinado foi caixa alta, pedi pra que ela faça em todas as disciplinas, porque não é uma dificuldade que vai ser exclusiva comigo, já avisei todos os professores, e agora eu preciso observar se é algo que vai resolver na caixa alta, porque pode ser um problema só na transposição, na caixa alta não vai aparecer e aí já soluciona. Porque ela é uma aluna que sequencia ideias, com super qualidade. Agora, pode ser, também, que seja algum outro problema.

PC5 - A memória ortográfica, de repente é o inverso da nossa, né.

PF - Pode ser. Mas assim, foi um susto muito grande eu pegar no 6º ano uma aluno com dificuldade pra leitura.

PC5 - Graças a Deus que ela escreve, que ela tá escrevendo.

PF - Sim!

PC5 - A gente tem uns que não são nem alfabetizados. A gente pega muitos casos assim na pública, viu, muitos.

PF - Ah, mas lá a gente também tem. Às vezes a gente tem a ideia de que na particular é muito melhor, mas a gente tem alguns casos que, que... é aquilo, é, é cliente, então tem que seguir...

PC5 - Difícil, né?

PF - Né? E, tem famílias que não aceitam.

PC5 - Eu trabalhei muitos anos ali no Xxxxx, uma favela indo pro Xxxxx. Gente, assim, olha, vou falar, 5º ano não conseguiu estruturar uma frase, mas assim, a gente sabe que ali tem muitos, os filhos da drogadição, ali já tem um desenvolvimento cognitivo comprometido, né. Meu Deus, mas eu falava, como que essa criança vai ingressar um 6º ano? Se ela for até um 7º, 8º é muito, porque daí ela não vai dar mais conta, de realizar uma leitura, de formar um parágrafo, né? E aí a Língua Portuguesa já tem esse ranço que as pessoas carregam, que é difícil, que escrever é um martírio, e aquilo, quilo e outro. Então eu fico pensando, onde que isso vai parar. Por isso que eu falo pras meninas, vamos estruturar a turma pelo mais forte, estrutura pelo mais forte, os mais fracos a gente vai fazendo as saídas, e vamos vendo as especificidades, porque se não a tendência vai ser cair.

PF - Senão a gente não sai do lugar, né.

PC5 - A gente não caminha mais, é verdade.

PF - É um pensamento que eu tenho, às vezes, e algumas turmas, “será que eu não tô exigindo demais?” Mas aí, se você tem, dentro daquela turma, alunos que dão conta, e aquilo que a gente tá exigindo é o esperado, não está sendo demais. Então, assim, é muito difícil mesmo, e agora a gente vai ver o retorno dessa pandemia, como vai ser, né. É outra coisa que a gente precisa pensar, que vamos ter turmas que não são a série que está lá registrada, né. Então, meu Ensino Médio é Fundamental II, meu Fundamental II é Fundamental I. É outra questão que a gente vai ter que trabalhar, nossas expectativas.

PC5 - O nosso 1º ano não tá fazendo a figura humana, ele não domina classificação e seriação, criança que não classifica ela não diferencia nem letra de número, tudo pra ela é um grafismo, é uma gratuge. Então o desafio é grande, o que eu falo pras meninas, “não vamos sofrer nessa pandemia, nós vamos levar conforme dá, com qualidade, porque saiu do muro da escola, né. Nosso trabalho está sendo exibido nos outdoors da vida, mas vamos esperar o mínimo das famílias, né, eles não estudaram. Ainda falo pra elas, graças a deus que não tá dando certo, porque quem estudou pra dar aula foi eu, não foi o pai e a mãe. Porque se prova que dá certo dentro de casa, esse homeschooling vai ser aprovado. Uma turma que você tem 30, você vai ter 60, porque 30 vai assistir de casa e 30 na sala, vai tá fazendo rodízio, políticas públicas vão amar. É o que o estado tá tentando fazer com a gente, conosco. Então eu falo pra elas, não sofra, ainda bem que não deu certo, tem que ser na escola, a escola é o espaço dedicado ao estudo, e quem ensina é quem estudou, não é quem pega um apostilado de atividade e medeia ali e tá tudo certo, quem ensina somos nós.

PF - É, um sofrimento por vez, se não a gente não da conta. Bom, por hoje é só, a gente já conversou bastante, eu sei que vocês estão cansadas...

Fim da gravação.

Encontro 3

PF - Eh... é um livro, na verdade eu passei dois capítulos, né. É o resultado de uma.. da tese de doutorado da Eliana. Ela é da UEL. Ela é professora da UEL. Me deu aula, inclusive. Uma professora muito boa, é uma das pouquíssimas professoras que eu tive que dava algum retorno, então, ela trabalha com reescrita. Ela propõe e ela realiza o que ela fala realmente. Assim, sabe, ela faz um trabalho bem exigente, mas ela tá dentro do que ela propõe. Assim, sabe, que às

vezes a gente vê uma diferença de discursos, né, entre o que eles propõem, o que a universidade, no geral, propõe e o que é feito. Ela consegue casar bem.

Na tese dela, o que ela fez foi trabalhar com textos de várias... escolas, né. Então ela saiu em busca de vários professores que pudessem fornecer textos de alunos... para trabalhar com esses textos, e aí ela não propõe nada de novo. O objetivo dela foi analisar o que era feito nos textos, né. Os dois capítulos que eu tinha pedido, é um capítulo que ela faz um levantamento do que os professores fazem no texto e o quê isso reflete, né, de transformação do aluno. Então, o primeiro capítulo que ela fala sobre a correção do professor, ela começa a falando algumas coisas que ela percebe no primeiro olhar, né. Então ela trabalhou com a primeira versão do texto do aluno, que normalmente a gente se debruça mais, né. Esse trabalho, normalmente, a gente acaba fazendo na primeira versão.

Então, o que ela percebe, no geral, é que a nossa correção, né... a correção do professor, tem como função chamar atenção do aluno para os problemas. Dificilmente a gente chama aquilo que foi bem feito, né... para valorizar. Então, ela diz que é um trabalho de caça erros do professor. O professor já lê buscando o problema. Faz parte, porque a gente precisa achar o problema para ajudar a progredir, né, para que haja progressão. A gente precisa identificar a dificuldade para trabalhar com ela, mas a gente se perde nesse caminho, muitas vezes fica o olhar somente sobre negativo, né... Então ela diz que se procuram apenas os aspectos ruins, os defeitos, e não as qualidades, né... então já procurando nas violações do padrão e, às vezes, a gente também tem um modelo muito distante da realidade, né.

Eu acho que hoje a gente já diminuiu isso, mas às vezes existe um trabalho com o ideal muito distante do que é possível para ser feito, né. Às vezes a gente procura o melhor exemplar de texto daquele gênero e toma aquele melhor como referência, mas não é o que circula, né... Então a gente pega, por exemplo, a melhor notícia, a melhor reportagem e almeja atingir aquilo e não assim. A gente... Se a gente pegar um jornal para ler, a gente vai encontrar textos com muitos problemas, né... Então nem um jornalista experiente produz, às vezes, aquilo que a gente deseja para o nosso aluno, né. Então, às vezes, também, eu acho que existe um nível de exigência muito alto...

PC4 - É, isso é importante, isso que você tá falando, é verdade.

PF - Então, às vezes, a gente leva o que nem circula. A gente quer que o aluno faça... o que o autor daqueles, que o jornalista não faz, o repórter não faz, o cronista às vezes não faz, né. Então a gente tem modelos muito distantes da realidade. A gente cobra uma perfeição que não condiz,

muito menos de uma criança, né. Assim, a gente já busca o problema. O nosso primeiro olhar para o problema e não para entender o que o aluno já fez bem feito, o que ele tem positivo e, às vezes, também vai interferir na resistência, na dificuldade de selo depois, né. Porque ninguém gosta de só ouvir apontamentos negativos, né. Nunca tá bom o suficiente.

PC4 - Sim.

PF - Então... aí é o que ela disse, né, depois, que a leitura do professor não é a leitura de qualquer outro leitor. Porque quando nós estamos na posição de leitores e vamos ler um jornal, vamos ler um livro, a gente não lê procurando os problemas. E às vezes a gente se depara com esses problemas ou num diálogo, que seja, e a gente já tenta solucionar esse problema, porque o que importa é a comunicação. Quando a gente tá conversando, a gente quer entender o que o outro disse, se ele disse com um problema, fugiu à norma, a gente ignora esse problema. Se nós estamos lendo um texto você ignora aquele problema daquele texto, você tá preocupado no que ele quis dizer, não no como, né... na forma. E não é isso que a gente faz no contexto do aluno. A gente lê pensando em como se ele disse bendito, né.

Então, o que ela diz aqui, nós, enquanto leitores, estabelecemos uma parceria. A gente se compromete com outro, ele vai me entregar o que ele tem de melhor e eu vou me esforçar para receber o que ele tem de melhor e completar o que for preciso, né. E a gente, como professor, não... a gente às vezes não está disposto a completar pelo aluno, a aceitar. Não, tudo bem, não tem problema, eu dou conta de entender com esse problema que teve aí para trás, né. Então, a gente distância, né... a gente propõe aos outros uma parceria que a gente não propõe ao nosso aluno, às vezes, enquanto leitor.

Então ela começa trazendo essas reflexões para a gente pensar no relacionamento que a gente estabelece, né. Que isso vai refletir na aceitação do aluno para a crítica que a gente faz para o trabalho. Não é abrir mão, porque o nosso papel é esse, né... mas é a postura, os níveis de exigência que a gente tem.

E aí, dentro desse trabalho, ela recebe alguns textos e vai fazer uma análise, um levantamento dos textos. E o que ela percebe, na verdade, são reflexões feitas por uma outra autora, uma autora italiana, de alguns tipos de correções, intervenções que os professores mais fazem. São as indicativas, resolutivas e classificatória, e ela observa um quarto tipo de intervenção dos professores, que ela chama de textual-interativo.

De modo geral, o que ela percebe é que os professores não recorrem apenas a um tipo de correção, a um tipo de observação. Dentro do texto, os professores migram, utilizam mais de

uma proposta, a depender da necessidade. E ela vai explicando as opções, e no segundo capítulo, é o reflexo disso, né.

Então, primeiro aponta a correção indicativa, que é quando o professor apenas sinaliza o problema. Então ele vai lá fazer um asterisco, ele vai fazer uma setinha, um risquinho abaixo da palavra. E aí, normalmente, é uma tendência desses apontamentos, de eles recaírem sobre aspectos gramaticais e ortográficos, né... Porque eu não tenho como fazer um símbolo para chamar atenção para um problema de coesão e coerência, né, de coisas assim. Então, são bem pontuais. É uma indicação que o professor vai fazer e cabe ao aluno entender essa indicação. Elas são feitas às vezes na margem ou dentro do próprio corpo do texto, o professor puxa, circula, aponta... mas ele só indica.

E aí, depois do segundo capítulo, ela vai falar que para o aluno, quando chega para o aluno, dificilmente o aluno soluciona, porque muitas vezes ele não entende qual é o problema. Ele sabe que ele tem um problema, porque o professor circulou, mas ele não sabe qual é o problema. Às vezes é um problema ortográfico, mas o aluno não internalizou, ele não entendeu a regra ortográfica, para ele tá certo. Então ele não sabe o que fazer com aquilo. Se foi um sinal para tentar indicar um problema de coerência, o aluno também não entende. Ele olha para o texto e não entende. Então pouco reflete em mudança na hora da reescrita.

Aí ela aponta, percebe... Serafim aponta um outro, que a resolutiva. Que é quando o professor já resolve o problema para o aluno, então o professor que identifica um problema, que já vai fazer a reescrita. Se for um problema de ortografia, então já escreve a palavra em cima.

PC4 - Nossa, eu faço muito isso.

PF - Eu acho que todos fazemos muito isso.

PC4 - Eu faço muito, muito, muito. Ou então aquele negócio embaixo lá, escrever, anotar, colocar lá... não escreveu certo embaixo. Eu faço muito isso, muito.

PF - Mas aí de novo recai muito mais sobre ortografia...

PC4 - Sim, sim!

PF - Né, ortografia, acentuação. E aí o que ela diz é, qual é o reflexo na hora da reescrita do aluno? Higienizar. Ele vai passar a limpo, a gente pediu, então ele vai substituir a letra pela outra que a gente disse que estava certa. Mas não há transformação no texto.

PC4 - Não há!

PF - Né... é uma limpeza.

Mas ele não pára para refletir e ainda pode ser que esse aluno ignore.

Ela traz um exemplo de um de um aluno que não resolve alguns problemas, mas acaba transformando outros. Então, ele percebeu que ele podia mexer em alguma coisa, mexeu, mas dificilmente é uma correção que vai fazer com que o aluno transforme o texto. Ele vai simplesmente limpar e aí, ainda pior que a anterior. Por que, na anterior, como eu não digo nada para o aluno, ele ainda vai tentar, talvez...

PC4 - Pensar um pouco mais sobre...

PF - Pra tentar entender o que eu quis. Talvez, né, porque talvez pode ser que ele abra mão.

Aqui ele não tem esforço nenhum, zero!

PC4 - Não! Não! Não tem!

PF - Porque a gente deu a resposta.

PC4 - Por isso que eu te falo, esse negócio da reescrita, ela é a pedra no meu sapato. Porque sei que não leva nada o jeito que eu faço. Higienizar, vamos limpar, deixar ele bonitinho, mas não tem mesmo reflexão, não tem reflexão, não tem transformação.

PF - Em uma das particulares, né, nessa outra escola que eu trabalho, o trabalho de reescrita é esse, apontar a flechinha para correção ortográfica. Não só as produções, mas absolutamente nenhum material pode ir para casa com qualquer problema ortográfico. Os alunos são convocados no sábado para corrigir flechas. É para corrigir os problemas de ortografia, corrigir produção é isso, é higienizar. É uma é uma preocupação estética, né, com o com a estética para dar a sensação ao pai de que foi feito um trabalho, da família, né. Para que a família veja e parece que tá bonito.

Mas não tem transformação nenhuma, principalmente quando a gente dá a resposta. Não significa que a gente não pode fazer, mas só isso não dá.

PC4 - Não leva a nada.

PF - Não dá. Principalmente nosso trabalho é evoluir na escrita, aqui a gente só vai fazer com que ele, talvez decore uma regra ortográfica, porque de tanto repetir, escrever a mesma palavra, pode ser que... ele não vai entender a regra, mas ele entender que aquela palavra é com dois "s" e não um só, é com h e não sem, né. Então, não quer dizer que a gente não possa usar, mas só isso não basta, não promove mudança, né.

Aí ela aponta uma outra, que eu acho que é pior ainda, como aluna, porque eu já tive professores que trabalharam assim. A correção classificatória, então quando o professor estabelece símbolos, classezinhas para problemas que ele encontra, aí a gente nunca tem gabarito. Cada professor vai estabelecer e vai firmar um contrato com a turma, né seja verbal ou por o aluno

observar sempre aquilo, então ele vai entendendo que aquele símbolo significa aquilo. Sempre que tiver um asterisco significa que faltou acento, sempre que tiver um triângulo tem problema de coesão, sempre tiver uma florzinha de coerência, aqui letra maiúscula, aqui faltou uma palavra.

Eu acho muito difícil. Tive uma professora que trabalhou dessa maneira. Ela imprimiu para a gente a tabela que ela usava. Mas é muito cansativo, porque o tempo todo você precisa pegar aquele gabarito, olhar o que é o símbolo, voltar para o teu texto, tentar entender e você volta de novo, né.

Então de novo a gente pode ter os mesmos problemas que antes. O aluno ignorar, porque é esforço, porque ele ficou confuso, porque é difícil, né ... a gente dizer para o aluno que tem um problema de coerência, mas coerência pode ser tanta coisa, né. Pode ser só porque faltou uma palavrinha, pode ser porque realmente eu fiquei repetindo a mesma coisa o tempo todo, pode ser porque... são muitas coisas dentro de coerência. É um conceito muito amplo.

E esse é um outro problema. Nós, a gente diz para o aluno que não está coerente, mas o que é estar coerente, né? Então é outro problema também, que é o que às vezes faz com que não exista a mudança no texto do aluno. Ele não entender o que nós queremos dele. Então o aluno não mexe porque ele não entende o que a gente quis. É o que eu quis dizer com aquilo, se ele não entende ele não vai mudar.

E aí ela coloca a correção textual-interativa, que é uma outra espécie de correção, de intervenção, que ela observa nos textos. Não é o que ela propõe. Que ela percebeu, que alguns professores trabalham com recadinhos na lateral, às vezes no texto, no trecho que sobrou ali, no pedaço. E ela coloca esses recadinhos que funcionam como uma espécie de diálogo, né... seria o momento que o professor teria para sentar e conversar com esse aluno, feito por bilhete. Ela diz que às vezes são cartas, porque são imensos, né.

E o que ela observa é que os bilhetes, diferente dos outros que ficam apenas no superficial, eles abrem a possibilidade para um trabalho mais amplo. A gente ainda tem a possibilidade do aluno ignorar por não compreender. Faz parte do processo de comunicação, a gente não entende o outro que dizer, isso pode acontecer. Mas eles já possibilitam que se entre em detalhes que você não consegue só com um simbolozinho. Então, a gente consegue fugir de aspectos pontuais como acentuação, concordância, pontuação, que também são importantes, e consegue focalizar na macro estrutura, em mais aspectos, né. Se aquilo foi dito da melhor forma que é possível ser dito, se existem outras maneiras. Então eu consigo dizer aqui ficou confuso porque faltou

alguma coisa, né... eu consigo explicar para o aluno mais próximo a interação, né. É um diálogo, o recado vai estabelecer um diálogo.

E, normalmente, esses recados vêm acompanhados de algum tipo de elogio. Então o aluno não vê só um monte de riscos e de correções, né. Então, existe um reforço de uma relação de parceria... entre o professor e o aluno, né. Normalmente são recados afetuosos, existe alguma espécie de elogio para esses textos, um a provocação às vezes, né. “Porque você fez desse jeito porque, porque você não faz assim, porque você pensou em fazer isso”.

Então o que ela percebe é que, quando há bilhetes, existe uma mudança maior. Às vezes também porque dentro do bilhete o professor pede expressamente para que se reescreva. Então, “Fulana, reescreva”. Então a ordem direta, diferente de só entregar o texto, né. Então aparece que marca mais a atividade que deve ser feita. E os resultados que ela observa é que, em todos, de forma geral, o nível de transformação do texto, a mensagem da professora faz com que o aluno reflita. Porque é aquilo, a gente tem uma sala com 30, você não consegue fazer um atendimento individualizado com o texto dos 30. Então, às vezes, serve como uma ferramenta para que você faça um trabalho pontual, com a turma toda, e entregue esses textos depois para os alunos, com as especificidades de cada um, né, naquele comentário. E então traz para o Macro.

Aquela turma, essa turma, está com dificuldade no geral de pontuação. Então vamos trabalhar com todo mundo, fazer uma reescrita coletiva. Hoje vamos reescrever um trecho trabalhando isso e, para cada um depois eu entrego o texto com os apontamentos necessários para cada um dos alunos, né. Então esse atendimento, o que que ela percebe, é que ele possibilita um trabalho com mais detalhes e que foge a limpeza do texto simplesmente.

O que ela percebe também é que existem casos em que os bilhetes não são atendidos. Mas normalmente não são atendidos numa segunda versão. Então se o professor recebe um texto, faz um comentário, o aluno costuma atender e transformar o texto de alguma maneira. Ele se pega refletindo e existe um grau de modificação. Se ele retorna esse texto, o professor faz de novo um comentário. Aí já é mais difícil, porque eu acho que está muito associado a uma visão cristalizada, que todos nós temos, da escrita como produto, né. Resolvi uma vez, pronto. Acabou, né. Ainda há uma dificuldade de entender que é um processo. Ele pode passar por várias e várias e várias vezes.

E se ele não entender esse processo, mesmo que um pouquinho, isso vai gerar uma frustração muito grande. Porque “se eu escrevo e o meu produto não ficou bom, então eu não sei escrever, esse eu não sei escrever, não é para mim” aí não vai ser para mim depois na faculdade, né. Eu

vou ser péssimo, cria uma resistência, uma dificuldade. A gente escuta muitas pessoas, né, que saem da Universidade, na faculdade, falando “não sei escrever, foi horrível, foi muito difícil”, né. Escrever é difícil, mas assim, acaba gerando um processo muito mais complicado e de muito mais sofrimento do que necessário.

O que eu posso dizer, da minha experiência, é exatamente isso que ela observou. Ela observa que uma estratégia não basta. O que eu faço, o que eu estou fazendo, é um pouquinho de cada coisa e tentando ajustar ao contexto. Então principalmente agora que a gente está remoto, né, os bilhetes são os que eu mais tenho feito. É o que eu mais tenho trabalhado. Inclusive hoje, antes da gente se encontrar, eu estava fazendo correção de algumas atividades, de algumas produções. E, assim, eu também tenho um aluno que não lê o que está lá, eu falo “gente, leia o que a tia colocou, né”. Eu tenho aqueles que eu sei que nunca vão pegar para ler, sim. Mas eu tive um aluno, que é um querido, no sexto ano, que ele me falou, eu perguntei “gente, todo mundo viu que a tia mandou? Vocês leram?”, “eu li 10 vezes” eu falei “10 vezes, você ficou feliz?” ele falou “fiquei muito feliz”.

PC4 - Ele salvou seu dia. Sua semana.

PF - Foi uma produção que eu elogiei, então ele ficou... animadíssimo que ele tinha sido elogiado. Tinha um apontamento ainda para ele melhorar, mas para ele o que importou foi que teve um elogio. Ele vai ter muito mais disposição, em um outro momento, a produzir novamente, né, porque ele sabe que se tiver coisas boas essas coisas boas vão ser mencionadas.

PC4 - “A minha professora enxerga isso, né, vai enxergar o lado bom”. Isso é importante.

PF - Então tem uma valorização, né.

Então o que eu tenho feito é uma tentativa de misturar. Às vezes é difícil... às vezes para gente buscar um lado positivo na escrita do aluno, porque às vezes é um aluno que tá muito distante. Como eu falei, esse outro, né, que entregou uma resenha maluca, não tem absolutamente nada, frases assim... Mas o quê que eu vou fazer? Então... o que ele disse foi que ele gostou do livro, então falei “Fulano, que bom que você gostou do livro, é muito legal mesmo, eu fiquei feliz de você ter gostado”. Então, buscar, achar uma coisinha aí para mostrar que não é só problema, né... de alguma forma incentivar.

E aí minha outra dificuldade aqui o que eu recebo são fotos então não tem como escrever no texto, apontar. Às vezes eu fico lá, “linha tal, tal coisa”, né Ou textos digitados, porque eu tenho muitos que estão digitando. E aí eu tenho um outro problema nesse contexto, que é a internet,

né. Eles acham que por estarem digitando eles podem escrever com eles mandam uma mensagem no WhatsApp. E aí é um outro problema também...

PC4 - Mas até na minha turma, já peguei isso...

PF - No manuscrito escrito?

PC4 - É, no manuscrito. Estava corrigindo hoje algumas coisas lá na escola, eu fui lá “bonitinho desse jeito que você escreve assim, né”. É o internetês...

PF - Mas é muito difícil também, né eles entenderem que não pode para aquele contexto.

Eu tenho também outra... Nossa... Eu achei que pelo menos, assim, problemas ortográficos iriam diminuir muito, porque o corretor tá ali, né. Para sinalizar, eles não sabem usar e tem muitos que não sabem usar. Eu tive um, no fim do ano, que eu sentei com ele, eu falei “escuta fulano, você sabe por que que fica assim, é porque tem um erro, olha só, se você clicar com o botão direito ele corrige. Gente, usem esse recurso que está a favor de vocês da internet. A gente tem esse recurso, usa! No manuscrito não vai ter, não. Aproveita enquanto você tem.” Sabe... “tá ali a ferramenta para te ajudar”. Muitos não sabem. Então assim, é muito difícil.

O que eu percebo é que com os recados, existe uma modificaçãozinha maior. Não são todos também que reescrevem, mesmo com os recados, porque também existe uma questão da escola, né. Como a escola, a instituição, em específico pede para a gente trabalhar, né. Então eu não tenho tempo para reescrever todas as produções. Mas o que às vezes eu tento fazer, a gente não vai, eu não vou conseguir solicitar a reescrita de todos eles, então na próxima aula eu vou levar o trecho, um trecho, e a gente vai escrever junto pelo menos esse trecho, né.

Falei semana passada, no início senti uma resistência maior deles, mas depois eles foram se acostumando de que de vez em quando vai ter. Não vai ter meu nome então eu sei que é meu mas ninguém mais sabe e eles vão trabalhando, assim. Mas eu também tenho alunos que mesmo com recadinho não entendem o que a gente quis.

E outra coisa que eu tenho procurado fazer é selecionar o que eu vou pedir aquele, né. A gente recebe textos com muitos problemas, não dá para... tentar resolver todos de uma única vez. Então eu tenho tentado trabalhar com aquele problema maior. Então... tá com problema ortográfico, deixa um pouquinho a ortografia, neste momento não é minha preocupação, né. Porque o texto pode ter muito erro ortográfico, mas a gente ainda compreende, então não é o mais importante. Pelo menos eu entendo que o mais importante é o que se tem a dizer.

PC4 - Sim, eu penso assim também, né.

PF - O mais importante é que ele consiga se comunicar, consiga usar em uma situação

comunicativa o texto, né. Então, assim, eu tenho alunos que às vezes, se você olhar lá, eles estão com notas muito boas, os textos não estão tão bons assim, mas eu acho que a gente precisa também entender o processo de cada um. Então se dentro daquelas quatro produções ele chegou na última, resolvendo um problema, ele já progrediu, né. Então tem que tomar valorização desse progresso, né. E eu acho que é isso. A gente não tem que dar conta de resolver todos os problemas de uma única vez não, né. Tem coisa que, infelizmente, vai ficar para o próximo professor resolver, né. Principalmente os pequenos. Eles não precisam sair grandes escritores.

PC4 - E agora você tá me falando isso, ele produziu 4 e no último ele conseguiu resolver um problema, nossa... isso já é uma grande vitória. E aí até anotei aqui, é o ideal, né, que a gente coloca lá em cima e, bom... tá tudo amarrado mesmo. A gente idealiza tanta coisa e nossa ele conseguiu resolver um problema. Porque escrever dói, não é fácil, não. Não é verdade?

PF - Para gente não é, não é?

PC4 - Eu vejo aqui, ó. Eu pego meus planejamentos, eu pego minhas anotações, aí se ficar dois dias sem pegar aquilo eu penso “Nossa, por que que eu fiz isso aqui”. Numa prova, “como que eu escrevi um enunciado desse”. Então, assim, imagina para uma criança, né. E as pessoas, muitas vezes os professores, também não entendem isso, Carla. Falam que a gente está nivelando por baixo, não! Gente, ele avançou muito. Escrever é difícil, é muito difícil.

PF - Isso que você falou da gente, né, do nosso sofrimento, eu acho que também é uma outra coisa para a gente pensar, né. Que a gente está mostrando para o aluno que a gente também tem dificuldade. Não é? Porque eles acham que é exclusividade deles, e não é. A gente também passa por esse sofrimento, mas o que que a gente faz? A gente continua tentando. Então acho que às vezes sinto falta. Com algumas turmas, quando eu vou fazer essa escrita, a gente lê, conversa, discute, o quê que tem, o que que não ficou bom, o que eles perceberam e vamos lá... cada um vai escrever agora esse parágrafo. Pegamos um parágrafo para trabalhar, que eu falei eu também vou escrever, depois eu vou ler como ficou o meu, como eu fiz.

PC4 - Eles adoram isso...

PF - Para eles verem isso. Eu também estou trabalhando, para mim também foi difícil reescrever, resolver. Aí, né, então eu tô dizendo para você que tem um problema, mas eu não tenho todas as respostas. Você também precisa pensar, né. Eu te ajudo, mas não sei, é o seu texto, o que você quis dizer, né. Não fui eu, eu não entendi. O quê é que você vai fazer para que eu entenda, né.

Então eu acho que a gente, às vezes, tem que colocar um pouquinho junto do processo e mostrar

que a gente também tem essas dificuldades, para que eles se envolvam.

PC4 - E aí perde o medo de errar, né. Quando ele entende isso, que a professora também tem que... é difícil para ela, ela erra, eles vão perdendo. Eles não ficam mais com aquele receio de se expor. E aí... aí tudo é ganho, né. É a vantagem da ZDP, Carla. Como a gente já está junto há três anos, e isso eu escutei de uma professora que era R2, da história... dava ciências para minha turma. E ela falou “Ana”, no primeiro ano que eu tava com essa turma que eu tô agora, foi terceiro ano, né, que eu conheço essas crianças. Ela entrou dando aula, aí chegou em meados do ano, assim no primeiro semestre, ela falou “Ana”, isso para mim foi muito gratificante também. Porque ela falou assim, “sabe o que que eu percebo, eu tinha tanto preconceito”. Ela falou desse jeito “eu tinha tanto medo de dar aula para ZDP, né porque é difícil. Tudo é diferente. Mas eu percebo que eles não têm medo de errar”, ela falou. “É uma turma que ela tá totalmente outra agora”, ela falou “eles arriscam” eu falei “é porque aqui eu sempre falo isso, eu falo que todos os meus amigos de gente todo mundo erra, todo mundo erra, eu erro, vocês erram. Só que a gente tem que falar, a gente tem que arriscar, porque daí como que eu vou entender, te entender, né”. Então é uma coisa assim, que eu sempre deixo muito claro e, aí, quando eles perdem. Ela falou “isso é muito bom” ela “foi muito bom porque eles participam”, tem hora que até demais, né. Você dá risada, né. Você ri, né, porque eles vão colocando todas as hipóteses. Mas isso é tão importante para a gente, né. De quando a gente é adulto também. Quando você tá trabalhando no lugar onde tem medo do que vão te falar, vão falar do seu trabalho, dá suas ideias. Você manda eu faço.

E eu percebi isso muito por causa da ZDP. Essa relação mesmo. E até agora no retorno para a gente retornar esse ano. Nós trabalhamos lá uma semana com eles. Um aluno que ele... ele tem DI, ele não é alfabetizado ele... daí, só que ele é muito bom em matemática, raciocínio lógico. E aí ele não conseguia fazer, não consegui resolver algumas questões. Eu falei “nossa” Fui lá perto dele, falei assim “tá difícil?”, ele falou “tá professora”, eu falei assim “quê que tá acontecendo você?”, “sabe que faz tempo que eu não faço conta”, ele falou para mim. Eu falei “é filho faz um mais de um ano”, daí ele falou “é professora” “então fique tranquilo, faz assim, então, fique tranquilo, faça o que você lembra”, que eu falei, “a partir daqui eu vou ver o que vai a gente vai ter que retomar e o que você já alcançou, do que você já sabe”, “beleza, tudo bem professora”, “você entendeu?”, falei “faça o que você sabe”. Porque era uma diagnóstica, que realmente ele retrocedeu. Sabe, erros assim que eu não é o Pedro.

É o que você tá falando, mas ele verbalizou, “professora eu não consegui, foi muito tempo que

eu não faço conta”. Ou seja, ele não fez nada, a mãe ajudou muito muito ou fez até. Nesse módulo passado eu já peguei a letrinha dela, está com ela agora. Semana que vem vou até falar com ela.

Então, é você deixar a criança errar, mostrar isso para ela. Porque eu erro mesmo. Eu dou risada. E eles me corrigem “tem coisa errada lá”, “é verdade que eu errei, né” e elogia. Então esse... essa sensação... essa liberdade de errar faz com que eles se arrisquem. Só isso ganha, né. Só eles ganham.

PF - Sim, claro.

Se a gente não souber, se a gente não tiver retorno, a gente não tem como trabalhar, né. A gente não sabe qual é a dificuldade, não dá para seguir, né

Em algumas... em alguns casos... eu não exijo, não peço para que ele reescrevam. Porque às vezes o texto tá tão bonitinho, foi esforço, foi trabalhoso. Então, às vezes, o que o ponto... é todos os elogios... ele “tem uma coisa para você observar para as próximas produções”

PC4 - Exatamente

PF - Então, tem esse problema aqui você precisar trabalhar ele nas próximas, que ele vai aparecer de novo, né. Então para que ele fique ciente. Que mais para frente ele também vai ter oportunidade de resolver e que ele precisa ficar atento, né. Então eu acho que é isso eles precisam se sentir confortáveis com a dificuldade, em entender que faz parte que tá na escola para isso, né. Tá na escola para isso... para fazer de novo e se não tiver dificuldade, né...

PC4 - E tudo bem, né.... Se a gente precisar fazer duas vezes... tranquilo. Igual você falou que da outra vez, que a aluna falou “posso reescrever?” e você falou “nossa, pode!”. Já tinha até ficado dentro do que você, né, tinha traçado, para ser esperado pro texto, né. Mas ela quis escrever, então tudo bem, pode. Porque vai achar alguma coisa para mudar. A gente sempre acha, né. Então também já está em outro nível, né.

PF - Sim, uma outra maturidade, né.

Essa turma, tanto dessa aqui que pediu para reescrever, quanto o outro ficou muito feliz com os comentários, foi uma turma que eu conversei falei “gente”... e aí talvez seja uma outra coisa que a gente possa fazer, para que eles se sintam mais confortáveis, né. Mostrar o texto de outras pessoas que passaram por esse processo, então, que nem a gente viu na semana passada, o texto da poetisa reescrito para que eles entendam que eles sintam bem.

PC4 - Sim, verdade.

PF - Né, “você já parou para pensar no Fulano? Você conhece o autor tal?”. Porque os escritos a gente acha com facilidade na internet, não todos, mas alguns a gente acha. Então qual é o autor que vocês gostam, né. Ah, sei lá, eu gosto do Monteiro Lobato. Gosto de...” Então vamos ver se a gente não encontra. Talvez para eles entenderem que esses grandes autores também passam por esse processo e que não tem problema nenhum. Talvez seja algo que faça perceber...

Essa que falou “posso escrever?”. Porque ficou bom, eu já tinha elogiado, tava bom. Não precisaria, ela pediu. Foi depois de eu ter falado isso. Então se até ele melhora, porque que eu não vou melhorar também, né.

PC4 - É o óbvio precisa ser dito, né

PF - É óbvio para gente, né

PC4 - Exato

PF - Para eles não, né

PC4 - Para gente que também tem mais experiência de enquanto produtor de texto, né. Por quê, a gente gosta de escrever, gosto de ler. É uma coisa que a gente escolheu, né. Para gente, mas a maioria das pessoas, entende... vai cair naquilo “Nossa eu não sirvo e não não sei escrever, não sei escrever”. Sai da faculdade já com esse...

PF - É um estigma, né

PC4 - Estigma...

PF - Então, esse problema, entender... É que quando a gente entende a escrita como produto, que eu faço de uma vez, tem que ficar bom. A gente se entende como dom, e dom ou a pessoa tem ou pessoa não tem. Ou nasce sabendo ou você nunca vai saber. E aí é o problema, não é assim... pouquíssimas coisas na vida da gente é assim, a grande maioria se a gente correr atrás a gente dá conta de aprender. Você pode não ser um exímio e o cantor, mas você pode aprender a ser afinado, né. Você pode não bater recorde olímpico, mas você pode dar conta de praticar aqueles esportes. Então pode ser também que você não seja um Machado de Assis, mas você dá conta de escrever.

PC4 - E aí é o nosso papel, né Carla. Como é fundamental essa mediação mesmo, né. Como que a gente... a gente marca uma pessoa para o resto da vida.

PF - É muito... é muito... muito difícil

PC4 - É muita responsabilidade.

PF - Mas eu acho que essa é uma boa estratégia. Mostrar para eles...

PC4 - Não, gostei. Já anotei aqui.

PF - Né, mostrar... talvez mostrar nosso. Se você tiver coisa sua, texto do tempo da faculdade, texto de quando criança, “vamos reescrever o que eu escrevi, hoje eu que vou ser aluna”

PC4 - Eu acho que eu tenho aqui. Texto do meu primeiro ano, que a minha mãe guarda. Minha mãe é professora também, né. Minha mãe é formada em letras, a minha mãe foi da primeira turma da UEL. A minha mãe...

PF - Ai, que legal!

PC4 - E a minha mãe guardou. Nossa boa ideia, eu vou preparar um negócio, depois eu vou te mandar.

PF - Não é? Talvez “hoje vocês que vão corrigir o meu, hoje eu vou ser o aluno” Para eles perceberem... Isso eu nunca fiz, vou tentar também. Vou ver se eu levo um dia um meu...

PC4 - Eu acho que vai ser divertido...

PF - Não é? A minha turma do Ensino Médio pergunta muito... a gente está trabalhando... existe uma cobrança da escola assim com relação a vestibular, porque né,... aprovação, número... E eles me perguntam várias “e quando você fez o Enem”, eu falo “a gente, eu não tirei nota 1000, não tirei” falo, “gente do céu...”, hoje eu fico pensando... não sei se eu tenho mais o meu texto, mas assim... ai, não foi bom.

PC4 - Nossa, você podia achar esse texto ein.

PF - Eles querem saber de mim...

PC4 - Mas o meu filho perguntou para mim agora, ele falou, “Mãe, e você quando você fez o seu TCC, como que foi?”. E aí eu falei para ele o quanto que foi sofrido. Que eu adoeci, sim. Que eu fiquei cansada, estressada e chegou uma hora que eu achei que eu não ia sobreviver. Eu falei “é normal, todo mundo passa por isso”.

PF - Parece que é um sofrimento só deles.

PC4 - E ele com 23 anos ele perguntou, como que foi essa produção de texto, que é um baita de um texto, né. Eu sofri com essa produção desse texto, né então ele. E eu falei para ele, “é sofrido filho”. Muito sofrido.

PF - É que às vezes a gente coloca o outro no pedestal, né. E o professor está nessa posição. Então... para eles entenderem isso.

Não com as turmas de produção, mas na outra escola... estava fazendo um trabalho, a disciplina, envolve tecnologia e nós estávamos trabalhando na produção de trabalhos assim... eles são pequenos, era um quinto ano. Mas para eles entenderem fazer pesquisa, dizer a referência e

tudo mais. E na época eu tava terminando a especialização e eles estavam fazendo uma mini monografiazinha deles lá, sobre um assunto... era sobre patrimônios do município, alguma coisa assim. E eu falei “gente, olha o que eu tenho aqui no meu e-mail. Acabei de receber o texto da minha orientadora, vou mostrar para vocês” E tinha todos os apontamentos dela, as partes grifadas, comentários... E foi assim, a gente não parou para ler, porque também não cabia, né... Mas assim, eles ficaram “Nossa, tudo isso?” falei “É, tudo isso eu vou ter que fazer, né. Olha só quantas coisas ela ela apontou!”

Então eu acho que é uma outra experiência legal também para eles.

PC4 - Nossa, é muito legal isso aí mesmo. Gostei da ideia.

PF - Vou ver se eu encontro os meus pra eu fazer isso com a minha turma.

PC4 - Você vai falar “Meu deus, como que eu escrevi isso? Por quê?”. Você vai rir do seu texto, ou vai morrer de vergonha.

PF - Com certeza!

Uma outra professora pediu para gravar um áudio, porque ela iria usar, acho que ela ia trabalhar oralidade eu mando as perguntas eram porque você se você sempre quis ser professora alguma coisa assim. E aí no áudio, agora eu lembrei, eu falei né, que eu sempre quis ser professora. Mas, quando eu estava no Fundamental I, teve uma época que eu também quis ser autora, porque uma professora minha falou que eu escrevia muito bem. No Fundamental I eu me lembro que eu fiz por um tempo reforço. Então, eu acho que era bem específico, eram problemas ortográficos, trocas, sim. Eu fui convocada para fazer esse trabalho, mas a professora me disse que eu escrevia bem. Então olha só como o reforço positivo é necessário, e marca, incentiva. E eu lembro de professores de português do Fundamental I, não me lembro o nome dessa professora, mas eu me lembro que ela me disse que eu escrevia bem. Depois eu lembro da do Ensino Médio, né e já era maior. Mas eu me lembro que ela me disse que escrevia bem. E foi o comentário que marcou...

PC4 - Marcou a sua vida... sim, ainda bem, né

PF - Então, e quantos outros eu esqueci, né. Ou quantos outros poderiam ter marcado de forma negativa, né, o processo. Às vezes, algum comentário que a gente faz também vai dizer desincentivar, né. Desencorajar. É difícil, né. Eu comentei semana passada, né. Eu tive uma aluna que falou "Professora, quando eu termino de escrever eu tenho a sensação de que eu corri uma maratona". E aí a gente não valoriza essa maratona que ele enfrentou e essa atividade ela

exige mesmo, né.

PC4 - E essa atividade ela exige mesmo, né. É uma energia, demanda uma energia enorme do nosso corpo. E é que também o trabalho intelectual não é valorizado no Brasil, nenhum, né.

E com relação à fala do professor, eu sempre tive problema com cálculo. Eu tenho, eu tenho um déficit de atenção. Mas eu também não tive bons professores de matemática, não tô criticando, era a forma como eles ensinavam, ou já tinha dificuldade... Mas eu falei, não quero levar isso para frente, né. Eu vou estudar e hoje eu posso falar que eu sou apaixonada por matemática, apaixonada. Mas porque eu falei “não, eu não vou reproduzir o que foi feito comigo”, entendeu? Porque a matemática também está no nosso dia a dia, em todos os lugares da nossa vida. A matemática, a física e naquela época não enxergava isso não, me falaram isso. Só falavam de mim que eu era ruim, que eu não sabia, que eu não entendia. Entendeu? Foi a única disciplina que eu quase também bombar foi física, cálculo, né. E física tá em tudo, tudo. E foi falta do professor também concretizar, “isso aqui é física, isso aqui é física, esse movimento é física”. E eu falei, “não, eu vou na minha formação, nos meus estudos, matemática, porque eu não vou, não quero fazer igual a ele”.

PF - Você falou das coisas serem, né... como tudo isso é físico. Quando falou, talvez mostrar... Eu acho que quando a gente trabalha com gênero, a gente permite o aluno entender que ele vai escrever em uma situação real, né. Quando ele está estudando gênero, ele está estudando aquilo que ele vai produzir na vida dele. Esses dias eu falei para uma turma minha, “escuta, quando escuta quando vocês ouvirem alguém pedindo, um professor pedindo escrever um texto você vai perguntar para ele que texto quer”. Porque um texto é qualquer coisa, né. Você não chega aí na sua vida, amanhã, você vai lá e sair na rua você não vai escrever um... uma... narração simplesmente, né. O que a gente produz tem nome, porque tem características específicas, que precisa entender um uso disso. E eu tive um alguns aluno, que alguma vez numa turma me questionaram, porque que a gente já tinha visto essa essa página da apostila com professora de gramática, a professora de português. Eu falei “pois é, mas não sei se vocês já perceberam mas na escola a gente vê muitas vezes a mesma coisa com muitos professores. É porque é como se fosse assim, a gente na escola cada disciplina é um oculozinho que a gente vai colocar. Então, na minha aula, a gente vai olhar com óculos da produção de texto, na aula da outra professora a gente vai olhar com óculos da gramática. Mas a gente tá olhando a mesma coisa. Na aula de artes você vai olhar, às vezes, você vai olhar a canção com olhar de artes. Então a gente olha as coisas para lidar com elas, né. Então às vezes a gente não percebe isso e às vezes a gente não

mostra para o aluno. Eu tive também outra turma que falou “tia, tá parecendo aula de artes” eu falei “pois é né, hoje está aparecendo aula de artes porque é um dia que o gênero circula, é o que tem haver”. Então às vezes falta a gente mostrar essas coisinhas, né, que fazem toda a diferença.

PC4 - Essa da paródia, uma amiga minha fez, de arte, no ano passado com as aulas dela do estado. E aí eles tinham que depois eu registrar a escrita da paródia, só que ele também tinha que enviar o vídeo cantando. Nossa coisa muito legal, falei pra ela que tem que gravar isso. Isso é um acervo. Até, assim, de pai se envolverem, sabe.

PF - Muito legal, né

PC4 - E é um gênero... é difícil fazer paródia. Eu acho que eu não dou conta. É difícil, assim, ai meu Deus e agora, né

PF - É um desafio, mas é legal, né para eles. Porque dá para brincar, dá para fazer graça, dá para ser mais livre, né. Porque a esfera artística, né. Então a gente tem mais liberdade para fazer.

Bom, conversamos bastante hoje, né. Deixa eu parar, tirar isso da tela. Bom, então a gente vai parar por aqui hoje. Não sei se você quer colocar mais alguma coisa, se tem mais alguma observação. Então eu vou deixar... Acho que você tá mutada...

PC4 - Não, é muito legal assim. Você fez os apontamentos. Enquanto você falava, fazia essa retomada do texto. Eu fui e voltei assim vários momentos da minha prática pedagógica. Já pensei em como trabalhar, vou tentar, né, trabalhar reescrita igual você falou, vamos trabalhar um parágrafo. Então no remoto, do modo que a gente tá fazendo em Cambé, como que eu vou fazer isso? Porque eu quero fazer, né essa reescrita, essa retomada do que eles produziram. Minha cabeça já tava assim... a mil. Pensando em novas estratégias e conhecer, né, bem assim por cima os tipos de correção que a autora aponta, né. Foi importante também, porque eu me vi naquelas que não levam a nada. Eu faço mais aquelas que não levam a transformação nenhuma. É isso que eu faço, eu faço a higiene, né. Higiêne. E eu não quero fazer isso, né.

PF - É o primeiro passo, né.

PC4 - Sim, entrar em conflito, né

PF - Se não a gente não desenvolve, né.

PC4 - Mas agora eu vou ler, essa semana eu vou ler com mais dedicação o texto. E aí eu vou te enviar, são quatro texto, só pra você analisar rapidamente. De repente você olhar “Olha, PC4, eu costumo fazer assim” para trabalhar.

PF - Pode mandar, sim. A ideia é essa, a gente pensar em estratégias.

Eu vou deixar um outro texto, vou mandar e-mail para as meninas também. A PC3 vem em todas, deve ter tido um contratempo. Não sei se você conhece, é um livrinho bem fininho e esses são de autores do ISD, de que trabalham com gêneros, que é próximo ao trabalho do município, né. Chama “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem” é bem curtinho. É do Dolz, Decanho e Roxane Gagnon. E é legal porque trabalha com gêneros. Então vai ser mais próximo ao pensamento da rede. E semana que vem a gente vai conversar um pouquinho sobre dois capítulos, também vou deixar lá mas se não der para le, não tem problema. São dois capítulos, são bem curtinhos. O livro também é estreitinho, a página assim, né. Então é bem curtinho. E aí a proposta dos autores do ISD para a reescrita, que eles sugerem. Porque eles sugerem um outro trabalho diferente desses diferente do comentário também, né.

Inclusive algumas de vocês mencionaram lá no formulário. Agora não lembro qual era a resposta de cada uma, né.

PC4 - Nem eu lembro mais tem tanto formulário.

PF - Nossa Senhora, né. Todo dia tem que responder um.

Então eles falam da lista de constatações, é uma proposta deles, são as grades de correção aí a gente vai ver... eu porque é aquilo que a gente falou. Às vezes o aluno não entende o que a gente quis dizer e às vezes a gente vê também professores que não sabem o que querem. Nem o professor sabe o que quer que o aluno faça. Então elas são parâmetro, não só para o aluno, mas também para correção do professor. Lá tem tudo que precisa, o que é que eu vou pontuar, É um norte também para a gente saber selecionar o que apontar em cada momento.

Eu vou deixar esses os dois capítulos, são bem curtinhos. A gente conversa semana que vem sobre eles e aí a gente trabalha textos mesmo. Vai ser o último texto que a gente vai trabalhar, depois vai ser realmente mais prático.

O dia que as meninas estiverem vai ser melhor porque a gente também tem outras opiniões, na outras ideias. É outra coisa que falta também para a gente, né. É um trabalho solitário às vezes, né.

PC4 - Ter o olhar do outro ajuda. No coletivo a gente sempre ganha mais. E é aquilo, a gente também não tem que ter medo da crítica, não. É igual eu te falei. Me incomoda o jeito que eu faço, falei desde a semana passada, quando a gente se conheceu, me incomoda meu trabalho com relação à produção de texto. Não quero continuar assim, né. Me vi na hora que eu te falei, me envia os tipos de correções que menos levam e trazem transformação para o meu aluno. Não quero mais isso, não quero, entendeu. Então não tem que ter medo de falar isso, Carla.

PF - Mas não tem mesmo, tá certo.

PC4 - Não tenho vergonha e gosto de receber críticas. Eu falo pras minhas coordenadoras, para as meninas da SEMED, me fala o que vocês acham, pode colocar crítica aí, fala para mim onde eu tô errando mesmo, que eu não tenho problema nenhum quanto a isso. A gente só cresce assim mesmo...

PF - Ah congelou um pouquinho... aí voltou.

Mas é uma situação minha também. A minha escolha foi trabalhar com reescrita também, é isso né. Então como aluna na escola, de uma correção indicativa em que os professores só apontavam ortografia e eu não reescrevia. Eu tive experiência na universidade ouvindo a teoria dizer uma coisa, eu entrei em contato com pedagogas na escola que eu trabalhava, trabalhando de um jeito, né. Aí eu comecei a trabalhar, eu comecei a perceber também outras coisas. Eu trabalhei a reescrita com no Ensino Médio, na especialização, e o Ensino Médio é outra maturidade, né. Então são muitas coisas e não tem, não existe fórmula mágica, né. Que bom seria se tivesse, né. Que o nosso trabalho seria mais fácil.

E a proposta é justamente esta né. A Proposta da minha pesquisa é aprender com vocês também, né. O que é que vocês fazem, porque se vocês estão aí muita coisa vocês fazem bem feita, né. Senão não estariam aí e a rede não seria referência, mesmo com as dificuldades. Assim como os alunos, sempre tem coisa para gente elogiar, o nosso trabalho também, né.

É isso, vou postar no texto da semana que vem semana. A gente se vê.

PC4 - Pode mandar o e-mail com as coisas, tá.

PF - Vou mandar.

PC4 - Obrigada, tá. Beijo. Boa noite!

PF - Para você também. Obrigada!

Encontro 4

PC5 - Boa noite, meninas.

PF - Boa noite.

PC4 - Boa noite.

PC5- Oi, Carla. Desculpa semana passada.

PF - Imagina...

PC5- Eu não sei se meu telefone está muito sobrecarregado, minha internet. Acho que o pessoal chega aqui no prédio, tudo ao mesmo tempo, não sei o que acontece. Mas eu não conseguia te ouvir, aí ficava caindo, aí eu falei “Ah”...

PF - Não, fica tranquila. A PC3 falou que depois teve uma hora que ela tentou também e não conseguiu. Então não sei também se aqui não tava muito bom

PC5- Tivemos aula vaga

PF - É, ficou uma aula vaga.

PC5 - Eu tava escutando a discussão de vocês sobre leitura. É uma inquietação muito grande, né? A gente manda recado para as famílias no WhatsApp, se você mandar texto eles não leem, se você coloca uma chamadinha no status do WhatsApp, rapidinho eles aparecem para conversar com você. Mas as mensagens, se tiver dois parágrafos não lê mais

PF - Até a família, né. É muito visual

PC5 - É o visual.

PF - É muito difícil...

Bom, na semana retrasada veio só a PC4. A gente falou de um outro texto, que é desse livro aqui “Como corrigir redações na escola”, né. De uma professora aqui da UEL, ela faz um levantamento, na verdade, de como os professores costumam corrigir... Só para gente recapitular um pouquinho, tá. Como os professores costumam corrigir produções de texto na escola. E o que ela percebe são quatro modelos... São três modelos que uma outra autora já tinha identificado em um outro momento, que basicamente não dão resultados no momento da escrita.

Então ela diz que tem professores que fazem uma correção indicativa, então eles sinalizam onde tá o erro para o aluno e cabe ao aluno entender e resolver. Existem aqueles que fazem uma correção resolutiva, então o professor sinaliza e já faz uma correção, também não dá muitos resultados por que o aluno só volta naquilo que o professor pontuou. E ela fala que existe uma outra, um outro modelo de correção que o professor usa símbolos para indicar, que é a classificatória, então erro ortográfico ele dá um simbolozinho, problema de coesão ele põe um simbolozinho. Esses três modelos que ela percebe que mais aparecem e que não dão resultado. Porque ou o aluno ignora ou ele não entende o símbolo, apontamento do professor, ou ele resolve só aquele problema pontual do professor e normalmente foca na questão da gramática, numa superficialidade.

E, aí, ela percebe um 4º tipo de intervenção do professor, que ela chama de textual-interativo. É um professor que deixa recados para aluno. E, aí, o que ela percebe é que esses recados, eles costumam ser mais abrangentes, então eles não ficam só na ortografia, não ficam só na gramática e que eles têm uma adesão maior do aluno, porque às vezes fazem elogios, né. Tem um diálogo, né, com aluno “Fulano percebi isso no teu texto”. Então é uma troca maior e esse tipo de intervenção resulta em transformações maiores no texto, né. Dos quatro modelos, esse é o que ela percebe que mais transforma a produção do aluno.

E aí eu tinha deixado para vocês dois capítulos desse outro livro. É um livro bem fininho. Depois eu tava pensando, acho que eu vou escanear ele completo e deixar lá para vocês, porque ele é bem curtinho. Ele é bem legal porque os textos estão aqui, são textos de produções daqui de Londrina, né. Porque o professor Dolz, que é... quem a gente tem de referência, né, é base do ISD de tudo. Ele é bem presente aqui no Brasil, ele que organiza Olimpíadas de língua portuguesa, né. E em Londrina a gente tem duas professoras, a professora Elvira e a professora Vera Cristóvão, que são bem atuantes no ISD aqui, então eles estão direto em contato com elas. E esses textos que eles analisam foram cedidos por elas. Elas pegaram de orientandas, na época, aqui em Londrina. Então são textos aqui da... já uns anos atrás, né mas daqui da nossa região estão presentes na maioria de fundamental mesmo, então vai ser mais próximo, né, da realidade de vocês porque são de crianças pequenas. Depois eu vou ver se eu deixo ele inteiro lá.

E eu coloquei dois capítulos, né, é um recorte, um capítulo, pula um, depois tem o outro. Só para a gente discutir algumas coisas sobre o olhar do ISD, porque essa autora da semana passada, ela trabalha com a linguística textual, esse daqui trabalha com ISD, então vai ao encontro, né, da proposta do município para o trabalho com gêneros. Vai encaixar melhor porque ele propõe um trabalho com a sequência didática, então é dentro do que a gente espera, né. pro trabalho aqui.

E o primeiro capítulo, é o capítulo 2, né, “Obstáculos, dificuldades e erros de escrita”. Então ele começa falando de algumas coisas que eu e a PC4 conversamos no outro encontro, né. Como a escrita é uma atividade que exige do aluno, como é algo complexo e um processo, é um processo muito longo, a gente não vai conseguir resolver e passar por todo o percurso e finalizar ele num ano escolar. Dentro desse processo o aluno vai se deparar com obstáculos e vai cometer muitos erros. Ele até opta por falar erro, ele disse que quando é falta é um problema exclusivo do aluno, o erro está relacionado ao processo de aprendizagem e ao professor também, né. Então ele começa dizendo no capítulo, que o erro é um indicador do processo, de como esse processo

da escrita tá acontecendo, e ele é importante porque é um indicador para o professor das capacidades do aprendiz, do nível de desenvolvimento que ele tá lá nas capacidades de linguagem, o que ele já consolidou, o que ele precisa consolidar.

Por isso que, às vezes, quando texto vem lá com ajudinha da mãe é difícil para a gente trabalhar. Porque a gente não vai conseguir enxergar o erro, a dificuldade, o percurso em que o aluno está, né. Esses obstáculos, esses erros e as dificuldades são intrínsecos à aprendizagem, não tem como eles não existirem, né. E aí tem aqueles que são esperados pela idade, tem aqueles que destoam, né, que quando a gente vê desperta “lá tem alguma coisa errada”, porque não era para esse aluno, nessa idade, estar passando por essa dificuldade.

E aí eles elencam alguns tipos de algumas fontes das dificuldades que a gente encontra no texto, né. A primeira vai ali bem no caminho do que a PC3 tava falando, que os autores chamam de dificuldades motivacionais, né. Um aluno para escrever ele precisa estar motivado para escrita. Então é muito chato escrever um texto para a professora ler, para ela engavetar depois. Então, às vezes, o que falta para esse aluno é um motivo, um projeto, né. O porque eu estou escrevendo. E, aí, quando a gente trabalha com as sequências didáticas, normalmente, a gente tem lá a produção final, ela objetiva uma situação de comunicação mais próxima da realidade, né. Então, o nosso ideal é proporcionar uma situação comunicativa real, então se eu escrevi um conto, vamos fazer a publicação de um mini livro, vamos fazer um dia de contação de histórias para escola, vamos lá na turma do segundo aninho contar a história para eles, que vocês escreveram, né. Então o aluno precisa estar motivado, ele precisa estar dentro de um projeto para ele ter interesse em escrever. Isso também é muito difícil, porque às vezes a gente não tem tempo de desenvolver, a gente tem vários empecilhos, né... Mas a gente precisa buscar, na medida do possível, realizar ou se a gente não conseguir realizar, mas a gente precisa propor um exercício de imaginar a situação comunicativa pelo menos, né, para que ele consiga tentar imaginar uma situação comunicativa em que ele produziria. Na maioria das vezes os problemas motivacionais são por causa disso, que o aluno está escrevendo, para o professor engavetar, corrigir e aí não é motivador, né. Se eu tenho um projeto de publicação de um livrinho, de um blog da escola, do jornal da escola, é um motivador, porque eu botei leitores reais, os outros alunos, professores que estão passando no corredor da escola. Então a maioria dos problemas motivacionais... não todos, né, porque, às vezes, tem aqueles que são de ordem emocional, tem outras questões. Mas a gente consegue resolver propondo uma situação comunicativa real para esse aluno, né.

Eles dizem, também, que existem problemas, é... a fonte de dificuldade, ela também pode ser de caráter enunciativo. Então às vezes o aluno tem dificuldade de entender a voz que ele precisa utilizar na hora da escrita, né. Qual é a voz que passa pela minha produção? Sou eu o aluno escrevendo ou no momento eu sou um Jornalista que estou escrevendo? Né? Qual é a voz? Eu estou escrevendo em nome de um grupo né, de uma instituição? Porque existem gêneros que pedem aí vozes, às vezes o aluno não entende qual é a voz que ele tem que esperar e, aí, às vezes, também existe uma questão de se o aluno é capaz, né naquele momento de enunciar com essa voz, né. Ele... se ele tem condição de falar como um jornalista. Às vezes a gente também exige uma voz que ainda é muito complicada, né, pedir que ele se posicione dessa forma.

Existem dificuldades procedimentais, né. Então quanto às estratégias, acontece muito isso “como eu começo? O que eu faço primeiro?”, né. A gente tem alunos que não conseguem... inclusive no ensino médio, eu tive uma aluna essa semana, né, não consegue projetar, estruturar, não tem... não sabe fazer projeto de texto. Já começa escrevendo, mas não consegue fazer um... imaginar o que vai ser produzido, não sabe por onde começar. Então, o ensino médio, eles estão treinando com produções no modelo do vestibular, então eles têm um mínimo e máximo de linha e nessas situações, né. E eu tive uma aluna, numa narrativa, um conto, e o conto dela terminou de repente, porque ela não tinha mais linhas para escrever, ela atingiu o máximo. Ela não se planejou, ela não fez um planejamento da produção dela. Ela esqueceu que ela tinha um mínimo para produzir. Porque se ela tivesse planejado esse texto ela saberia que ela tem 30 linhas, ela precisa dar conta de um enredo dentro daquele tempo. Ela foi simplesmente escrevendo a história, foi seguindo, quando ela chegou no fim “eu preciso terminar”, não dá mais. Então às vezes são dificuldades procedimentais do aluno, não sabe se organizar para escrever, né, fazer o levantamento de ideia, se é um texto argumentativo eu não consigo sentar para organizar quais são os argumentos, a favor ou contrários. Eu não sei qual o procedimento eu adoto na hora da escrita.

Existem as dificuldades que são de ordem textuais, né. Então aí os autores classificam como sendo aquelas de conhecimento a respeito do gênero. Então, o que esse gênero pede para eu fazer, o que eu preciso ter aqui, qual é a estrutura, né, o plano textual global deste texto. Às vezes o aluno desconhece o que que é próprio de um gênero narrativo, do agrupamento narrativo, que é próprio de outro, “mas como eu começo a escrever isso? Como? Por que não conhece o plano, esqueleto, daquele texto.

Aí eles dizem que também tem a dificuldade linguística, né, que são aquelas que, às vezes, mais chamam a nossa atenção e eu acho que são aqueles que a gente mais precisa entender que serão trabalhados ao longo prazo. Então a gente não vai resolver, vai ser o professor daqui 2, 3 anos que tiver com a turma que vai resolver. Então problemas de coesão, né, do uso de conectivos, de anáforas. Então aquele aluno que repete o tempo todo o nome do personagem, ele não consegue usar outras estratégias, ele não consegue usar pronomes, ele não consegue usar sinônimos para fazer essa retomada. Então essa seria umas dificuldades que eles chamam de linguísticas, né.

E aí as ortográficas e, normalmente, são aquelas que a gente mais se atém. Então, trocas, erros, né, na ortografia e as dificuldades sensório-motora, né, que estão relacionadas a mão que não acompanha o pensamento, na maioria das vezes, né. Ou realmente uma dificuldade na pega do lápis, assim. E o cansaço, exigência, principalmente para os pequenos que é muito difícil ainda a escrita. Então são dois esforços que ele tem que fazer, né, um esforço de segurar, de desenhar a letra e o esforço de pensar o que ele vai falar.

Eu tenho falado com as minhas turmas. Falei hoje com a minha turma do 9º ano, “parem para ler o que vocês fazem depois, a mão não vai na mesma velocidade que o teu pensamento, às vezes vocês estão deixando palavras pela metade, porque você acha que você terminou de escrever e não terminou de escrever. Quando você voltar você vai perceber, porque na hora parece que fluiu”. Eu faço isso, às vezes, no quadro. Eu tô escrevendo e você para pra responder um aluno, para falar alguma coisa, você volta, você segue, né. Porque na tua cabeça você já fez todo o percurso, mas a mão não fez. Então, às vezes, tem também essas dificuldades, que vão gerar falhas gigantescas, aí vai faltar uma frase, vai faltar uma palavra ali e vai prejudicar. Então além de todo o processo cognitivo, ainda existe esse outro processo aí no momento da escrita. Os autores, eles dizem que existem todas essas fontes de dificuldades e para a gente encaminhar depois o trabalho com a reescrita, a gente precisa entender da onde tá vindo, né. Se é um problema de motivação, então a gente vai trabalhar num projeto legal para fazer com a escrita. Se esse é um problema textual, então a gente precisa voltar lá no gênero, vamos retomar o gênero, vamos entender o que ele tem. Se é um problema de ordem ortográfica, então a gente vai precisar recorrer a um trabalho talvez mais tradicional ou voltar lá numa questão da alfabetização, que talvez não foi consolidada desse aluno. Então a gente precisa entender a fonte da dificuldade para saber qual vai ser a intervenção que a gente vai fazer nesse processo de escrita.

E aí eles falam também, a gente conversou na semana retrasada, sobre o valor do erro, né. Que é outra coisa que o aluno precisa entender, que o erro não é um problema, é um indicador do processo, né. O erro vai dizer onde ele está no caminho da aprendizagem. Então é algo que a gente precisa também deixar claro para o aluno, que ele não vai ser punido se ele errar, né. “O erro vai mostrar para a professora o que que você já aprendeu, o que você não aprendeu. É pelo que, pelo teu erro que eu vou saber o que que a gente precisa reforçar e o que eu não preciso mais ensinar, que a gente pode parar de ver, né. Porque se eu não vejo teu erro eu vou ficar achando que tal coisa está boa e que a outra não. A gente vai perder tempo de uma coisa que você já sabe”. Então, o erro ele é um identificador das aprendizagens e a gente precisa trabalhar com os alunos de forma a não barrar, né, não ser um inibidor aí no processo de escrita.

Eh... o tempo to... e aí eles dizem, né, “aprendizagem da escrita implica a colocação dos alunos na prática de situações novas”. Então o tempo todo eles vão passar por novos desafios e vão surgir novos erros, né. Dificilmente um texto vai sair 100% perfeito, maravilhoso, vão ter erros que vão acompanhar, às vezes, a vida adulta de uma pessoa, né. E diante de novas situações ele vai ser exposto a produção de um gênero para ele não entrou em contato na vida escolar e ele vai lidar com essas dificuldades, né. Normalmente a gente tem um bom escritor dentro de um contexto. O jornalista é bom para produzir notícia, mas você dá para ele uma outra coisa para escrever, ele vai ser péssimo, então ele vai enfrentar outros erros, ele vai ter outros obstáculos. Mas a diferença é que a gente, o que a gente espera desse autor maduro é que ele saiba, nesse nível, identificar sozinho os erros dele e correr atrás, né. Então a gente não vai dar conta de ensinar todos os gêneros para o nosso aluno, mas a gente precisa ensinar essa capacidade de revisão, de autocrítica, de auto-censura, para que ele dê conta, em determinado momento, de fazer o nosso papel de correção.

E aí eles dizem, que a gente já veio conversando também, que a gente não precisa trabalhar com tudo, né. Então eles dizem o seguinte: "Levar em conta o processo, o percurso seguido pelos alunos apreendido no questionamento dos alunos e seus professores é uma fonte de informações importante para situarmos, interpretarmos e hierarquizarmos os erros, tendo em vista novas intervenções didáticas”. Então a gente precisa olhar para o processo. Às vezes a gente precisa parar e perguntar o que eu pedi para o aluno fazer naquela atividade, para eu saber qual a minha intervenção. Porque às vezes a gente tá exigindo algo que a gente não orientou, que a gente não solicitou. Aí a gente quer que ele faça sem a gente ter pedido, sem a gente ter solicitado ou dado condições para que ele faça aquilo. A gente precisa todo tempo voltar para nossa prática, o que

a gente deu condições, o que a gente queria nesse momento que ele fizesse, para saber no que a gente vai intervir, né. Se eu dei condições apenas para aqueles estruture o esqueleto do gênero, eu não tenho como cobrar outra coisa que não seja isso. Então eu não tenho como trabalhar a coesão, talvez, eu não tenha dado condições para que ele estruture uma frase, que eu fiquei só fofocando na estrutura. Eu só trabalhei na estrutura do gênero... ter data, vocativo, saudação, ele fez uma carta desse jeito, que foi só isso que eu dei condições para ele fazer.

E aí outra coisa que eles dizem muito importante é que não existe receita, né. Olha lá... “as modalidades de intervenção, nesse nível, não podem ser únicas e esperadas, devem ser diversificadas, progressivas e modulares. Assim, a intervenção permite ajustarmos as atividades e os processos, em função das produções intermediárias dos aprendizes”. Então esse processo de reescrita ele vai passar, às vezes, por trabalhos pontuais e por estratégias diferentes. Se eu percebo uma dificuldade, um grande problema a nível ortográfico, então eu vou talvez fazer uma lista de palavras, eu vou retomar a regra ortográfica. Se é um problema a nível de coesão mesmo, de estruturação, então a gente vai sentar e vai escrever, vamos ler, vamos conversar juntos, vamos reelaborar, o que a gente precisa mudar, essa parte precisa tirar. A depender do problema a gente vai ajustar a intervenção que vai ser feita.

E aí a gente precisa hierarquizar os erros, priorizar, porque tem coisas que são simples e possivelmente o aluno sozinho, num outro momento, dê conta de perceber e resolver. A gente não precisa perder tempo fazendo uma intervenção em algum problema desse tipo, né. Às vezes a gente viu um problema ortográfico, ele escreveu três vezes a palavra com a letra correta, depois escreveu com a letra errada. Foi desatenção, ele conhece a regra, não precisa perder tempo com isso. Talvez se ele voltar, ele vai perceber que ele trocou ali. Agora existem outros problemas que ele não tem maturidade para lidar sozinho, ele vai precisar da nossa intervenção. Então a gente precisa priorizar estes, que o aluno ainda não tem condições de olhar sozinho para o texto dele.

Então as produções dos alunos... eles dizem que muitas vezes são pouco estruturadas e com muitos problemas nesses diferentes níveis. A gente precisa selecionar aquelas que vão ter um tratamento didático, as mais complexas. Para isso, a gente precisa levar em consideração a idade desses alunos, o percurso que eles passaram. Então qual o trabalho eu desenvolvi com esses alunos? Quais são as expectativas, o que é esperado para essa idade, né? O que o meu currículo pede? Qual é a proposta do meu município, da minha escola, tem para esse aluno? O que eu já fiz com ele? Tudo isso precisa ser considerado, né. E aí a gente precisa saber como olhar.

Os autores apontam três questões para a gente ficar atento no momento de analisar a produção. Qua são a progressão curricular, né, a reconstrução da consigna, então, o que eu solicitei, e uma tabela de avaliação, então eu preciso saber, também, o que eu estou avaliando no texto do aluno.

Eu procuro colocar nas produções, principalmente agora que a gente tá no remoto, que eu não vou ter um retorno presencial dos meus alunos, uma tabelinha realmente para eles do que eu vou avaliar dentro da produção. É preciso que eles saibam, né, assim como a gente... às vezes nós temos... Eu já escutei isso... eu converso bastante com meu irmão mais novo e ele fala, né “ai, se algum professor algum dia tivesse dito para mim o que ele tava avaliando”. Porque às vezes pergunta, “mas por que eu tirei?” e o professor não sabe explicar. Não existe critério, né. “Não tá bom”. “Mas não tá bom porque? O que é que eu fiz que não ficou bom? Eu só fiz coisa ruim, né, não teve nada que eu fiz bem feito?” Então é preciso também que a gente estabeleça os critérios e que o aluno saiba quais são os critérios, o que que é esperado dele naquele momento, né. Pra que ele tenha noção disso.

Então eles vão explicar cada um desses critérios, né. Primeiro o aspecto para a gente se atentar é a progressão, né, o currículo em espiral que a gente tem. A aprendizagem da escrita, ela é a longo prazo, o aluno tem toda a educação básica para se estabelecer quanto um produtor de textos. Ele precisa sair do ensino médio produzindo bons textos. Mas ele tem até essa idade para passar por todo esse processo e o nosso currículo, né, no geral, ele é um currículo em espiral. Então ele conta com continuidade ao longo da Educação Básica e com momentos de ruptura. Então quando a gente fala isso, em todas as disciplinas né, a gente trabalha um currículo em espiral. Mas na língua portuguesa, nós trabalhamos o mesmo gênero várias vezes ao longo da vida escolar. Se eu pegar o currículo, o plano de trabalho do município, provavelmente todos os gêneros estejam na minha lista de trabalho do fundamental II. O que a gente vai fazer, o nível de complexidade vai aumentar, o nível de exigência vai aumentar, porque esse aluno chega para mim, no Fundamental II, com uma base construída com vocês no Fund I. Então ele já tem que dar conta disso, que agora a gente vai exigir que ele dê conta de mais. Esse no mesmo ano que ele entrar... eu tenho crônica, que é um gênero complexo, difícil... eu tenho duas turmas, 8º e 9º ano, que trabalham crônicas, acho que em dois bimestre seguidos. Em dado momento de trabalho a crônica jornalística, depois trabalha crônica esportiva, depois trabalha a crônica política. Então eu vou trabalhar várias vezes com gênero crônica, são pequenas transformações. Mas durante um ano eu vou trabalhar várias vezes, então de primeira, eu não preciso dar conta

de tudo que aquele gênero me pede, porque eu vou ter um outro momento depois pra fazer um novo trabalho, para aprofundar, para resolver outras coisas. Então os gêneros, eles vão ser retomados ao longo da vida escolar dos alunos. Ele não precisa sair um grande cronista de primeira, um jornalista de primeira, porque ele vai ter todo esse tempo para trabalhar, né, com maior complexidade, para consolidar o conhecimento do gênero e a condição de produzir isso lá na frente. A gente precisa estabelecer prioridades, e entender o que é necessário para cada série. Se todos... se durante toda a vida escolar eles vão estudar cartas, algo tem de diferente então é o nível do que eu vou exigir deles, né. Eles vão continuar estudando. Eu trabalho a carta no 6º ano, tenho certeza que vocês trabalham carta também no fundamental I. Eu trabalho o carta no 6º ano, eu trabalho carta no 9º ano, eu trabalho carta também ensino médio.

Então se eu vou por exemplo pegar...

PC4 - Que tipo de carta que você trabalha assim, só rapidamente?

PF - 6º ano trabalho a carta pessoal, 9º ano trabalho a carta de reclamação e de solicitação e pincela cartão leitor, ensino médio trabalha carta argumentativa, no geral. Mas a base do gênero vai ser lá na carta pessoal, que vocês vão trabalhar lá, no Fund I, né. Então olha só, esse aluno tem até o ensino médio para trabalhar carta, eu não preciso, no Fund I, dar conta de tudo, porque ele vai ver isso, né ao longo do tempo. Então quando o aluno chega lá para mim, a gente vai produzir carta, é tranquilo, ele já conhece o esqueleto.

PC3 - Carla, deixa eu te fazer uma pergunta. Esses gêneros, eh... Você acredita que tem necessidade de evoluir, como a tecnologia evolui? Por exemplo, carta de reclamação, hoje dia quem faz carta de reclamação?

PF - Dificilmente... então, mas aí a gente tem no próprio material, ele já puxa para os ambientes, sites de reclamação. Então você trabalha a carta de reclamação e trabalha o ambiente no ambiente virtual, então os alunos entram no Fórum de lojas...

PC3 - Eu tô falando isso, mas que, aqui é 5º ano não trabalha. Então eu não sei, mas eu escuto as meninas lá falando, né carta de solicitação e reclamação e tal, e eu fico pensando “Nossa mas será que não tá obsoleto, né”, porque hoje em dia existe 0800, existe aquele site... como é que chama? Reclame Aqui...

PF- Reclame Aqui

PC4 - Reclame Aqui

PC3 - Tantas, não é...

PF - Mas se você ver a estrutura do Reclame Aqui vai ser a estrutura de uma carta de reclamação também.

PC4 - É que a carta de reclamação aqui, e solicitação, é no quarto ano, né, PC3. Aí no quarto ano que a gente trabalha, então...

PC3 - É, então, eu tô falando assim, eu estou perguntando, mas eu não sei nem o que se trabalha e como é, sabe, eu não sei. Faz muitos anos que eu tive 4º ano, não lembro mais. Mas eu fiquei pensando assim, “Nossa, será que não precisava atualizar também esses gêneros”...

PF - Então, eu já ouvi muita gente falar “mas a gente não escreve mais carta, para quem ensinar?”. Mas assim, quando a gente vai trabalhar e a gente pede demissão, a gente precisa entregar a carta demissional, né, para empresa. Então ele vai trazer daquilo que ele aprendeu da carta pessoal para a hora dele se demitir no emprego, né. Se ele nunca escreveu o carta antes vão ser dois bloqueios, primeiro que eu mais a situação já tensa, né, segundo que eu não conheço nem a estrutura desse gênero. Eu tenho uma colega... na uel eu não tive que fazer, mas eu tive uma colega que fez o vestibular na Unifesp, que é a Federal do Estado de São Paulo, eu acho, e ela fez o processo seletivo do mestrado e ela teve que entregar primeiro uma carta de apresentação, porque ela vinha de fora da comunidade, então ela não era daquela... não se formou lá, nada, ela precisou entregar uma carta de apresentação para concorrer à vaga. E aí quando ela era aluna do programa, ela foi fazer uma disciplina como aluno especial na USP e ela era da Unifesp, né, então ela era de uma universidade de São Paulo, mas não da USP, ela foi fazer uma disciplina especial. Para a disciplina especial ela teve que entregar uma carta de recomendação do orientador dela. Então existem sim esses modelos que já são mais obsoletos, que a gente quase não usa, mas existem muitos que ainda não tem substituição para isso, né. A burocracia exige que se entregue esse documento. Só que como é que eu vou levar para um aluno uma carta de recomendação, uma carta de demissão? Não faz sentido. Então eu vou levar essas outras cartas para que ele tenha condição de produzir isso depois, né. Vai ser um degrau. Mas se a gente parar para pensar nós conseguiríamos elencar aí, outras situações em que a gente precisa escrever cartas também, né. Então a carta de reclamação talvez realmente a gente não use mais, usa só Reclame Aqui. Mas quando eu trabalho carta de reclamação eu estou trabalhando carta argumentativa, e aí tentar uma vaga quando eu tô fazendo a carta de apresentação, eu não tô simplesmente me apresentando, mas eu tô vendendo meu peixe, eu tô argumentando porque eu sou o candidato melhor para essa vaga nesse processo, né. Então o

aluno ele vai transpor o conhecimento de carta ele viu para esses outros modelos que ele vai ser forçada produzida depois na vida adulta, né.

Eu tive que produzir em uma dessas escolas que eu trabalhei eu saí, em um momento, por conta de algumas situações, né, por conta do mestrado, depois acabei voltando. Eu tive que produzir uma carta de demissão para entregar, né, aí agora vou escrever uma carta de demissão, eu nunca tinha visto na minha vida, bom... a estrutura é a mesma.

PC4 - Sim...

PF - Eu sei que eu vou ter que cumprir com isso...

PC4 - Mas aí tem empresas ainda, assim, igual você falou do mestrado, né, desse processo que a sua amiga passou, mas tem empresas que estão voltando aí essa ferramenta, viu. Porque escrever bem, é o que a gente tá falando, são todas as pessoas que escrevem bem hoje em dia, então... Até meu filho participou de uma seleção e ele tinha que escrever, até na hora ele falou assim: "Ai, mãe, olha ridículo, escrever uma carta". Falei "não é ridículo", eu falei "não é", falei "daí o seu o seu futuro empregador vai tirar muita informação de você, né, é o vocabulário, o conhecimento". Então empresas que já estão voltando a isso, viu Carla, a produção da carta de... como que chama... eu no meu primeiro emprego, quando eu...

PF - Apresentação

PC4 - não, não é...

PF - Recomendação...

PC4 - Quando... meu primeiro emprego eu tive que escrever uma carta de solicitação de emprego, né. Então eu tinha que ir bem cedo, tinha que vender o meu peixe, e eu no meu primeiro emprego, alguns anos atrás, eu tive que fazer. E eles estão voltando a essa estratégia.

PF - Então, esse trabalho feito na escola é o que vai ser transposto depois dessa situação, né. Não vem... não tem algo que tenha substituído, né. A gente tem substituição para carta pessoal, hoje quem escreve carta pessoal, é manuscrito ali, né... hoje o que a gente tem no lugar das cartas pessoais são as mensagens de texto, né, no nível assim de uma questão de relacionamento, né com aquele papel comunicativo que tinha para eu levar notícias, para eu dar notícia a gente realmente não usa, porque você precisa de uma informação rápida. Você vai ligar, você vai mandar uma mensagem para saber como a pessoa tá, né, para contar como foi. Mas a gente ainda tem casais que escrevem cartas. Então ainda a carta pessoal acontece, né eu tenho uma caixinha aí de cartas de pequena, que eu escrevi com amigas, aí eu tenho amigas que se mudaram, foram uma para o estado de São Paulo, uma para Mato Grosso, e a gente trocou

cartas e, assim, já tinha celular, mas a experiência outra, né, uma relação afetiva. E eu tenho o hábito, eu e algumas amigas, de todo aniversário a gente escreve uma cartinha junto com o presente, né.

PC4 - Você sabe que eu vou colocar aqui... eu prometo que eu vou parar de falar. (risada)

PF - Não, fica à vontade.

PC4- A gente tá esse negócio da carta, igual eu te falei, da minha sobrinha. Acho que foi para você que eu falei, né, semana retrasada da biblioteca, porque a minha irmã fez a leiturinha antes da Xxxxx crescer...

PF - Aham, da onomatopeia, né?

PC4 - E a Xxxxx na pandemia, no começo da pandemia, ela e o pai dela escreveram cartas pros vizinhos (risada). Então ...

PF - Olha, que gracinha...

PC4 - Então, eles escreveram cartas, eh... na região... porque assim, o pai da Xxxxx ele tem uma vila cultural aqui em Londrina. Então a vila era muito movimentada, com os cursos, com as apresentações até já, já, já teve várias apresentações do filo na vila. E aí, com a pandemia, a vila fechou. E aí existia, existe essa vizinhança em torno da vila e que frequentava... então o que eles... tiveram a ideia, de que ela ia escrever cartas, o pai dela ia escrever cartas, mas que ela também poderia escrever. Daí minha irmã falou, “PC4, ela escreveu a carta do jeito dela, às vezes tinha uma coisa que ela não conseguia desenhar, então eu ajudei a escrever, mas tem coisas que ela desenhou e ela ajuda a entregar”. Então são hábitos que, de repente, por conta da pandemia, né... porque é o que você falou, é uma relação de... é uma relação, é afetividade. Talvez seja o motivo para voltar a escrever cartas, entendeu. E eles fizeram para vizinhança inteira e ela foi ajudar a entregar, colocar na nas caixinhas. Então é o que você falou, a gente dedica um tempo, é a minha letra que tá ali, né. É diferente de você digitar e imprimir um monte de carta e colocar lá na caixa. Então foi uma ideia legal assim da minha irmã e meu cunhado. Achei bem bacana.

PF - Foi, super mesmo.

PC4 - E ela e ela participa de tudo, de tudo, ela parecia. Ela entendeu, ela entendeu a função da carta, a finalidade da carta e ela produziu cartas.

PF - E ela participou de todo o processo, né, ela foi ajudar na entrega depois...

PC4 - De tudo, é

PF - E aí tem outra coisa também, né. A carta é a base para o e-mail, então às vezes a gente não tem na escola a condição de colocar os alunos no computador para escrever um e-mail. Mas o trabalho que a gente faz com a carta vai preparar os depois porque o e-mail eles vão, em algum momento, entrar em contato, né. Seja no trabalho, seja na vida acadêmica, depois na Universidade, seja fazendo uma reclamação no site, porque às vezes você vai ter que entrar em contato pelo e-mail de reclamação. Então às vezes a gente pensa que está obsoleto, mas não. Porque ainda é a base para muita coisa, né. Então não tem mais essa função de levar notícias, né, de fazer uma viagem longa de dias a cavalo e vou mandar uma carta falando que eu cheguei bem. Para isso, realmente, a gente não escreve mais cartas, né. Mas em muitas outras práticas é a única ferramenta que a gente tem. Tem uma questão de formalidade, né. Para essas situações do emprego, para essas outras situações, é um documento, né. Ela se torna um documento oficial, diferente. E aí também tem uma outra coisa, esse aluno ele não vai escrever cartas, mas ele no cotidiano dele escrever bilhetinhos, né, que ele vai precisar deixar um recado para alguém. E o bilhete está ali, né, primo da carta. Então a gente... um bilhete é muito simples para ele entender que no bilhete ele também precisa pôr um vocativo, para quem é o bilhete, que ele vai explicar... então precisa também passar por isso, né.

Então, enfim, né... foi essa questão para gente entrar na progressão. É um gênero que o aluno vai trabalhar até o ensino médio, eu não preciso no fundamental I, no primeiro momento, exigir uma carta que atenda tudo, né. O que que dentro da carta esse aluno do 2º ano, do 5º ano, do 6º, do 9º do ensino médio precisa dominar. O maior nível de exigência vai ser lá no ensino médio e ainda não vai ser o nível de exigência de uma carta impecável, né. Ainda no ensino médio ele vai ter aí, possibilidades e coisas que a gente espera que aconteça.

E aí os autores pontuam quais são as expectativas com relação a cada idade, né. Então eles dizem lá para educação infantil, né... é o que é esperado, que a gente precisa olhar, o que o aluno... para que essa faixa etária da conta. Eles colocam lá, né... e isso a gente vai ter no currículo também, em vários documentos que dizem o que é esperado para cada faixa etária, né. Na educação infantil: “o aluno se inicia na prática da escrita, descobre seu código e as suas dimensões culturais, o desenvolvimento da expressão oral, a distinção entre oral escrito, a passagem do idioleto familiar, a língua comum da escola e a descoberta progressiva da ordem estrutural do português. A criança começa a imitar a escrita, descobre o gesto, o espaço da página, funções da escrita e atribui determinadas significações aos sinais gráficos. A escrita

emergente ou aproximada do adulto, assim como a técnica do ditado ao adulto, servem como as primeiras aproximações da produção de texto”.

Então vai ser na educação infantil que esse aluno vai entrar com as primeiras experiências, né. Igual a PC4 falou, ela está escrevendo, tá lá fazendo, né, as primeiras produções que esse aluno vai fazer, quando ele vai conversar produção oral, ele vai dizer que ele escreveu alguma coisa e tá lá todos os risquinhos, né, até entrar na escrita alfabética.

Primeiro ano... nos primeiros anos do fundamental I é “esperado produzir textos diversos, apropriar-se do sistema de escrita”, aqui eles dizem com relação ao 1º e 2º ano. “Produção de textos escritos para experimentar as restrições que a língua no submete, assim como as convenções dos gêneros textuais. Apoiando-se em suportes visuais e em modelos de gêneros, ele aprende a modular e a organizar breves textos em função do destinatário e, neste contexto, estrutura as principais correspondências fonogrâmicas ou fonográficas, a segmentação das palavras e os primeiros procedimentos ortográficos. Do ponto de vista gráfico, esse ciclo é destinado a consolidar a escrita cursiva”.

O olha lá, neste momento o aluno precisa dar conta de fazer pequenas produções, pensando no destinatário e amparado em modelo, em suporte. Então eu não preciso ainda que se dê conta esse aluno de conta de produzir sozinho, ele pode sim ter referência porque são os primeiros momentos em que ele está entrando em contato e ainda existe o esforço da alfabetização, do estar consolidando a escrita. Então escrever sem um modelo, são dois grandes esforços. Então a gente consegue ainda ampará-lo.

Do 3º ao 5º ano do fundamental, é esperado que ele tenha um contato com o maior número de gêneros textuais, então uma maior diversificação, maior autonomia na prática da escrita. Então que ele já consiga produzir, sem tanta dependência de um outro par né, seja família ou seja professor, e adaptação às convenções do gênero e as condições da situação de comunicação. Então que ele já consiga entender, tem tanta dependência de modelos, o que é esperado daquele gênero, qual é a estrutura. “Maior atenção a coerência, a coesão e a conexão do seu texto, com a utilização de organizadores textuais adequados, de retomadas anafóricas, de marcas temporais, de sinais de pontuação”. Então aqui eu preciso que o aluno comece a entender esse ele está contando uma história ele tem um personagem que vai aparecer várias vezes ele pode utilizar várias estratégias, a princesa, a Cinderela, ela, a menina. Então, que ele comece a entender esse processo de retomada. As aprendizagens da etapa anterior devem estar estabilizadas e se inicia nos procedimentos de leitura revisão e autocorreção, então seria nessa

faixa etária, o 5º ano aí, que a gente vai começar a esperar do aluno, que ele perceba que ele consegue sozinho olhar para o texto dele entender, né. É no 5º ano, aí no fim do Fund I que eu espero que esse aluno consiga terminar a produção, ler a produção dele e resolver alguns problemas sozinho, né. Antes a gente vai fazer esse processo, junto do professor, mas o esperado é no final do ciclo que eles comecem a desenvolver auto-correção, a autocrítica, de forma consciente parar e agora eu vou pensar no que eu escrevi e se tem um jeito melhor de escrever isso que eu disse, se tem algo que fugiu, se eu esqueci de alguma parte, se eu errei alguma letra eu esqueci.

Então precisa começar a estimular, a desenvolver, essa capacidade de autocrítica, porque antes disso isso só vai acontecer com o auxílio do professor, ainda não tem maturidade, de forma com... a gente viu lá, naquele primeiro encontro, que isso acontece naturalmente, né, os rabiscos. Mas daqui é para que isso seja de forma consciente, né.

No Fundamental II, olha só, aí é esperado no Fund II redigir de modo pleno autônomo e completo textos pertencentes a vários gêneros e, especialmente, aqueles que servem para a vida social e para as aprendizagens escolares. No fundamental II eu vou exigir um texto de modo autônomo, então sem que o professor precise estar ao lado, amparando a escrita, dando modelos. No momento da escrita é esperado que ele não tenha mais esse apoio e que ele faça produções completas, né. Língua escrita correta, com ortografia lexical e morfosintática assegurada, nos limites da idade e em função do trabalho realizado com a gramática.

E, vou dizer que, eu tenho alunos, principalmente, no 6º e no 7º ano, que não tem laudo de dislexia e não consolidaram ainda algumas... alguns fonemas, aí, algumas correspondências no 6º e no 7º ano. Então a gente espera, a grande maioria já consolidou, tem trocas, assim, esperados, os problemas.. principalmente acentuação, eles não acentuam muito e alguns tem algumas trocas s/ss/ç. Mas a gente tem alunos com outras trocas, assim, que não são mais esperados para idade e não são alunos com laudo, eles realmente não assimilaram a regra ortográfica, né. Mas já é esperado que tenham. As produções devem estar próximas aos modelos, né, sempre estimulando o mais e mais longe, mas aí, sim, eu espero que esse aluno produza perto do que a gente encontra circulando na realidade.

E, para o ensino médio, vai haver uma progressão maior e uma exigência... daí vai-se trabalhar outros gêneros, né. Aqui os autores falam em novelas, narrativa de aventura, documentários, editoriais, relatórios. Mas o que a gente vê hoje, na realidade, é um trabalho muito mais voltado aos vestibulares, ao que é cobrado pelo vestibular. Eu não vejo um trabalho, principalmente,

com o literário, né. Assim, do relatório, editorial, ainda sim, porque são talvez das esferas mais argumentativa, e aí o ensino médio trabalha bastante argumentação. Agora essa escrita literária, voltada para um trabalho da escrita criativa, eu desconheço escolas que privilegiam isso no ensino médio, né. Há uma tendência a focar no argumentar e a focar no que é cobrado pelo vestibular. Então muitas vezes trabalha principalmente dissertação-argumentativa, porque poucos vestibulares trabalham com gêneros, né. A gente tem a UEL, que tá numa tentativa, tem a UEM que também trabalha com gêneros, mas a grande maioria dos vestibulares trabalha com tipologia. Então aí no ensino médio a gente vê um trabalho mais voltado a isso, né.

Exigências mais precisas para cada nível, multiplicidade de estratégias de escrita e, o que às vezes eu vejo a gente exigindo dos menores, né, do Fund II, consideração de aspectos estilísticos na revisão e na reescrita. Então é no ensino médio que este aluno precisa aflorar a autoria, é que ele precisa entender a identidade dele como autor, qual é o estilo dele de escrever. E no ensino médio que isso precisa aflorar, né. Escolher a estrutura, se ele vai brincar com a sintaxe, para trazer a identidade dele para o texto. É no ensino médio que esses detalhes vão ser lapidados, né. No fundamental não é uma preocupação que a gente tem que ter ainda, né. Aqueles alunos que são aí mais proficientes na escrita, às vezes a gente já vê aí algumas brincadeiras, alunos que dão conta de fazer coisas diferentes, mas não é algo que a gente tem que se preocupar ainda, né. Porque isso exige uma maturidade, né. Pra eu manifestar o meu estilo, para me manifestar com o autor, eu preciso consi... consolidar antes outras coisas, né.

Na minha turma de Ensino Médio eu tenho hoje... eu tenho uma aluna e ela está nesse nível de lapidação, se encontrar com estilo, sabe, são detalhes. Inclusive eles fizeram uma avaliação essa semana e uma das coisas que eu coloquei de retorno para ela foi isso, falei “olha, agora você tá no momento que é para pegar as suas dificuldades e você correr atrás desses problemas, porque o resto você já deu conta. Você já faz muito bem feito, agora você vai trabalhar com detalhes, né. É correr atrás de mais repertório e do teu estilo, de se encontrar no teu estilo.” Mas a grande maioria dos outros não está nesse nível de lapidar, de estilística no texto, porque eles ainda estão se consolidando atrás.

Então é preciso... que os autores dizem é preciso a gente entender o que é esperado de cada um. Segundo aninho do fundamental, o que é esperado é que ele olhe para o modelo e ele consiga produzir seguindo aquele modelo, né. É no Fundamental II que ele vai precisar ter uma independência maior com relação a isso.

A gente precisa também saber o que é esperado para cada idade para que as nossas exigências estejam de acordo com essas... com essas bases, né. Pra que a gente não tenha expectativas altas demais.

Aí o segundo fator que eles colocam é a reconstrução da consigna, né. Então, que a gente entenda o que nós solicitamos para esse aluno. Eu, na hora de eu avaliar o texto dele, eu preciso voltar para minha atividade enquanto professor e repensar o que eu pedi. Eu pedi uma produção de um texto completo? De um pedaço, né.... foi uma produção simplificada, foi um rascunho, é a produção final, ele tem que ter dado conta de revisar, ele fez de forma coletiva, ele fez com ajuda do grupo? Né. O que que foi feito antes para esse aluno escrever, a gente fez o levantamento juntos, eles fizeram uma pesquisa? Qual foi o suporte, né. A gente fez... aí usou modelo, não usou modelos? Usou trecho ou não usou trecho? Qual era o gênero? Qual era a situação de comunicação que eu propus? Eu propus para ele escrever para quem? Teria publicado onde? Eu preciso saber qual foi a orientação que eu dei para o aluno para saber o que eu vou exigir dele. Eu peço lá... eu vou avaliar a escolha de registro, se ele for informal ou formal demais, se ele usou a voz adequada, mas será que eu disse para o aluno qual era a situação que ele estava produzindo? Porque produzir uma carta para um amigo.... de feliz aniversário e escrever uma carta de feliz aniversário para o meu chefe, não vou escrever da mesma forma. Então eu disse para o meu aluno isso? Né... Eu expliquei para ele qual era a situação? Porque ele vai escrever de forma diferente, então a gente precisa voltar para o nosso trabalho para entender qual foi a nossa orientação. Porque além da nossa orientação a gente vai ter o processo de compreensão do aluno daquilo que a gente falou e aí o resultado dele. Então se eu não pedi, se eu não orientei, eu não posso cobrar e depois exigir que ele faça. não é por milagre. O aluno bom vai dar conta, porque ele vai entender que ele precisa fazer isso. Mas eu não tenho como cobrar aquilo que eu não falei, né... aquilo que eu não combinei e não foi combinado com a turma naquele momento.

E aí eles dão né, eles tem até colocam essa tabelinha, aí, que é um processozinho para gente fazer no momento. É uma dificuldade muito grande... que às vezes a gente recebe uma produção. Essa daqui eu peguei, porque a PC4 colocou dos alunos dela e eu me lembrei dessa da minha aluna. É uma aluna de inclusão. E aí ela tá fazendo acompanhamento só com a tutora, não está participando da aula junto com o grupo. Eu recebi da tutoria “Ela fez essa produção, você avalia e lançar nota lá depois”, eu falei “tá”. Mas, é isso aqui não tem uma proposta, tá vendo, não tem uma orientação, então como eu avalio a produção da menina sem saber o que

foi pedido para ela fazer? Eu não estava junto, eu não tenho registro escrito do que foi solicitado, como eu vou saber se era para ela produzir uma fábula ou um conto, um causo, uma piada? Eu sei que é uma narrativa porque tem personagem, tem local, tem alguns elementos da narrativa. Mas a narrativa é... muito gênero são do marrar. Então como eu avalio se eu não sei o que foi solicitado para ela fazer. Eu preciso recuperar isso, então para eu avaliar, além de eu saber o nível esperado para idade, esperado para aquele aluno, eu preciso saber também o que foi exigido dele.

E aí a terceira coisa que eles... que os autores colocam, e aí é a proposta dos autores de Genebra, é o trabalho com uma tabela de avaliação, né. E ela é uma via de mão dupla, porque ela vai servir como parâmetro para o trabalho do professor e ela vai servir como parâmetro para o aluno. É a base das duas coisas, ela vai orientar avaliação que o professor vai fazer do texto e... a gente não vai fornecer para o aluno nos mesmos termos que a gente usa, mas ela também vai ser fornecida para que o aluno volte para o texto dele e faça autoavaliação e observe o que ele fez ou não. Eles chamam de lista de critérios, lista de constatação, grade de constatação. Alguma de vocês colocou lá naquele forms, não sei se foi vocês ou alguém que não tá participando, mas alguém colocou, mencionou grade de constatação. Então, o que os autores falam é que a gente precisa olhar para o texto de acordo com as dimensões ensináveis dele, né. Então o que cada gênero pede em cada nível, né... na situação de comunicação, plano textual global, textualidade, vozes, convenções da escrita.

Eu coloquei ali embaixo, plano de trabalho do município, porque vocês tem já no plano de trabalho os gêneros... e essa grade, ela já está feita para você, então... é isso que vai ser... isso é a tua lista de constatações. O município já oferece para vocês a grade de avaliação. Então quando você vai fazer a correção da produção do teu aluno é aquela grade, que está lá no plano de trabalho, que vai dizer o que você vai avaliar. Lá já tá desinchado, dentro do gênero, o que o aluno da série tal precisa saber deste gênero. Então no 2º ano, é esperado que, ao escrever uma carta, o aluno dê conta de fazer isso no plano textual global, dê conta de fazer isso nas vozes, dê conta de fazer isso nível de textualidade. Então, nisso município já tá muito à frente, porque normalmente quem faz isso é o próprio professor, que depois vai correr atrás de modelos, ele vai fazer um trabalho de leitura, de pesquisa do gênero e vai construir o teu próprio... a tua grade. Lá a gente já tem pronto e a gente vai fornecer aquilo para o aluno também, não daquele jeito, porque o aluno não precisa saber todos aqueles nomezinhos e aquelas classificações. Mas ele precisa ter esse amparo.

E aí a gente pode fazer a grade de várias formas. Eu posso, no momento da produção, falar “gente, vamos fazer no quadro uma lista das características que a gente não pode esquecer na hora de produzir”.... e fazer uma listagem “ó, quando você terminar você vai olhar aqui essa lista que a gente fez”. A gente pode construir a grade ao longo da sequência didática, então conforme o for trabalhando o gênero, eu posso ir construindo um cartaz com todas as características. “Ah, então eu tô trabalhando receita, a gente sabe que receita precisa disso, os verbos precisam estar no imperativo, indicativo, ela é feita em tópicos, tem destaque nas partes, têm...” a gente pode construir de forma coletiva com aluno, eu posso entregar pronta para o aluno em determinada situação, posso por no quadro, posso entregar o papelzinho para ele riscar no papel. A gente pode usar várias estratégias para fazer essas listas. Alguns materiais didáticos, não todos... o material que eu uso na escola não tem, a apostila, lá é material apostilado, não existe isso para os alunos. Então normalmente eu preparo e incluo a grade na produção deles. Eu tenho alunos que eu tenho certeza que nunca pararam para olhar no que tá, lá mas eu tenho alunos que devolvem, inclusive, rabiscado: “sim, não, consegui, esqueci, eu só vi depois que eu tinha que ter feito isso, que tinha que ter aquilo”. Então é um recurso que se o aluno souber utilizar, ele vai voltar para avaliar a própria produção antes de entregar para a gente. E ele sabe que se tá lá dizendo que ele tinha que ter feito isso, você vai avaliar se ele fez aquilo. Então é critério para avaliação e critério para reescrita.

E aí eu trouxe de uma coleção de livros que eu tenho, é do fundamental 2, é da Editora Moderna. É uma coleção muito boa, ela é dividida em três cadernos, tem um caderno de produção de texto, caderno de gramática e caderno de literatura. Ainda tá fragmentado, né... mas, assim, no que diz respeito à produção de textos ela é um protótipo de uma sequência didática. Tem proposta de produção Inicial, tem a produção final e, ao final de todas as produções, ele aparece... apresenta aí, oh... ficha de avaliação. Então olha o formato que aparece para o aluno. Ele vai adequar aquelas questões que estão lá no plano de trabalho, lá na ficha do professor, para que o aluno dê conta de analisar o texto dele. Então adequação à proposta, “você contou...” então pedia para o aluno narrar o dia de um aluno para um aluno novo no sexto ano... A proposta era algo do tipo... "Você contou o dia a dia da personagem do 6º ano? Você utilizou a linguagem simples, com palavras comuns, do dia a dia? Criou e piriri piriri piriri... Pode deixar, eu coloco depois lá!

Olha lá, construção da coesão e da coerência.... não tô achando meu cursor para apontar... achei... “Você colocou datas e outras expressões para marcar a passagem dos dias? Iniciou a

narrativa de cada dia com vocativo? O diário está bem pontuado, com uso de pontos finais e vírgulas? Com divisão em parágrafos?” Aí tem outros dois aqui, eles estão bem pequenininhos, né... olha lá, de equação a proposta, adequação às características estudadas do gênero... então se a gente não estudou as características x, eu não vou pedir para que o aluno se preocupe com aquilo, é o que nós estudamos, ele vai ter que dar conta de fazer aquilo. Aqui, ó, carta de solicitação ou reclamação, é de um sétimo ano, esse daqui, aí tem lá.... é, deixa eu aumentar para enxergar melhor... adequação à proposta, “Elabora um texto que trata de problemas ligados ao lixo produzido na escola ou em seu entorno com acordado pela turma toda? Então aqui se está de acordo com o projeto que foi proposto aos alunos. Adequação às características estudadas do gênero, “Iniciar uma carta com situação espaço-temporal dos autores, indicando a cidade e a data em que estavam no momento da escrita?” O aluno vai parar ele vai olhar... “não pus, não fiz”. “Formularam claramente a solicitação ou reclamação? Argumentaram adequadamente para convencer o interlocutor com base nos tópicos acordados coletivamente?”. Construção da coesão textual, textualidade, “fizeram uso de palavras e expressões que estabelecem sequência de sentido entre as partes do texto? Fizeram uso de palavras ou expressões adequadas aos efeitos desejados, tom amistoso para convencer o interlocutor, tom de mais exigência para convencer que ele precisa resolver o problema? Utilizaram adequadamente a pontuação?”. Regras... uso das regras de convenção de escrita, né, “O texto está correto com relação às regras de concordância entre as palavras? O texto está correto em relação a ortografia?”.

Tem algumas grades dessas, que vão para os alunos, que vão do lado com um campo assim “para o aluno”, para o aluno marcar “sim, não”, na hora que ele voltar no texto dele, e tem algumas que vem ao lado o do professor, porque o aluno vai fazer autoavaliação dele... depois esse texto vai para o professor... o professor vai fazer avaliação e vai marcar... às vezes o aluno marcou que ele fez alguma coisa, mas ele não fez, e aí ele vai comparar com a correção do professor. Estão ali os critérios, ele vai visualizar o que ele precisa fazer e ele vai ter um amparo para reescrever. Ele vai olhar para o texto e vai buscar, ele vai fazer essas perguntas para ele mesmo. E a gente vai adequar elas ao nível de cada série, né, então... para os menores, eu vou usar uma linguagem mais simples na hora de colocar essas questões, para que ele olhe para o próprio texto.

No livro... vou deixar para a gente ver na semana que vem... no livro, ele traz a grade elaborada para um texto narrativo e para um texto argumentativo de duas crianças do fundamental 1. E aí

eles trazem o texto da criança, eles trazem a grade de correção e trazem algumas sugestões para que o professor faça a intervenção depois. Porque às vezes só agrade não vai bastar... porque às vezes o aluno vai olhar, ele vai dar conta de voltar e, às vezes, não. Mas, já vai fazer com que no momento da produção ele faça uma pausa para corrigir, para olhar o texto dele, e às vezes alguns problemas ele já consegue resolver, né. É uma estratégia, é uma ferramenta para que a gente oriente a revisão dele, né. Então é uma ferramenta que estabelece critério... para os dois, para o professor e para o aluno. O professor vai avaliar com base nisso, né... com o que ele trabalhou, e o aluno vai saber o que o professor espera dele e o que ele precisa refazer no texto.

Aí, só para finalizar, que a gente já passou do tempo, que tá todo mundo cansada, né...

Então... os autores dizem que essa grade ela é elaborada, ela feita, na intenção de que a gente faça uma avaliação didática, para que eu saiba que eu vou olhar dentro do texto e que eu estabeleça as necessidades daquele grupo. Então vou conseguir enxergar onde é que tá o problema... o problema tá lá na adequação à proposta dessa turma, o problema dessa turma tá lá no nível de textualidade, porque eles não conseguiram usar marcadores temporais, eles não tão sabendo, eles não tão sabendo fazer anáfora dentro do texto. Eu vou conseguir fazer um diagnóstico da turma e intervir depois e, a partir dessa análise, né... que vai orientar e escrita deles imediata, que vai orientar minha avaliação do texto, eu posso escolher outras estratégias de intervenção depois, né.

Eu posso propor, daí, que em posse desta, lista eu faço uma leitura coletiva do texto e uma discussão. “Vamos olhar, vamos ler o texto tal, olha lá na nossa lista. Cumpru com isso, cumpru com aquilo?” Eu posso fazer grupos, trocar, “então agora você vai pegar a lista e você vai fazer, olhar o texto do teu colega”. A gente pode usar de várias formas as listas, porque elas vão nortear o olhar para o texto, né... “ah, corrige o texto do aluno, mas eu vou corrigir o que no texto dele?”. Então aqui eu tenho parâmetro, eu vou olhar se ele fez isso... se eu pedi para o colega corrigir o texto do amigo, eu vou corrigir como? Tirando o sarro? não, vai olhar lá, se o teu colega fez isso, se ele não fez aquilo... E aí o aluno também visualiza o que ele já está fazendo bem feito, né... daquela lista, provavelmente, pelo menos uma coisa ele fez como foi esperado... então ele também tem esse retorno do positivo que ele está fazendo... ele não vai ver só pontuado erro.

Nem todas... E aí eles falam, a partir dessa análise que eu faço com a lista, nem tudo vai fazer com que eu volte para o texto na completude dele. Se, às vezes, é um problema pontual, eu vou

voltar para esse problema pontual, né... de acordo com a necessidade e se sobressaiu ali. E aí, a partir disso, identificado o problema, eu posso trabalhar no outro momento, um texto lacunado para resolver uma dificuldade específica... então se eles estão com problema, lá... com relação ao tempo verbal, né... tem hora que tá lá, migrando, começa no passado, vai para o presente, não tem lógica... então vamos pôr um texto lacunado para a gente trabalhar só conjugação verbal. Aí para ele entender um problema de coesão, eles não estão entendendo, vamos fazer um quebra-cabeça, recortar um texto do gênero, vamos montar de novo para eles perceberem os encaixes... dá uma matriz, um esboço, né.. então como eu posso começar, como eu posso continuar, dependendo da dificuldade... fazer, principalmente nos textos argumentativos, estabelecer relação para ele entender, né... a argumentação... isso por causa disso, né... essa coisa exclui a outra, para ele entender o processo argumentativo, então fazer a ligação, preencher com o conectivo, vai estabelecer relação lógica.

E , aí a gente... o mais vantajoso é intercalar essas atividades, porque uma atividade não vai dar conta de resolver todos os problemas e a gente tem alunos que passam por processos diferentes. Então, às vezes, com uma estratégia, a gente vai atingir um grupo, mas não vai atingir outro aluno, né. E sempre lembrando daquilo, é um processo em espiral, então esse aluno vai começar a trabalhar um problema, uma dificuldade na escrita, mas ele não vai consolidar e, às vezes, ele não vai resolver agora. O que eu vejo é que... a gente tem... os problemas que a gente precisa, na maioria das vezes resolver de uma vez, eles são os problemas com relação ao plano textual global do gênero, né... que ele entenda a estrutura do gênero, os problemas de textualidade, de coesão, de uso de conectivos, de pontuação... a gente não vai conseguir resolver em um único o escolar, eles vão perpassar a vida escolar do aluno. São problemas que vão, realmente, com a prática e que, às vezes, eles independem do gênero, né... então problemas de escrita, de organização de pensamento.. então, às vezes, não dá para gente resolver tudo de uma vez. Às vezes, aquele gênero eu vou trabalhar... às vezes eu vou trabalhar ele várias vezes, mas, às vezes, é um gênero que eu vou trabalhar só neste momento. Então eu vou focar no aspecto do gênero e não lá textualidade, porque a pessoalidade eu consigo trabalhar depois, né. Se ele tá com um problema ali, de pontuação... esse mesmo problema de pontuação eu consigo trabalhar independente do gênero que está sendo estudado neste momento. Então às vezes tem um problema que é mais urgente, outro não. Então a gente precisa também, como é um processo de escrita, entender que a gente não vai resolver todos os problemas desse processo de uma única vez. Mas que, ao final do fundamental 1, a gente espera que esse aluno comece a

desenvolver a capacidade de autoavaliação. Então a gente espera que no final do Fund I, o aluno comece a entender que o texto dele, ele tem condição de melhorar sozinho, sem a professora dizer, que ele precisa criticar também o que ele fez, né. Esse processo vai até o fim da vida escolar dele, mas é algo que a gente precisa começar a desenvolver. E aí a lista de contratações, que os autores apresentam, não a chave, a solução, mas ela vai dar um pouco mais de autonomia para o aluno, porque ele não depende do professor falar, ele mesmo vai olhar, ele vai investigar para ver se ele fez ou não aquilo. É uma estratégia, né... mas a gente faz de maneira inconsciente, “Fulano, vê se você fez isso e aquilo” mas ter ela escritinha ali, para o aluno, para ele poder olhar, riscar, responder a perguntinha ali, marcar com o X o que ele fez... isso ajuda a visualizar. A gente já passou bastante do tempo... então na semana que vem... eu não vou deixar... não sei se vocês quiserem, eu posso ver se eu faço... termino de escanear amanhã.

E, aí, na semana que vem, a gente ver essa análise que eles fazem, dos textos dos alunos... são crianças pequenas, para a gente ver o que eles apontam... a lá, texto do Felipe, é uma escrita bem infantil ainda, um desenho tudo... então acho que vai ser legal para a gente entender como funciona... na prática, aí. E aí a gente olha os textos que a PC4 separou... eu separei dois de alunos dos meus, alunos de inclusão... porque eu vi lá que era um reconto, né... e eu, começo do ano, eu até separei aquele meu aluno, que eu comentei com você, que não foi alfabetizado... Eu deixo, eu vou deixar escaneado...

Que ele não é alfabetizado... eu pedi um reconto também, e aí eu até separei para você ver a diferença assim nos teus para eles...

PC4 - Eu quero ver...

PF- Eles estão muito à frente, assim, os seus.

PC5 - Que turma que a PC4 tem?

PC4 - 5º ZDP

PC5 - Ah, você é do ZDP. 5º ano?

PC4 -Sim.. eu tava falando pra Carla na aula passada... no encontro retrasado, são alunos que eu... esse ano agora... é o terceiro ano com essa turma. Na verdade eu tive só um ano, né... uma ano e meio, porque foi terceiro, nem um ano e maio... terceiro e depois... o quarto ano, a gente praticamente não trabalhou com essas crianças e agora também a gente não trabalhou... se Deus quiser a gente volta agora... então, mas assim, a minha... o meu relacionamento, meu contato com eles, esse é o terceiro ano e... mas eu quero ver se do aluno, Carla, quero ver, sim.

PF - É, assim a escrita é a mãe escrevendo, assim, porque ele solta palavras... Então, esse conto ainda eu acredito que tenha sido ele que tenha escrito, mas... assim com ela fazendo um ditadinho, sabe... porque não tem articulação... em uma produção que foi... eu separei duas, uma que foi um sarro, é um conto de fadas e aí tá a narrativa visual e ele precisa escrever o que tá em cada quadrinho... e é uma versão da Princesa e o Sapo, só que quando a princesa beija... o príncipe, no casamento, alguma coisa assim... ela beija ele, ele se transforma... no casamento eles se beijam novamente e ela vira um sapo... daí no final, né... mas quando o sapo vira príncipe, na ilustração, o príncipe tá todo bonitão, com uma roupa, né... com uma capa vermelha... aí ele coloca assim, “o sapo virou o Superman”, por causa da capa...

PC4 - Né...que não deixa de, de... de ter relação na cabecinha dele...

PF - Mas assim, (incompreensível). Ele fez uma leitura da imagem, né.

PC4 - Mas, nesse conto aí... as meninas até, foi diagnóstica, né do ano passa... desse ano. E aí o que que eu fiz... eu tenho ali a imagem, né... você viu ali que tem a imagem, mas eu fiz um áudio contando história... eu não contei a história ali para eles. Então aí eu propus para as minhas parceiras lá, do... dos outros quintos anos que a gente fizesse uma, uma, uma, uma, como é que fala? Ah, uma contação, ali, então eu era o menino, eu era os aldeões, a outra o Lobo, a outra era narrador, a e outra os meninos E aí foi muito engraçado, porque daí eles pediram para escutar várias vezes, e aí toquei várias vezes, mas aí eles começaram assim “ah você é tal pessoa, ah professora Xxxxxxxxxx é a narradora”. E esa era, essa era a proposta, das vozes diferentes, ali no concreto... então isso foi muito legal. Então, talvez, também tenha sido produtiva por conta disso, né. Eu falei, “gente, vamos narrar”, sem a gente fazer ali, ao vivo, vamos fazer que eles vão eles vão identificar a gente, e foi realmente... o que aconteceu. Eles pediram para escutar várias vezes, e eles riam, riam demais... porque aí eles falavam “Ah, foi você que falou isso.”, “Ah, porque?” “Ah, porque é seu jeito de falar, olha lá, você fala...”, realmente, eu falava mais alto, então foi legal, uma proposta diferente de apresentar e foi tudo feito ali no, no celular. Até a gente chegar no final, que foi repassada para eles, a gente fez várias reescritas, viu Carla. Porque daí chegava na hora, uma começava a rir e, aí depois, no segundo, na segunda gravação lá todo mundo rindo... Então... se foram oito gravações, gente, oito, até que eu falei “Pode parar de rir, vai ter que sair”. Mas foi muito divertido, todos os processos do começo ao fim, da produção da do áudio até as crianças produzirem o texto. Foi bem gostoso.

PF - Então, mas eu achei assim, que... eles estão... estão bem articuladinhos assim, em comparação aos meus, né. Os dois estão, estão em turma de sétimo ano, né. Eles estão bem articulados... só que assim... essa, que eu falei que eu não tenho a orientação que...

PC4- Do que ela fez...

PF - ... pra ela, era minha aluna na outra escola. Ela tá na outra escola desde a educação infantil, eu peguei ela no primeiro ano, a primeira vez, até o quinto eu acompanhei ela. Quando eu comecei a trabalhar nessa outra escola também, ela foi para essa outra escola, para o 6º ano. Então, assim, eu já conhecia... ela faz muito melhor do que isso aqui, ela faz muito melhor... era uma aluna de inclusão, é PC, ela tem a coordenação.. é bem difícil, baba muito, né... precisa muito do concreto, abstrair muito é difícil, mas o texto dela, ortografia, é impecável, impecável de ortografia... ela consegue articular, sabe. Então o que eu estava fazendo, quando a gente estava no presencial, começo do ano é, sentava com ela você não tava com ela, lia proposta, adaptada... então se os outros pedia uma imaginação muito longe, a dela ficava mais no concreto, né... mas trabalhando do mesmo gênero, tudo, sentava... “Vamos fazer assim, assim, assim. Tudo bem? Tudo bem! O que você vai escrever? vou escrever isso. Então tá bom, então começa que eu vou lá olhar o outro amigo”, e circulava. Eu tenho um disléxico na turma, então passava por ele, deixava a tutora com esse que não está alfabetizado, porque demanda, é um trabalho maior, e ia circular pela turma. Voltava, “deixa eu ver o que você já escreveu, vamos ler o que você já escreveu. Ótimo, agora você vai fazer...”. Então eu só ia supervisionando e saia uma produção coerente bem articulada.

Mas aí o que aconteceu, nós paramos... eu falei, né... nós paramos, ela, ela é adolescente... ela tá numa turma de sétimo ano, mas eu acho que ela tem dois anos mais velha que a turma. Ela é bem teimosa, sempre... a personalidade é, assim, sabe... muito teimosa. E... aí bateu o pé que não queria assistir aula gravada, depois, quando começou o ao vivo, bateu o pé que não queria assistir aula ao vivo... ela não entrou nenhuma aula no ano passado, terminou o ano ela não participou de nenhuma das minhas aulas. Fim do ano ela estava indo fazer algumas intervenções com a tutora. E esse ano também, ela vai... no primeiro horário até o intervalo, eu acho, e fica com a tutora fazendo atividade. Mas ela não está comigo já faz um ano e pouco, então... assim, ela tem uma dificuldade, memória de longo prazo, todas as questões... então... acredito que nesse tempo que ela ficou em casa, dificilmente a mãe tinha pedido para ela escrevesse alguma coisa.

Aí agora que veio da tutora foi essa proposta que eu recebi. Então assim, ela está muito tempo sem escrever e agora que voltou... sem orientação, né... a professora tutora que trabalhou com ela... também não sei, né... não posso falar, não estava, não sei o qual foi o trabalho que ela realizou, mas assim... um trabalho sem orientação, sem um mínimo de orientação que ela precisaria para produzir. E aí veio muito alguém do que ela dá conta de fazer, né... muito alguém do que ela dá conta, são... tem coisas aqui que... isso é outra coisa que eu tenho certeza que ela não fez... não foi pedido para ela ler depois... porque quando ela lê depois, ela percebe os erros e ela dá risada, ela fala “Ahh, era M, né” e dá risada, porque ela percebe, sabe... ela consegue... então se tiver tem pedido para ela ler a produção dela, ela teria percebido que não estava do melhor jeito, né... do melhor jeito dela... não estava... Então também não sei quais foram as orientações que foram passadas, sabe. A tutora dela é professora no outro período, mas assim.. não sei também, coitada... caiu de paraquedas, né... é difícil, né, trabalhar com adaptação, ela tá conhecendo a menina ainda, né. Eu estou com ela desde o fundamental I, então eu também sei o que ela dá conta, eu conheço...

PC4 - E ela deve estar nesse testando também... ela pode estar testando também essa professora
PF - Sim, é...

PC4- Porque ela é inteligente, ela sabe manipular a situação, então pode ser que esteja acontecendo isso. A teimosia, né, que você falou... a personalidade forte.

PF - Mas são assim... quando eu vi os seus eu falei assim, “nossa, olha que gracinha, tá muito...”

PC4- Agora vem a dúvida, né... como avançar... como é que eu te falei, quais as estratégias... a grade, é uma opção, a gente faz uma junto e depois... num outro momento, individual... mesmo para, né... em primeiro muito junto, para mostrar o que é, né... a função dessa dessa grade, mas já pensei nela, já, né

PF - Talvez aí ajustar, talvez não fazer uma grade completa, né

PC4- Não...

PF- Neste momento a gente vai ficar só nessa parte, né. Fazer um momento de olhar o próprio texto, depois trocar para olhar o texto do amigo

PC4- Sim, tô pensando

PF - ... tem uma outra coisa também... então são estratégias, né.

Semana que vem a gente vê daí, esses que os autores trazem, são textos de fundamental I, como eles propõe, né, a grade. Porque eles propõem também modelo, inclusive, para educação

infantil, assim... como os primeiros aninhos, de grade, né... para os próprios alunos olharem, então, dá para gente ajustar para as faixas etárias aí, né... vai complexificando ou simplificando. Mas não é a única, né... a gente pode pensar em outras estratégias aí, que vão ser aplicadas de acordo com o contexto, a maturidade, perfil da turma, né. E aí a gente olha juntos textos, os seus, trás para as meninas verem, vou colocar esse dos meus também para vocês verem... se vocês tiverem outro, se quiserem colocar, postar no mural ou mandar no e-mail... eu coloco lá, o que for mais fácil.

PC4 - O meu já tá lá, né

PF - Tá lá, os dois, estão lá, deu certo

PC4 - Beleza

PF - Então é isso, por hoje... já conversamos bastante, né todo mundo querendo descansar. Aí sim então semana que vem semana que vem não tem nenhum texto para leitura, depois eu escaneio esse deixo ele completo lá para vocês terem.

PC3 - Tranquilo

PC4 - Beleza

PF - Aí semana que vem a gente pensa mais na prática, o que a gente poderia fazer na prática.

PC4 - Tá bom, então. Tchau

PC3 - Tá bom.

PF - Muito obrigada por terem vindo, por estarem aqui

PC3 - Boa noite

PC3 - Boa noite obrigada, Carla

Encontro 5

PF - Bom, vamos lá... hoje eu trouxe para vocês, eu coloquei, desculpem a demora, eu esqueci, eu aí... eu levei o livro para escanear, eu deixei lá pra para escanear na segunda-feira, eu tinha que buscar às 16h da tarde e eu fui buscar só na quinta-feira, porque eu apaguei da minha mente e aí hoje eu postei.

Então, os dois últimos capítulos, os últimos não... acho que são os penúltimos daquele que a gente trabalhou a semana, os autores separam textos narrativos e textos argumentativos para fazer a análise para propor algumas atividades e orientar a reescrita. Então eu trouxe hoje é... os dois textos narrativos e aí coloquei de volta aqui os... do... da PC4, porque também são narrativos, né, então a gente consegue seguir e aí deixa o argumentativo para a próxima.

Então no capítulo que eles fazem análise, no capítulo 6, eles selecionaram dois textos de alunos do... Fund I, como eu falei, são textos de Londrina, né, porque foram professores da UEL, né, que forneceram o material, né.

PC5 - O Carla, só um pouquinho...

PF - Esses dois alunos...

PC5 - Eu acho que a PC4 vai ter que desligar o microfone, aqui tá dando...

PC4 - Gente, desculpa aí.

PC5 - Tá...

PF- Então desses dois textos que foram selecionados, né... o do Felipe e a Vera, as crianças. Esse aluno, Felipe... não há... os autores não têm a informação de qual é a idade, qual a série escolar que esse aluno esteja e chegou apenas o texto. Mas pela escrita eles levantam a hipótese de que seja um aluno de sete ou... de sete anos, aí na fase de alfabetização. E a segunda, a segunda aluna, uma menina, Vera, aí essa eles têm a informação, é uma aluna de 9 anos que estaria aí no quarto ano do Fund 1. Ambas as produções não tem nenhuma referência do que o professor solicitou, então eles têm o resultado, tem o texto, mas não sabem o que que foi pedido para que essas crianças fizessem.

No texto do menino, ele mesmo escreve o comando que foi passado. No da menina não tem nada disso, então eles fazem ali, tentam elaboração de uma consigna, né... alguma coisa para identificar o que o professor solicitou. Então o do menino, ele tem lá escrito acima do texto, com a letra da própria criança “Agora escreva uma aventura do seu personagem com a turma do Sítio”, e, aí, os autores entendem, né... isso não tem como recapitular, mas pela proposta, pelo enunciado, que provavelmente, essa professora tenha feito um trabalho com o Sítio do Picapau Amarelo, feito leituras e recontos, algo do tipo, e ela tenha pedido para que eles criassem uma história com outro personagem vivenciando uma experiência junto com esses personagens do Sítio. E aí ele teria que criar um novo personagem, não há a informação de se esse personagem tem que participar da história, se ele vai ser o protagonista, se ele vai ser coadjuvante, nada disso... então o aluno poderia também seguir pelo caminho, né, que... que ele julgasse melhor ali dentro. Pelo que o aluno produz, né... não há, também, comando de um gênero, né... produza uma aventura, não tem... nada mais específico, mas eles deduzem que, então, a produção do menino se enquadre dentro do gênero conto. A da menina não há o anunciado, nenhum anunciado, mas eles deduzem que seja algo como “invente uma narrativa de aventura, escreva uma narrativa de aventura”, algo do tipo.

Como a gente falou, na semana passada, o gênero já vai determinar o olhar que a gente vai ter na hora de fazer análise do texto. Então eles traçam primeiro os critérios, né... como olhar para o texto dessas duas crianças, então elas vão ser olhadas, aí, seguindo os mesmos parâmetros, porque apesar de um ser um conto e narrativa de aventura, são do agrupamento do narrar, então vão ter vários aspectos, aí de aproximação.

E aí eles é... elaboram uma tabela de análise para trabalhar com o texto dessas crianças, pensando lá nas dimensões ensináveis do gênero, né. Então do que seria, por exemplo, o plano de trabalho que vocês têm, lá já com o que... olhar dentro do texto de cada um, né. Então eles colocam aqui, planificação do texto: presença do título, começa por uma fórmula de lançamento, então “um dia”, “havia um lugar”, algo do tipo e, eventualmente, desfecho do conto com uma fórmula de fechamento, organização do conteúdo levando em conta as leis do gênero, esquema acional e narrativo, então respondendo às questões de quando aconteceu, com quem, com as relações ou onde, quais os problemas, qual é a resolução desse problema na narrativa. Organização do conteúdo levando em conta as consignas e a... o contexto de produção, então se está adequado e organização do todo em parágrafos significativos. Eles colocam objetivos específicos para olhar no texto do aluno, o respeito à estrutura canônica do gênero da crônica, né... Se ele conseguiu manter pelo menos o esqueleto, a organização do texto em parágrafos, organização do texto de maneira coerente e desenvolvimento dos conteúdos em função da orientação dada, levando em consideração a situação de comunicação, de conteúdo. Aí que eles diferem, né para o texto dos dois, do que seria do Felipe e da Vera. Então pro conto, né... ter narrador, personagem, lugar e tempo, podendo haver ação ou personagem que não são reais, partes do conto: situação Inicial com problema, situação final com problema resolvido, entre essas duas partes deve haver o que ocorreu entre o início e o fim, o desenvolvimento. Elementos da narrativa de aventura, personagens, fala das personagens, verbos declarativos variados, descrição dos personagens e o lugar onde as aventura... também apresentação dos personagens, do deslocamento para o local da aventura, descrição do lugar de aventura, a aventura propriamente, o fim dela junto de um suspense. Aspectos pontuais para olhar, desenvolver o tema, fornecer conteúdos próprios ao gênero, dirigir-se ao leitor, adaptar os textos aos possíveis leitores e saber introduzir e concluir uma narrativa. E aí aspecto de textualização, traço de organização lógica, organizadores textuais, coesão verbal e nominal. Como eu vou olhar esse no texto, né, vendo se o aluno utilizou o recurso de língua relacionadas ao gênero, bases temporais diferentes, então como ele fez o trabalho com os tempos verbais, utilizar retomada

anafórica, sempre que se refere ao personagem, ao espaço, marcas de diálogo de modo apropriado e produção de enunciados sintática e semanticamente corretos. E aí, em paralelo a essa análise do texto dos alunos, é feito um trabalho com essas questões pontuais de ortografia, escolha de léxico e assim por diante. Então, tendo essa, tabela como base eles passam a analisar o texto das crianças.

E aí, do primeiro menino... do Felipe, seria esse aluno aí, de segundo aninho. Tentei colocar maior, a qualidade não tá muito boa, né... Deixa eu ver aqui do meu... que fica mais fácil enxergar. Então ele escreveu aqui em cima, a letrinha da criança, aqui no alto é o enunciado, né... “agora”... deixa eu pegar o... “agora... escreva uma aventura do seu personagem com a turma do Sítio”. Então essas três primeiras linhas do enunciado ele copiou da professora, ele tem o título “Amigo do Pedrinho” e aqui ele começa a narrativa. Aqui na lateral do desenho dele tem a professora, que escreveu o texto da criança, o texto aqui... ela escreve corrigindo as trocas, enfim ela coloca aqui embaixo, ela escreve “escrita com intervenção”, né... que a letra da professora. Então o texto do aluno está, né... “O amigo do Pedrinho, o Pedrinho e o Felipe foram passear no sítio e foram na mata, encontraram a Narizinho e a Emília, voltaram para o sítio viram o Saci, foram brincar”.

Essa é a história que ele desenvolveu, né. E aí tendo como principal essa tabela, os autores começam a fazer alguns apontamentos, né. Primeiro, a história dele... o texto dele se constrói como um único parágrafo, né... ele não desenvolve esse texto aí, a estrutura, é único parágrafo que vai acarretar em outros problemas de coesão... por conta dessa estrutura limitada. Ele consegue fazer o que a professora solicitou de incluir outro personagem dentro da narrativa, então houve um esforço dessa criança em atender o que foi pedido. Ele, inclusive, trouxe dois personagens, né. Ele não colocou o título para narrativa, nem iniciou com uma fórmula, né... “um dia”, “em um lugar”, ele começa direto com a apresentação dos personagens, né... “o Pedrinho e o Felipe foram passear” e a história também termina com um “foram brincar” não tem uma fórmula específica, mas é um final ok, esperado para um conto, né. Não é um conto de fadas que exija o final “foram felizes para sempre”, nem nada do tipo. Os personagens não têm qualquer tipo de descrição, “o Pedrinho e o Felipe, a Narizinho, é... foram encontrar a Emília, a Narizinho, o Saci”, então ele apenas menciona. Uma hipótese para isso seja de que já tendo sido feito um trabalho com a história do sítio para essa criança, talvez seja óbvio que todos conheçam esses personagens, então não há necessidade de ele explicar quem sejam, né... esses personagens dentro da história. Então, por isso, provavelmente, ele não tenha feito a

descrição delas. Ele utiliza para estabelecer coesão e sequenciação, a organização do pensamento... ele usa o “e” e ele usa, é, a outra menina usa o “mais” também, ele fica só no “e”. É uma fórmula mais simples que a gente tem para unir as ideias, né... mas é um aluno de 2º aninho, tá no processo de aquisição da escrita. então é esperado e a gente percebe que ele já entendeu que ele precisa unir as partes, né, que não dá para ser um monte de coisa solta... ele tá nesse processo de compreensão do encadeamento das ideias. Não tem problemas, né, de coesão verbal, ele utiliza sempre o pretérito perfeito, ele consegue manter a estrutura da narrativa... a retomada dos personagens é feita sempre pela concordância verbal, né... então “voltaram”, a gente entende que ele está retomando as personagens. Não tem uma outra estratégia de “as crianças”, “os meninos”, mas ele estabelece uma coesão aí, a gente consegue fazer com que o texto progrida, né. Tem alguns problemas de ortografia, algumas trocas, mas que são esperadas para uma criança que tá nesse processo de aquisição. Então... talvez seja um dos maiores problemas, essas trocas, mas tá dentro aí da... do que seria esperado da faixa etária. O nome das personagens a gente não vê problemas na escrita, novamente porquê, provavelmente, ele tenha uma familiaridade, né... com esses nomes, tem lido várias vezes e à visto, né... então os nomes, os nomes desses personagens ele já se apropriou. Agora algumas outras trocas indicam, provavelmente, ele está nesse processo de tentativa, né... de entender e de explorar, então num momento escreve com “n” outro momento escreve com “m”, então ele tá entendendo aí, né... a correspondência da letra com o som.

O texto da outra menina é de uma menina de 9 anos, né... uma menina que tá aí no quarto, não tem o texto com a letrinha dela, a gente vê direto a versão digitada. Então ela diz: “era uma vez que tinha uma menina que jamava Magali, ela foi pesca, né, no rio que tem lá perto da casa e ela falou para a mãe dela, mãe eu vou para o rio e vai trazer um peixe, e ela está pescando e o anzol trem e ela puxou a vara e saiu um peixe grande, ela pegou o peixe, foi tirar uma foto com ele, falou para o homem, homem você faz um favor, o que você quer menina, eu quero tirar uma foto com o meu peixe, que eu pesque e... canto que, quanto que paga, né seria... paga 50 centavos, então toma o dinheiro, mas a foto sai escura e ela leva o peixe para mãe dela fritar, quando vai comer ela esqueceu a escama, que entalou na boca e a mãe dela salvou ela, ela quase que se afogou, ela não pode comer o peixe com escama que é perigoso”.

Então, nessa aluna a gente vê muitos problemas que não seriam esperados mais, talvez, aí para idade, né... de nove anos. A grande maioria dos problemas, provavelmente, porque ela escreve como ela fala, então é uma interferência muito grande da oralidade... não só pelas trocas lá né,

“ela foi pecar” ao invés do “pescar”, coisas do tipo, mas pela forma é... o que ela usa, os recursos que ela usa para estabelecer coesão, né... ela usa “e” e ela usa o “mas” como “mais”, né, como a gente fala... que são as fórmulas mais simples para gente estabelecer, que é o que aparece na fala... falando, normalmente, a gente usa o mas a gente usa ele realmente a gente usa outras fórmulas, né na oralidade... ela ainda está muito presa a oralidade. E aí vai interferir, não só na ortografia, mas na construção textual, porque o que ela tem de repertório, né... para construir, ela não tem outros... ela não tem um repertório mais amplo de conectivos para levar para o texto. Então ela já tenha esses que ela tem oralidade.

Diferentemente do menino, a gente tem aqui uma fórmula de lançamento de introdução, ela começa com “era uma vez” que remete a gente para um tempo passado, diferente do menino lá... a gente não sabe em qual tempo a história se passa, existe uma progressão temporal, porque os meninos foram para a mata, os meninos encontraram os personagens e voltaram brincar. Mas a gente não sabe se passou um dia, numa tarde, uma noite... aqui com o “era uma vez” a gente se localiza que a história aconteceu no tempo passado, ainda que não seja a fórmula ideal para uma narrativa talvez de aventura, né... para parece um caso, né... então não seria uma fórmula introdutória de caso, mas... ela consegue entender que ela precisa usar alguma coisinha ali para começar, né... para introduzir as história. Ela não tem uma fórmula de conclusão, mas a gente percebe uma espécie de moral da história, né. Ela traz um ensinamento para encerrar que funciona, também, como uma conclusão das narrativas, muitas vezes. Ela entende que ela, para terminar, então ela vai dar para o leitor uma moral, vai apresentar para ele uma introdução, uma... um ensinamento, né.

Outro problema que aparece, também, no texto dela, é uma dificuldade em diferenciar o discurso direto e, as falas, para diferenciar o que é narrador, o que é a fala de personagem. Existe um esforço, porque ela coloca lá, dois pontos, ela entendeu que tem que ter travessão quando existe a fala. De primeiro ela consegue fazer isso, né... ela consegue separar narrador e fala da a mãe dela “mãe eu vou ir vou trazer um peixe” e retorna para o narrador. Mas aqui no segundo momento ela não consegue fazer isso de novo, a gente tem aqui a fala de dois personagens, a fala do narrador se misturando, né... “homem você faz um favor, o que você quer menina, eu quero tirar uma foto com um peixe que eu peguei, que eu pesquei, quanto paga”... então ela não conseguiu separar as falas dos personagens e retomar para narrativa. Esse existe esse outro problema aí... também.

Outro problema que existe, ela começa num processo de entender é... diferenciação entre artigo definido e indefinido é... para coesão, então a gente tem aqui no início quando ela apresenta menina, ela colocou “uma menina”, né, que chamava Magali... então... ela começa a perceber esse processo, mas ainda não consolidou, porque lá no final... lá no meio, quando ela vai apresentar o homem, que até então era desconhecido, ela não usa o “um homem”, “um homem” ela já coloca o definido, como se já fosse de conhecimento do leitor. Então ainda há uma outra dificuldade, um outro processo que ela não consolidou.

E aí as várias trocas, né. Por conta... tem problema também de coesão verbal, né. É... Em alguns momentos que ela muda o tempo verbal de forma repentina, vamos ver “uma menina que mora lá perto de casa”... Enfim, então tem alguns momentos que ela faz essa troca e tem os problemas, né... na, no registro, por conta da interferência da oralidade, tem problemas também na separação das palavras, quando ela vai falar a vara, ela puxa a vara, então ainda tem palavras escreve junto, tá aglutinando, né... não faz separação. Então é um com bastante problemas, é uma narrativa mais enriquecida que a anterior, tem mais detalhes, diferente da do menino, a gente não percebia lá, na história dele, uma estrutura própria de um conto, com enredo, com situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Ele simplesmente apresentou os personagens e concluiu a história. Então os três meninos, foram para a floresta encontrar um... a Emília, personagem e voltaram brincar. É como se fosse um script, ele só descreveu o que aconteceu e pronto. Aqui não, ela já entendeu que precisa existir, né... uma transformação dos acontecimentos, então ela apresenta a menina, ela apresenta um problema, é... a menina, primeiro, quer tirar uma foto, a menina paga, então existe um desenvolvimento da narrativa, existe um problema, que essa menina engasga, ela cria suspense, né... “entalou na boca, ela quase se afogou”, ela consegue criar um clima, né... tem essa tentativa de criar tensão no leitor, né... de criar um mistério, e ela conclui. Então a gente já vê um enredo mais desenvolvido do que na anterior, na do menino.

Pensando naquela tabelinha e pensando naquilo que a gente veio falando, de selecionar o que vai ser objeto, é... o que vai ser a minha análise, o que eu vou trabalhar, né... com os alunos, os autores propõem daí uma hierarquização dos problemas, porque são vários problemas, qual é a... uma ordem de importância, aquele que vai merecer a minha intervenção pedagógica, né. Lá no final a gente tem ortografia, no da menina, na Vera e penúltimo aqui no do Felipe, né. Então, os que estão em ordem de importância mais abaixo e normalmente.... os que a gente... muitas vezes, a única coisa que a gente trabalha dentro de tudo isso, né.

Hoje eu tive uma aluna... pegando isso, né... que... eu falei “olha, vai ter alguma algumas pessoas vão precisar reescrever a produção”, ela falou “reescrever é corrigir erro de português, é arrumar os erros de português?”, eu falei “o quê que você acha que importa mais no texto, se tá escrito com ortografia correta ou o que você quis dizer?”, “Ah, o que eu quis dizer”, eu falei “então muitas vezes a ortografia é o que menos importa, reescrever não é passar a limpo e melhorar a letra, quem vai escrever não vai corrigir ortografia só, vai pensar em que outra maneira tem para dizer isso, de uma melhor forma”. Então é o menos importante nessa escala. O texto da menina tava cheio de problemas ortográficos, mas a gente conseguiu ter uma história, criar uma narrativa, criar suspense, desenvolver, né... eu posso ter um texto aí, impecável na ortografia, mas completamente sem coesão, sem coerência, né... então vai, eu não vou atingir o propósito comunicativo, eu não vou conseguir me comunicar nem nada do tipo. Em ambos, o problema que está no topo é de panificação textual, né... então a organização desse texto. Do menino lá, desde a estruturação desse texto em um parágrafo único, consideração do destinatário, porque aqui esse menino pressupõe que o leitor dele já conheça os personagens, então não precisa explicar, ele não entendeu que quem vai ler não conhece, que quem vai ler não está na cabeça dele e que não sabe a mesma coisa que ele sabe. Então o problema dele também é isso, entender para quem eu estou escrevendo. Desenvolvimento da história, né... então ele precisa enriquecer, é preciso por um problema, então é... uma situação, conflito para que esses personagens vivenciem, fazer a descrição de quem são essas personagens, qual é o espaço, ortografia, porque é uma criança que está em fase de consolidação de escrita, então ele precisa também desse trabalho e conjugação verbal. Da menina da inscrição, além da planificação, descrição dos personagens no espaço, discurso direto e indireto, que vira uma grande salada, prejudica a coesão do texto, a coerência, em repetição dos organizadores, repertório para que ela não fique apenas o “mais”, uma aula emprego dos tempos verbais e da conjugação, o desenvolvimento da história que ainda precisa lapidar, mas já tá mais embaixo do que do menino, porque ela já tem um domínio maior disso, a influência da oralidade na escrita que também é um problema dentro do texto dela e a ortografia.

Então, pensando nesses problemas, eles propõem aí algumas possibilidades, quais seriam algumas estratégias para serem usadas na hora de retomar, de orientar para reescrita. Para resolver o problema de panificação eles propõe, para os dois casos, né, para as duas crianças, apresentação de modelos, né. Então “vamos ler esse outro conto, olha... só de olhar, antes de ler, o que você percebe que tem de diferente do seu texto e do outro texto”. De primeira,

provavelmente, sozinho esse aluno consiga perceber que o texto dele tá em um bloco enquanto, no do outro conto, no conto de referência ,a gente tem uma organização em partes. Então, sozinho, esse aluno vai perceber que ele já tem um problema de organização textual. Aí eu posso apresentar um modelo, pode ser... não precisa levar um texto novo... vamos voltar naquele que a gente viu outro dia, que tá no seu livro, que tá no caderno, na folhinha que a gente viu, “olha lá naquele conto como ele está”. Então, uma primeira opção seria observar o modelo e, aí, para resolver esses outros problemas lá de ausência da fórmula na introdução, ausência da descrição dos personagens, também retomar o modelo. “Vamos ler a introdução, olha só... nesse, quando começa esse, com “havia uma menina que era assim”, agora vamos olhar o seu. Como está no seu?”. Então eu posso usar o modelo, a comparação com o modelo para que o aluno perceba a diferença na estrutura geral e para quê, para que o aluno perceba o uso dessas fórmulas, dessas descrições, das fórmulas temporais, né... para que ele perceba esses elementos.

Outra possibilidade, também, para esse enriquecimento do texto e para que ele perceba que faltou a descrição e, isso eu acho que a gente faz muito frequentemente, é questionar o aluno, então pedir para que ele leia a produção dele e, à medida que ele ler, perguntar “mas como ele era? E onde ele estava? Como era o lugar? Ah, mas eu não sabia disso, porque aí não falou, né. Ele era alto? Tinha tal coisa perto? Ah, mas você não falou, eu não sabia. Eu não conhecia. E quem nunca ouviu falar do... da Emília? Você precisa dizer quem ela é”. Então fazer esses questionamentos para que o... que criança perceba que, às vezes, o que é de conhecimento de vários, não é de todos. Então pode ser alguém que não, que existam não conhece a personagem. E para entender que o leitor não está na nossa cabeça, né... então se eu não disser não tem como ele saber. É preciso explicar. Às vezes parece óbvio, mas não é óbvio, né... Mas é óbvio que numa floresta tem árvores, mas será, né... porque pode ser que nessa floresta tenha tido um incêndio, que tudo foi destruído, né. Foi desmatada... Não sei... então fazer esses questionamentos para que ele entenda que ele precisa descrever e, aí então, “Ah então vai colocar uma menina e como era essa menina? Vai lá, já coloca como ela é”. Então essa é uma outra possibilidade para esse enriquecimento.

Com relação ao discurso direto e indireto da menina, da Vera, só observar o modelo não seria suficiente porque ela já sabe que precisa existir o travessão, porque ela colocou lá no começo, né, ela já sabe que precisa existir os dois pontos. Então talvez seja um trabalho de leitura e perguntando “quem falou esse, quem falou esse, olha lá você pois todos juntos” e exercícios

realmente de sentar e reescrever pegar um trecho passar para o discurso direto, pegar um trecho passar direto, né pegar um, uma fábula ou um conto e agora a gente vai mudar, aqui tá de um jeito, vamos passar para o outro. Realmente para entender isso, né Porque só observar não adianta, ela já sabe que tem que usar travessão, ela já sabe que tem que usar. Mas ela teve dificuldade mesmo assim para diferenciar, então fazer mais exercícios de transpor e parar e fazer essa leitura, né “homem, você faz um favor”, quem falou isso? A menina. “O que você quer, menina?” Quem falou esse? é o homem. Então aqui a gente precisa separar, porque o outra pessoa que falou. né Então aí fazer um trabalho mais pontual mesmo com relação... a separação do discurso direto e indireto

Pra esse enriquecimento dos conectivos, né... a gente vai ter que ampliar realmente vocabulário, se ela traz da oralidade, uma estratégia é... a gente como modelo incluindo a nossa fala, para que isso vire repertório, para que ela tem a referência... então eu acho isso é um problema, porque às vezes a gente subestima, a gente acha que eles não vão entender a linguagem, que às vezes é difícil demais, mas se a gente não forçar, às vezes eles não têm outro momento para entrar em contato e o repertório não expande, então às vezes... uso mais difícil e, na fala, já inclui a explicação depois do que é, para que ele vá se familiarizando e tem que ir dando esses repertórios, né. Se ela tá escrevendo, levando para fala, então vamos, na nossa fala, das esses repertórios e propor atividades né, talvez de textos lacunados para aquela preencha, dá um texto lacunado e várias alternativas de conectivos, de conjunções, para que ela preencha com as conjunções, posso inclusive propor, inclusive, que não pode ser repetido, então você só vai poder usar uma vez, né, esses conectivos, você vai poder usar... opa, mas não é em qualquer lugar, porque eles trazem né, tem uma carga argumentativa diferente ali, então não é simplesmente sortear, qual é que vai encaixar em cada momento e aí, eu até separe... deixa eu colocar... aqui há um tempo atrás eu me deparei com um joguinho... eu vou mostrar para vocês, é um joguinho bem simplesinho, chama encanamento textual, para vocês terem, é um jogo, o site coloca ele para o fundamental II, né bem simplesinho, dá para usar com fundamental I, mas eu usei com aluno no fim do nono ano, assim sabe um aluno praticamente de ensino médio, mas um aluno que tinha muito problema, falei vou passar um jogo para você, você vai jogar esse jogo aqui. Então atividades nesse sentido... deixa... carregar página... é um jogo que ele vai exercitar esses elementos de coesão, ele vai precisar encaixar o texto, e o jogo é uma metáfora legal para gente trabalhar a língua, para que ele entenda o texto. O jogo trabalha com encanamentos e os encanamentos são as palavras que ele precisa conectar, para que a água

passa, né, então é uma metáfora, ele é... só... o texto precisa estar todo em cadeado para que ele faça sentido, senão, se, se tá faltando alguma, coisa a gente vai travar, se tiver faltando uma partezinha do cano, água não vai passar, né. Então tem uma brincadeira aí.

Olha lá, encanamento textual, preencha os espaços, aí tem uma musiquinha, não sei se vocês escutam, deixa eu... tirar musiquinha... preencha os espaços no encanamento, as conexões soltas para que a água possa fluir naturalmente. E aí tem lá, né... era dia de festa, Aline acordou de mau humor, e aí tem as opções né, talvez num primeiro momento eles seguirem pelo tamanho, né porque são pecinhas de tamanhos diferentes, mas tem pecinhas que têm tamanhos iguais, né. E às vezes eles não percebem, tem uns que não tem essa malandragem ainda, de ver letra maiúscula... então eles vão, né... então era um dia de festa, por isso Aline, então eles vão tentar, né... ah não encaixa, olha lá, mas Aline... porque mas ela acordou de mau humor? Porque não é esperando em dia de festa a pessoa acordar de mau humor, né. Então vai fazendo todos os encaixes, tem pontuaçõzinha e conclui a história no final, tem o parabéns do joguinho, tudo, então, esse tipo de atividade para ampliar o repertório dos recursos coesivos, né, então eu posso levar talvez, textos que tenham... um vocabulário diferente, né palavras que talvez eles não estejam acostumados... E aí eu posso fazer não só com os recursos coesivos, mas eu posso fazer com os verbos. Se é uma turma que tá com problema lá, né, na coesão verbal, posso usar para elementos de retomada, para fazer a retomada do próprio personagem, né... Eu tenho, eu tenho alunos que têm muita dificuldade, que passam o texto inteiro, no ensino médio, chamando o personagem pelo nome, toda vez que a personagem aparece chama pelo nome, não entendeu que ele pode usar sinônimos, pode fazer processo de anáfora, então não mencionar o nome da personagem, que a gente vai retomar pela conjugação verbal, né, então eu posso fazer isso com várias, com vários aspectos textuais que eu quero retomar com o meu aluno. Então posso fazer isso no papel, né, o texto alí com as lacuninhas e as opções para encaixar, posso pedir para ele colar, dar para fazer de várias maneiras e aí tem o joguinho. Infelizmente, esse jogo... eu vou mandar o link para vocês, porque eu não sei, né... mas infelizmente é só essa história, então termina vai repetir a mesma história, poderiam ter outras diferentes, né que aí, não enjoa, mas já é alguma coisa. E nesse site tem outros também para trabalhar pontuação, tem vários, são várias disciplinas, mas língua portuguesa tem um também de pontuação... Então tem a narrativa e ele precisa incluir dois pontos, travessão, ponto de interrogação, então bem legal para fazer esse trabalho, para essa aluna que tá com discurso direto, discurso indireto, né faze uma

retomada de quando eu uso sinais de pontuação, vai ser importante também, então posso fazer esse tipo de trabalho também, com pontuação. Deixa eu tirar o jogo, voltar para o outro.

Aí o problema que eles apontam, né com relação ao emprego dos tempos verbais, da conjugação, os autores falam aí também para trabalhar, voltar para o texto, então vamos reconhecer os verbos, vamos grifar, e aí uma cor, né para quando ele tiver no tempo tal, uma cor para quando tiver no tempo tal, ou então primeiro vamos circular todos os verbos que a gente achar e agora os verbos que estão relacionados alguma coisa que já aconteceu, então vamos por essa outra cor... para começar a perceber que tem que existir uma coerência aí nesse tempo verbal que empregado, que quando a gente entrega um outro tempo verbal, é em situações específicas, para ações específicas, também voltar para textos modelos, identificar, refletindo a situação para ser usado, né.

E aí os problemas de ortografia, um trabalho sendo feito também na pra essa menina que transpõe a oralidade, é uma criança que vai precisar de um trabalho pontual, o tempo todo ela precisa entender que nós não escrevemos da mesma forma que nós falamos, né que é diferente, e o registro escrito exige, mesmo nos gêneros nas situações mais informais, a escrita ela, ainda sim, é sempre mais formal do que a oralidade. Então essa aluna vai precisar de um trabalho com a oralidade, porque ele tá influenciando aí e gerando alguns outros problemas, consequências. Essa aluna que é mais velha, né 9 anos, os autores sugerem aí o uso do dicionário, como uma fonte de pesquisa, mas não no momento da escrita, porque se ela for, enquanto ele escreve, parar o tempo todo para olhar o dicionário, vai interromper o fluxo criativo. Então em um momento posterior, terminou de escrever, agora vai pegar o dicionário, vai voltar nas palavras que têm dificuldade, ou com o menorzinho não dá para a gente fazer esse trabalho, né, uma criança que tá na fase de aquisição não faz sentido e fazer isso. Mas aí a alternativa seria depois fazer um levantamento com toda a turma, quais são as palavras que eles mais apresentam problemas na ortografia, fazer né um... dá para fazer um jogo, né... não precisa falar que essas palavras foram retiradas do texto deles, a gente vai ver várias palavras que, que, tem que... fazer uma lista no quadro, que que tem de diferente nessa palavra, será que é assim que eu escrevo? Fazer uma lista daí com as palavras grafadas corretamente, posso pedir recorte, né, vamos recortar palavras escritas dessa maneira e eu posso deixar uma lista exposta com essas palavras que mais aparecem, para que ele tenha acesso no momento da escrita. Então na hora que ele for reescrever, ele se deparar com uma dúvida, ele tem lá o cartaz fixado na parede da sala para amparar, né. Porque vai ser um trabalho, realmente, aí de memorização mesmo, de repetição

praticamente. Aí para que ele entenda, porque, às vezes, não é alguma, algum outro problema, então... fazer essas listas, deixar exposto, para mais velha também é uma opção, né, das turmas mais velhas, daquelas que se percebe mais dificuldades, de fazer esposo. E se é um trabalho pontual, às vezes é cansativo para o resto da turma, porque às vezes para turma já é óbvio, né, que aquilo se escreve daquela maneira, que a regra é essa. Então aí eu posso fazer um trabalho pontual com esse aluno, em um outro momento, que seja, e aí realmente talvez o trabalho mais para tradicional, né, de escrever a palavra, de colocar as palavras no grupo, completar a letra que está faltando, então, né, porque às vezes não dá para a gente abrir pro todo não, faz sentido para o resto da turma, é uma turma que já tá lá na frente. Então esse seria o trabalho que eles propõem, né.

E aí o que eu penso que a gente poderia, junto a esse trabalho, usar as listas que nós vemos na semana passada, uma grade de correção, porque eu vou fazer esse trabalho com os alunos, então peço para que ele leia, vou questionar lá, mas qual era o personagem, aí então você precisa escrever. Então fiz esse trabalho inicial, olhar o modelo, o aluno percebeu que o texto dele não está dividido em parágrafos, né... então agora a gente vai escrever, terminou, está ok, então agora a gente vai pegar essa listinha e você vai avaliar o que você fez, você vai olhar o seu texto, você vai avaliar. Posso fazer isso trocado, então troco o texto com um amigo, agora o amigo vai avaliar o seu antes de entregar, ou posso entregar para que o próprio aluno faça, porque aí, talvez, outras coisas que ele não tenha dado conta de perceber, ele perceba. E aí essa lista eu posso fazer uma tabelinha mesmo, para ele marcar X no que ele fez, no que ele não fez, ou eu posso deixar como perguntas, para aquele ler, para que ele retorne, e aí eu posso escolher aquilo que eu vou pôr, né, eu posso construir, eu, sozinha, professora, a lista, eu posso ter construído em algum outro momento com esses alunos, né, posso deixar impressa, possa pôr na parede da sala, né... no mural ao lado do quadro e aí pedi para que esse aluno, antes de entregar, faça essa revisão olhando, né.

Então aqui é uma tabelinha de uma narrativa... posso compartilhar depois... eu posso levar essa tabelinha do avaliando o texto uma tabela uma proposta de narrativa para um quinto ano e essa segunda, que está como perguntas, são... é uma proposta de crônica para 8º ano.

Então aí aqui é... essa a gente tem: o título do texto está adequado ao assunto que é tratado? o aluno vai marcar se sim ou se não, eu posso do lado também colocar o campo do professor, e quando eu voltar esse texto pro aluno ele vai marcar o que ele marcou com o que o professor marcou. Foram inseridos aspectos como personagens, espaço, tempo e narrador? E aqui eu

posso fazer um critério mais específico: foram... você descreveu os personagens? Você colocou descrições sobre a aparência? Sobre a personalidade? Vamos elaborar de acordo com que eu percebi da turma de dificuldade, se é uma turma que tem muito problema, eles não têm essa descrição, então eu posso colocar lá perguntinha, talvez nesse momento de (ruído/incompreensível) as ideias estão claras e coerentes? O tema está de acordo com a proposta? O texto apresenta introdução, desenvolvimento e desfecho? Há erros ortográficos? Aí né, essa daqui que seria da crônica no oitavo ano. O texto atrai o leitor? Desperta curiosidade? Sua crônica apresenta um enredo com situação inicial, complicação, clímax e desfecho? Aqui relacionado ao contexto de produção né, a história contada está relacionada a notícia sobre a declaração do início da pandemia? Eles tinham que fazer uma crônica vinculada a uma notícia específica, então ela está relacionada a essa notícia? O texto está objetivo e conciso? Está dividido em, no mínimo, 3 parágrafos? Ela está com qualidade para ser publicada em jornal? Está escrita de acordo com a norma curta? Então eu posso colocar aqui alguns questionamentos para orientar o olhar do aluno para aquilo que eu quero que ele se preocupe. Quando eu tenho feito as produções, com algumas turmas, eu passei a incluir nas listinhas, quando eu faço, coloco lá, volte... alguma coisa assim... volte no texto e reveja o uso do internetês, porque eu tenho aluno que entrega depois escrito vc, tbm, ã de não, né, então eu incluí na minha lista lá, para que eles voltem e vejam se eles usaram abreviações e coisas próprias da internet, então eles já sabem, internetês não pode, opa, a hora que eu vejo aqui, deixa eu voltar para ver, talvez tenha passado.

Então eu posso montar minha lista de constatações de acordo com aquilo que eu quero que o aluno olhe e aí eu vou adequar, lógico, linguagem para faixa etária, né. Para os mais velhos eu posso falar você, a sua história tem que situação inicial, complicação, clímax e desfecho? Porque eles já sabem, né mais novinho eu posso colocar, né o seu personagem enfrentou algum desafio? Ele conseguiu resolver esse desafio? Né, então eu vou adequando a linguagem para que o aluno reflita em específico para aquilo que eu quero, né.

A gente tem a possibilidade dele simplesmente ignorar, né, a sessão aí, a lista, mas eu faço, eu coloco... E aí a gente também tem duas possibilidades de como a gente vai entregar essa lista, eu posso entregar a lista no momento da produção ou eu posso entregar no momento posterior, depois da minha leitura, entregar o texto e entregar a lista, né. Vai depender do trabalho que eu vou fazer. Eu tenho alunos, que eu tenho certeza absoluta que não olham, que ignoram, mas eu tenho folhas de produção que vem ticadas, com um okzinho, né, então eu tenho também alunos

que voltam, e que olham para o texto. Talvez, o que... no Fund II o que eu faço é a lista nesse modelinho aqui, com perguntas, né, mas eu acredito, eu estava pensando nisso, quero fazer um teste nesse outro formato, com o espaço para marcar sim, não, acho que talvez, nesse formato, funcione melhor, sabe... talvez por uma sensação de não deixar em branco, eu preciso marcar para professora, sei lá, vai que é importante, que precisa fazer, porque aqui não tem espaço para ele marcar nada, né, talvez nessa questão de me entregar em branco ele faça, quero testar, vou ver se a próxima eu não faço ela nesse formato, para ver se tem uma adesão maior.

Mas, eu acho que somado a essas estratégias anteriores, né o uso pra que o aluno autoavalie e para que ele entenda que, na vida, ele vai ser quem escreve, quem critica, quem corrige, quem reescreve o próprio texto. Que a professora está ali, mas ele precisa aprender a autoavaliar o texto dele. E aí tem questõezinhas dessas, que ele vai entender que são padrão, toda produção ele vai ter que olhar se tem erro ortográfico e toda vez que for um gênero do narrar ele vai ter que olhar se tem situação inicial, complicação, clímax, né, em todo o texto do argumentar ele vai precisar ver se a opinião dele ficou clara, se há argumentos, então é um trabalho também para que ele internalize esse processo, né e para que ele desenvolva uma capacidade de autocorreção, de autoavaliação da conduta dele. É uma alternativa, né.

E aí coloquei, daí o texto da PC4 para a gente não passar, porque já faz várias vezes, vários dias que está aí para a gente ver, para a gente pensar o que nós poderíamos fazer aí, para ajudar. Então foi um reconto, ela explicou semana passada para a gente, né. Teve a gravação do áudio, tem o visual ali também, né, tem a narrativa visual... e aí o texto de dois alunos, né.

Um pastor cuidava de seu rebanho, ele gostava de brincar, até que um dia ele achou um camponês e começou a brincar dizendo “o lobo, o lobo”. O camponês, os camponeses se armaram, mas tudo não passava de uma brincadeira boba. Uma hora, depois, brincando de novo, disse o pastor: “o lobo, o lobo e o lobo”. Os camponeses... ele enganou os camponeses e até que o lobo apareceu e ninguém ajudou. Moral da história: não acredita... não acreditar em mentiroso, mesmo se ele disser a verdade, né, então... a gente tem aí algumas trocas também, acho que algumas coisas bem semelhantes ao da outra menina, da oralidade, né... de não perceber o som, ele conseguiu por, ao contrário do próximo, né, esse aluno conseguiu colocar a narrativa completa, colocar a moral também, né, colocou travessão em alguns momentos né, lá na primeira fala do lobo, na outra fala já se misturou um pouco mais, né, mas ele conseguiu acho fazer um reconto mais fiel assim. É que eu não sei qual era a fala, né mas me parece que ele conseguiu construir, reconstruir a história, bem legal, assim, né.

PC4 - Sim, eu achei bem bacana mesmo. Acho que... o que que é difícil, né, que eu te falei que tem o discurso direto e indireto, né. Tá misturado, ele tá ali tudo no, tudo no mesmo no mesmo bloco, igual você falou, mas eu acho que foi um reconto legal assim, ao encadeamento ali de ideias, eu acho que tá bem legal, achei conseguiu atingir, né, bem sim...

PF - E eu achei bem legal que em alguns momentos, assim, ele ainda coloca, né... uma brincadeira, não passa de uma brincadeira bobá, alguma coisa assim. Então ele pegou também a malandragem, né, da personagem, ele conseguiu entender, né, o tom que tem a história. Eu acho que aí, seria um trabalho aqui, semelhante aquele da, da menina.

PC4 -Da proposta da Vera... e esse menino que o menino que eu falei pra você que sofre pra fazer a letra cursiva, que ele chega a chorar, por ele fala, a mãe fala “Ana, ele não consegue” e, assim, então faça, em letra caixa alta mesmo e, nós tamo nessa luta aí com essa letra cursiva já faz um bom tempo e não, não dá conta, não dá conta. É motor mesmo, o negócio sabe... cê vê assim até na atividade física, nos relatos do professor de educação física, ele tem muita dificuldade, então minha filha, desapega, eu falei para mãe... Não é, Carla, olha o texto dele, né. Então a gente tem que trabalhar outras coisas, né, a letra cursiva a gente depois vê, mas ele não dá conta mesmo. Os meninos da Educação Física passam para gente, a gente troca bastante informações sobre ele e ele teM, muita dificuldade.

PF - É o motor mesmo

PC4 - É o motor, sim

PF - mas eu acho que aqui seria um trabalho assim também, é um trabalho com a oralidade mesmo, para ele perceber, talvez de retomar, pegar a palavra e falar a palavra para perceber certinho e o discurso direto eu acho que é isso também, fazer a leitura com ele, mas quem falou esse? Tem que separar a pessoa que falou, né. Fazer esse trabalho, aí, de voltar olhar e separar, mas eu acho que encadear tudo ele conseguiu legal. São umas trocas aqui, o brincar, né, parece escrita, que eu não sei, né, qual é o momento que ele está, né, mas parece escrita de criança lá de primeiro ano, né de alfabetização alguns, né, brincar... falei, não sou pedagoga, mas como eu estou com...

PC4 - Ele oscila, né, determinados momentos, até na leitura mesmo, ali em voz alta, é engraçado isso, não sei se as meninas podem me ajudar, ele lê e... ele em vários momentos na leitura ele... é como se ele não enxergasse algumas palavras, então ele pula a palavra em determinados momentos, ele não finaliza a palavra, entendeu. Então ele oscila muito, eu acho

que é um texto legal, mas ele tem essas oscilações que você falou que são características de uma criança no início da alfabetização.

PF - E esse dele pular, se tentar por alguma coisa para guiar a leitura

PC4 - cê fala pra guiar a leitura, eu acho que de repente pode ser que funcione, pode ser, mas não sei porque, às vezes no quadro, porque a gente trabalha, também eu escrevo muito, a gente, eles leem, eles se arriscam a ler, pedem para ler o que eu escrevi no quadro, essas coisas que a gente faz, e aí ele não lê determinadas palavras, mas até no caderno dele, porque assim a régua mesmo é uma coisa que eu trabalho muito com eles, é uma coisa que eu uso muito para mim, então eles tem esse modelo, a gente desde sempre usa, mas... às vezes ele esquece, mas mesmo com a régua ele ainda engole algumas palavras.

PF - Será que... ele tem dificuldade em localização espacial, assim

PC4 - E tá tudo relacionado assim, né com a própria coordenação... motora. Porque o caderno dele é assim (risos) uma luta também para recortar, para colar, ele é enorme sabe, é um meninão assim, mas assim não recorta, tem dificuldade para cortar, para colar, a gente explica, é pouquinho, eu faço para eles, mostro, tem o modelo, chega lá na hora será que mooonte, aí fica aquele caderno tudo sujo. Então assim, é dele isso essa, essa, essa, isso que você falou, localização.

PF - E se fizer, é porque talvez, a quantidade de texto na sequência ali ele se perca, e se fizesse um teste de intercalar uma linha branco, para ele te pegar bem que ele está ali, foi pra debaixo ou intercalar por exemplo cor...

PC4 - Humm

PF - Pra escrever no quadro

PC4 - Mas eu faço, desde quando eu comecei no ZDP eu faço. Eu gosto muito de trabalhar com cores que eu te falei, eu tenho algumas dificuldades que eu entendo um pouco, com as meninas falam, PC4 vocês é de ZDP também, né. Eu tenho algumas dificuldades, que ao longo da minha vida, eu fui estabelecendo estratégias e eu adoro trabalhar com cores... meu caderno ele é to...

PF - É, porque é algo que vai ajudar eles a se localizar, né, eu tô na cor tal

PC4 - Eu uso isso, uma linha, e eles já sabem qual é o padrão, quando tem que ser com, digamos assim, destacado no texto eles, na cópia deles, eles já sabem que é para, pras linhas para escrita normal com lápis de escrever, digamos grafite, eu vou usar duas cores que já são padrão, quando eu uso outras cores ou uma cor assim, por exemplo, vermelho, ele já sabe que lá eles tem que destacar no caderno também. Então isso é uma coisa que a gente já veio construindo ao longo

desse trabalho da ZDP, de lá no primeiro ano que eu trabalhei com ZDP, eu já observei que isso era importante para essas crianças que têm essa dificuldade, consegui localizar no quadro. Mas esse menino é a gente vai ter que pensar mesmo, talvez, nessa possibilidade de linhas, de linhas, diferentes no caderno dele também, não sei, dar essa referência, esse espelho, né digamos assim, não sei.

PF- Na hora de vir para cá, né, como ele não tem nada para diferenciar no dele, talvez ajude porque às vezes vendo as linhas juntas ele se perca. Mas eu acho que assim, num geral ele não pulou nenhuma parte da história, a história está completa, ele conseguiu estabelecer sentido, né. A oralidade, que aí eu acho que daí vai ser esse trabalho muito próximo ao que faz com criança em... que tá alfabetizando mesmo...

PC4 - Uhum

PF - E o do discurso direto eu acho que é retomar quem disse, e trabalhar isso de que as falas de personagens diferentes tem que ficar separadas, né. Mas eu acho que assim, tá bem redondinho a produção mesmo.

PC4 - Dá até pra gente, que que você acha, apresentar esse texto... não vai nomear nada. Vamos fazer lá um coletivo, vê-se que que vocês acham... apresenta esse texto, é um texto que eles vão ler, a gente faz por exemplo, daí a gente usa essa lista de correção para identificar, né aqueles critérios que tem que aparecer no texto, e aí vai ter lá, sim, não, e aí a gente vai trabalhar o não coletivamente também. Então vamos lá, vamos voltar para leitura, é o que você falou quem falou isso? pastor, menino lá, o pastor mentiroso. Então pastor mentiroso a gente vai usar uma cor x, tá, pra quando ele falar, então nós vamos pintar a fala dele, no próprio texto aqui e depois de todo esse trabalho, que vai demorar um tempão, né, porque demora ali uma amanhã se bobear, a gente reestrutura, ou coletivamente?

PF - Eu acho que dá para usar um trabalho coletivo

PC4 - O que você acha PC5? Eu acho que até poderia esse, que é um texto que tá bonitinho, né, é um modelo...

PC5 - Eu acho que é sua estratégia é exatamente é, essa acho que você vai usar a cor, pra ele identificar o discurso dentro do texto e, nada nada melhor para sua sanidade mental, que você fazer o coletivo primeiro, cê joga a bolada, entendeu

PC4 - Adoro (risos). Eu não tô tendo muito não, é tá ali...

PC5 - Você joga a bomba e vai na, que a dona, mulher de Maringá fala, você vai na sistematização, um cadinho com cada um, você se doa um cadinho cada uma. Mas o primeiro

momento eu faria igualzinho você falou, porque assim, é tão difícil trabalhar o discurso direto e indireto para eles, para eles organizar as ideias.

PC4 - É difícil

PC5 - Faz um teatro e pede para eles reescreverem o teatro.

PC4 - É difícil

PC5 - Né, o que é direto o que é indireto, ele não tem o concreto ali e assim ele não consegue organizar a ideia sozinha, se não for no coletivo, então o risco de você perder a atividade é muito maior, então treinar no coletivo e depois joga nas particularidades.

PC4 - Sim, acho que dá até para fazer essa semana, né, dependendo. Acho que semana que vem, depois eu mando para vocês o resultado, gravo algumas coisas, né

PC5 - Quantos alunos você tem, no total?

PC4 - Eu tô com 5/5, 3 grupos de 5.

PC5 - No remoto tem quantos?

PC4 - Tô com quatro.

PC5 - Você tem então 14 alunos

PC4 - Uhum

PC5 - Em que escola você trabalha?

PC4 - No Xxxx

PC5 - No Xxxx. É um clientela bem... com bastante dificuldade, né

PC4 - Em todos os sentidos

PC5 - Então a ZDP ela já vem mais acentuada ainda

PC4 - Mas eu acho que dá pra fazer, ein

PC5 - Eu acho, também

PC4 - Acho que vai ser legal

PC5 - Com cinco, ainda, a vantagem de trabalhar o híbrido é essa daí

PC4 - Sim

PC5 - Você vai ter ali, reduzido, que acaba sendo quase individual, ali

PC4 - Sim

PC5 - se ataca cada um num canto, ainda não nem, nem fica batendo entre as carteiras, cê tem espaço para andar.

PC4 - Sim

PC5 - Faz um teste, vamos ver

PC4 - Vou fazer então, Carla.

PF - Eu acho que dá para...

PC4 - Você teria uma outra proposta?

PF - Pode postar, daí depois

PC4 - Não, mas eu digo, você teria uma outra estratégia?

PF- Não, eu acho que isso, eu acho que para eles perceberem porque que eu preciso marcar, né a diferença, talvez falar, se a gente tivesse vendo as pessoas falando, como é que eu sei quando um tá falando e quando é o outro? Porque a voz de cada um é diferente, porque eu estou vendo o rosto de cada pessoa, no texto não dá para ouvir a voz e não dá para ver a pessoa. A gente precisa usar outra estratégia para diferenciar, como que a gente vai fazer? Escrevendo em outra linha, colocando travessão, para marcar que fala, para eles entenderem a importância dessa marcação do discurso, né porque que ficar separado, não fica lá junto.

PC4 - Uhum

PF - Não tô vendo quem falou, não tem a voz de quem falou, então a gente precisa separar, se não a gente não vai saber como é... mas eu acho que..

PC4 -Já tô viajando aqui, já tô pensando...

PF - Não, pode

PC4 - Não, vou fazer isso aqui primeiro e... aí eu vou ela... porque aí você falou do falar, né. A primeira, a primeira apresentação dessa fábula, foi que eu te falei, foi o áudio que nós fizemos lá, gravamos entre as professoras, e foi justamente isso aí, é essa aqui é você que falou, sua voz, assim que a professora fulana, que é narradora. De repente depois que fizer, vamos ver, vamos pensar... depois que a gente faz esse trabalho aqui com o texto dessa criança, de repente gravar uma outra fábula, digamos assim, vamos seguir nesse gênero, e aí eles vão lá, em determinado momento, fazer essa reescrita, mas aí como a gente apresentou esse modelo do aluno, outros modelos que você falou que a gente traz para trabalhar o que tá mais, com mais dificuldade, que a turma tá com mais dificuldade, de repente dá até para tentar também dá esse suporte para eles, do áudio, né, como a gente diz, do podcast, né, para eles reescreverem, mas daí a gente já trabalhou o discurso direto e indireto.

PC5 - Mas sabe o que você poderia fazer também, trabalhar o texto fatiado. Antes de você começar a reestruturação com eles, faz uma dinâmica concreta na sala, você reestrutura, faz a impressão em letras maiores, de repente até muda a cor do papel sulfite na impressão, né... e

você distribui a fala entre eles, para eles perceberem quem tá contando, quem é o narrador, depois quem tá falando...

PC4 - Entendi.

PC5 - Aí depois você apresenta o texto, né... olha, nós fizemos o mesmo, olha como é que tá aqui, será que tá dando para entender da mesma forma que a gente tá entendendo agora? Entendeu? Você parte de uma problematização já coletiva, correta, do correto, pra depois eles organizarem as ideias e tentar colocar no papel e fazer a reestruturação.

PC4 - Uhum

PC5 - Talvez seja uma estratégia também, que nem você está acostumada com as cores, seria interessante o sulfite das falas, o que que é direto e indireto em cores diferentes, alguma coisa nesse sentido

PC4 - Sim

(incompreensivo)

PC5 - Do concreto ele leva para a abstração

PC4 - Sim, já anotei aqui em, verdade, verdade... vou fazer

PF- Legal, é mais um apoio

PC4 - É, uhum

PF - Aí tem o outro, esse aqui tem até o recadi, gente, eu adoro quando eles colocam os recadinhos no final, sabia. Eu me divirto com os recadinhos.

PC5 - Eu acho que sou eu aluno isso aí, ia encher minhas coisas de recado pro professor se eu fosse...

PF - Nossa, gente, o que tem de recadinho... e eu tenho uns que às vezes, depois, deixa recadinho na reescrita, “o meu primeiro texto tava lindo, tá, eu refiz, mas o primeiro já tava bom”, tem uns que deixam assim ainda.

Então olha lá, essa “era uma vez um pastorzinho que passava muito tempo cuidando de suas ovelhas”, e..., calma aí, deixa eu aumentar esse, se não não enxergo... “e como se aborrecia com isso, ficava, ficava” ele duplicou, né, “inventando maneiras de se divertir. Um dia decidiu divertir-se à custa de alguns camponeses que trabalhavam perto dele e começou a gritar: Socorro logo vem aí. Todos os camponeses acudiram armados com suas enxadas”.

Esse está mais completo e acredito que mais fiel ao que vocês falaram, né. Colocação pronominal, tudo, eu acho que aqui, talvez, tenha existido um cansaço, porque ele foi muito fiel ao texto, né, então talvez esse “professora, só achei essa parte”, foi um áudio completo, não foi?

Que vocês mandaram? Então não tem como só ter achado uma parte, né. Ele parou de escutar aí

PC4 - Então, a gente fez, as meninas provavelmente fizeram, não sei se as meninas do regular fizeram, mas é, foi em sala de aula, foi uma diagnóstica, então foi isso mesmo, ele foi mais fiel, fui mais, o que foi, foi foi mais fiel ao que foi contado no áudio.

PF - Então, então eu acho que isso exigiu também parar mais vezes, para ele ouvir qual era a palavra

PC4 - Eles pediram, eles pediram para escutar mais de uma vez. Então eu vi assim, por exemplo, você ver que tinha criança aqui, escrevendo, escrevendo, escrevendo, e tinha criança que já parava, aí eu falei, você quer escutar de novo? Daí então eles pediram e eu deixei escutar de novo, eu tenho minha caixinha faz o Bluetooth lá, eu levo levava pertinho, ele escutavam

PF - Nossa, uma praticidade, né

PC4 - Oi?

PF - Essas caixinhas, né... uma praticidade

PC4 - Nossa, eu adoro.

PF - Então, eu acho que aqui, talvez, é... também está ok, ele fez um relato, foi bem foi falado, mas eu acho que esse recadinho aí foi talvez um cansaço, uma preguiça de seguir, porque foi trabalhoso

PC4 - Já deu, professora...

PC5 - Mas olha alí, oh... vê na terceira linha essa, “ficava, ficava inventando” chama, mostra que ele tá de saco cheio, ficava, ficava pedindo essas coisas chatas pra eu fazer. Você tá vendo aqui, bem que você falou, ele foi curto e grosso, ele cumpriu para atividade, mas ali já demonstra.

PC4 - Ele cumpriu o protocolo, né. Tem que cumprir, então beleza

PC5 - Exatamente, é isso mesmo.

PF- Meninas hoje a gente passou bastante, né quase 10 horas

Encontro 6

PF - O que nós vamos ver hoje, são textos argumentativos, né, do outro foi narrativo e ele também é de uma criança daqui de Londrina, um menino chamado Lucas, de 8 anos, então seria o 3º aninho. Aqui tá hipótese, deixa eu já tirar... não é hipótese, é certo... porque já tinha no, os autores pegam texto que tem a idade do menino. Mas também não há, junto do texto dele, o

enunciado do professor, eles também não tem comando do que o professor pediu para fazer. Mas pelo que foi escrito, né, pelo texto do menino os autores levantam a hipótese de que o enunciado fosse algo como “escreva uma carta ao prefeito pedindo melhorias em favor das crianças portadoras de deficiência física” a princípio pelo que o aluno escreve.

E aí no no livro eles chamam de carta oficial, porque se trata de uma carta para uma autoridade, para um prefeito, uma situação formal, eles dão nome de carta oficial. Mas a gente poderia chamar também de carta de solicitação ou carta de reclamação, porque eles vão fazer um pedido, né, a gente vai encontrar acho que, na maioria das vezes, nos materiais e na escola como carta de reclamação de solicitação. Carta oficial dá uma impressão de um, algo mais burocrático, né, de algo assim, para oficializar processos, então a gente vai ver bastante como carta de reclamação ou solicitação também.

Quando eles vão falar em carta, né, oficial, eles apresentam uma estrutura, que a estrutura padrão de carta e daí com as especificidades por ser argumentativo, né. Então a carta vai começar com a data, com o dia o mês e o ano da escrita, o local, o nome completo para quem se dirige a carta, a carta, e como é um texto formal, o cargo que exerce, acompanhado então do pronome de tratamento, né, com a saudação inicial, então prezado senhor, vossa excelência, algo do tipo, em seguida o corpo do texto. E, aí, o corpo do texto com uma ideia inicial, no primeiro parágrafo, que vai explicar o motivo da escrita, né, porque está sendo escrito aquela carta, qual é a intenção e com a apresentação dos argumentos para essa solicitação ou para essa argumentação, com um texto usando uma linguagem formal, palavras, né sempre com muita educação, por se tratar de um de uma pessoa de autoridade, destinatário, né com clareza e sem repetição para que haja uma progressão de ideias. Quando necessário pode existir um segundo parágrafo com outras ideias, dados, né, um reforço de argumento e um terceiro parágrafo com um fecho da carta, em que pode ser um agradecimento, um reforço do que está sendo pedido e uma despedida cordial, né novamente, aí com uma saudação apropriada para quem vai ser o leitor e finaliza a carta com assinatura e o nome de quem escreve, do remetente.

Essa seria a estrutura padrão de cartas no geral, né. Essa em específico, daí vai ter uma adequação da linguagem, o pronome de tratamento e apresentação dos argumentos. Como se trata de um terceiro ano, eles estabelecem, então, quais seriam os critérios, quais são as expectativas para carta desse menino e qual vai ser então o olhar do professor, o que que o professor espera.

Como a gente veio falando nos últimos encontros, para que a gente consiga avaliar o texto do aluno, né, é preciso também retomar o que é que a gente solicitou. Nesse caso como não tinha orientação do professor, não tinha um enunciado da produção, eles vão fazer dentro da expectativa só com relação ao gênero, né, mas o ideal é a gente considerar também o que o professor trabalhou e qual é a orientação para escrita. Mas aí a gente teria então, no texto tem uma tabela bem compridona, eu dividi para a gente enxergar melhor, e tem centro cantinho do lado para apreciação do professor, para que o professor coloque comentários aí, esse material seria exclusivo para o professor, né.

Então quanto a situação de comunicação eles colocam: representação da situação de comunicação, planificação textual, destinatário, finalidade e outras características. Então aluno deveria dar conta de organizar paginação da carta, identificar a data e o lugar, o destinatário, apresentar a saudação inicial, a ideia principal e o nome, a assinatura dele próprio na escrita. Então essas seriam as partes para compor, para que ele identifique a situação de comunicação, para que lhe entendo que foi solicitado e identifique isso na escrita.

Segundo tópico que eles apontam é um texto coeso, então é esperado desse aluno de terceiro ano um texto coeso e coerente em função do gênero pedido, na modalidade escrita, dos objetivos e dos leitores. Aí na planificação, então, apresentação do autor da carta e do seu papel social, né. Então que ele se posicione, quem é essa pessoa que está escrevendo, né, esse aluno se posiciona como aluno ou como um grupo, que ele faça uma contextualização do pedido, então ele está pedindo em nome de quem, por qual motivo, que apresente argumentos que justifiquem o pedido dele e que ele consiga organizar esses argumentos por ordem de relevância ou de temática, que existe, exista uma organização lógica. Quanto a textualização é esperado que esse aluno consiga fazer uso de organizadores lógicos argumentativos e enumerativos, que ele faça uso de conectivos, que articule o texto, né, colocando lá: porque, por isso, portanto, mas, também, né, que tem uma organização mínima, ainda não como repertório tão diversificado, por ser 3º aninho, mas que existe aí uma articulação entre as partes do texto. Que ele faça o uso de expressões que implicam o anunciador, né, então: pessoalmente, penso, então que ele consiga se posicionar dentro do texto, e com relação ao destinatário, que ele lembre que a carta é dialogal, então ele precisa se referir a quem, com quem ele está falando, expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar a sua opinião, substituição lexical, que ele consiga ter um vocabulário vasto, pertinente ao que ele está falando, adequado ao contexto, manutenção do tempo verbal, emprego da regência verbal, emprego da

concordância nominal e indicação por meio de vírgulas, quando ele for fazer uma listagem ou enumeração, por exemplo, de argumentos de motivos ou de problemas.

Quanto às dimensões transversais, então ortografia, esses outros aspectos, é esperado desse aluno de terceiro ano uma consciência da escrita alfabética, já em um processo de consolidação, com, a consideração do valor sonoro e da quantidade necessária de letras e, aí, as pistas para o professor que o professor observe em que pé está esse processo, né, casos em que cada grafema corresponde a um fonema e vice-versa, dígrafos casos que requerem mais de um grafema para um mesmo fonema, né. Então uso do rr, qu, gu, nh, m/n antes de consoantes, então o aluno precisa já está nesse processo aí, casos em que a categoria gramatical da palavra pode decidir, é pode decidir de alguma forma ortografia, então que ele faça essa marcação, né então, cantar, sonhar, né então que não apareça a marca da oralidade, que é deixar de colocar a letra no final nos verbos no infinitivo, uso do SS, empregar adjetivo, então que ele faça o uso desse registro adequadamente. Utilização dos recursos do sistema de pontuação, então que ele já consiga, ainda que não, né, com a estrutura ideal, mas que ele consiga organizar os parágrafos em pequenas frases, que ele faça o uso de letra maiúscula, de ponto final, que ele usa adequadamente exclamação, interrogação, e que ele consiga organizar o texto em parágrafos.

Com relação a ortografia, então, são esperadas falhas ainda para o terceiro ano, porque ainda tá nesse processo de consolidar escrita, mas é preciso que já exista um nível de estabilidade aí, nas palavras que são mais frequentes, o que é mais comum do vocabulário do aluno, já é preciso que ele domine. Domínio da separação de palavras, na segmentação, então, ele já precisa estar fazendo de forma correta: de repente, depois, o quê, nessas palavras, que ele entenda que são palavras separadas. Regras gerais de acentuação, pelo menos também daquilo que ele mais usa, que ele já saiba cento adequadamente. E aí eles colocam no campo de outras possíveis observações caso algo destoe. Então são esses aspectos que eles vão analisar.

E aí a gente tem a produção do menino 3º ano, que essa daí. Então a criança escreve “Senhor Prefeito, nós queremos que você merole a situação de meninos e meninas está com deficiente físico nas ruas, ele entra na igreja e tem escadas, ele não entra, não tem ninguém para eles, por lá dentro e nenhuma gente que eles e elas não conhece, ela e ele também não se conhece, ele ela porque eles e elas e deficiente, e é deficiente, e eles não é deficiente, eles não pode jogar bola e nem andar de bicrecrete e nem de patis e também não pode passear nas Ruas dos colegas, nem estudar para que eles não dá conta de escrever e nem de ler, o que ele vai fazer na escola,

só lanchar e brincar na escola, desse jeito eles não pode passar de ano, obrigada por atender meu pedido, Lucas”. A gente percebe a influência bem grande da oralidade no texto dele, né.

PC3 - Oh, Carla, que dó, né falar que a criança só vai pra escola para lanchar. Aí, não tô aguentando, as crianças tão rindo aqui. Que dó, tadinho.

PF - E você vê como algumas palavras ele escreve como se ele falasse bem anasalado, né. Então a fala realmente interferindo bastante.

PC3 - Verdade, fala como, escreve como fala, né.

PF - E para um terceiro ano, né, ele tem bastante troca aí, né, bastante coisa. Então eles começam a fazer algumas análises, né. Então primeiro com relação à situação de comunicação, dentro do que a gente imagina que foi proposto, para um aluno do 3º aninho, né, pensando aí, ainda que com dificuldade, ele tem bom conhecimento sobre a escrita da carta, ele começa lá com o vocativo, né, Senhor Prefeito, ele faz um agradecimento no fim da carta, Obrigado por atender meu pedido, e ele assina, coloca Lucas, e no meio disso ele tem o parágrafo com o pedido dele. Então tem um domínio do que seria uma carta e ele consegue se referir, ele entende o que se trata de um texto dialogal, em que ele precisa conversar, né, e falar com o destinatário dele. Como que a gente percebe isso? Porque ele coloca o vocativo no início, né, Senhor Prefeito, então ele está falando para alguém, nos momentos do texto em que ele faz referência, né, você, né, esses outros momentos que aparecem no corpo do texto e no agradecimento. Então ele entende que ele está escrevendo para alguém, numa posição importante e que ele precisa se dirigir a essa pessoa respeitosamente. Então há uma compreensão quando à situação de comunicação.

E há uma compreensão, também, do posicionamento que ele tem que assumir no momento da escrita. Ele entendeu que ele está falando para o prefeito, para fazer uma solicitação, e ele consegue se posicionar, né. Então ele assina a carta dele então, ele está lá se posicionando no texto, e a gente vê que em alguns momentos ele usa primeira pessoa, quando ele falou meu pedido, em outras ele usa a primeira do plural, né nós queremos, ele se posiciona como um aluno cidadão que está fazendo uma exigência, né, e aí ele faz essa exigência quando ele diz nós queremos, não só em nome dele, e a gente pode entender que ele está falando em nome da turma dele, muito provavelmente, né porque foi uma atividade feita na sala e foi acordado de que é preciso de mudanças, né, ou poderia ser em nome de toda a população ele está pedindo. Então ele entende o que foi pedido, ele consegue se posicionar no texto e ele consegue entender que ele precisa fazer uma adequação, porque ele não está falando com qualquer pessoa, mas

com alguém importante. Então quanto a compreensão, do posicionamento no texto, para idade para o 3º aninho, está dentro do esperado.

Dentro da, do que os autores apontam com relação a textualização, a gente tem marcas que, tem marcas então do posicionamento enunciativo dele, nós queremos, né, Então quando ele se ele utiliza as palavras para colocar a sua opinião, a opinião dele, e tem os argumentos, né, quando ele usa marcas para colocar a dificuldade das crianças, então ele faz uma listagem: elas não podem jogar, não podem passear, não dão conta de escrever. Ele consegue registrar isso no texto, ele encontra as palavras para marcar argumentação.

Depois os autores apontam com relação à panificação, né. Apesar dele conseguir entender que ele precisa colocar vocativo, assinatura e despedida, ainda existe um problema, porque o texto dele todo estava organizado como um único bloco, né. Então ele não conseguiu fazer a segmentação e organização das ideias e aí a gente tem como consequência um problema de pontuação também. Do começo ao fim do texto dele a gente só tem o ponto final, então não há uma organização, um trabalho com a pontuação. A ausência da apresentação do aluno, no início, a gente só sabe quem ele é no final quando ele escreve, Lucas, então ele não se apresenta, Senhor prefeito, eu sou um aluno de escola, então ele se posiciona, mas ele não faz esse primeiro parágrafo de apresentação. Ele também não contextualizada escrita dele, né, escrevo pois percebi vários problemas na nossa cidade ou escrevo pois tenho um colega de turma nessa situação, que enfrenta esses problemas, ele não faz um contexto do motivo do pedido dele, ele já chega logo pedindo e argumentando. Ele argumenta e existem vários argumentos, ele faz uma lista de problemas, mas todos esses problemas são de um mesmo tipo de argumento, né, ele só, ele recorre aos obstáculos que essas crianças enfrentam, ele não consegue diversificar o tipo de argumento que vai apresentar.

Há também um problema de repetição dos organizadores textuais, que é esperado para idade 3º ano ele não vai ter um vocabulário tão grande, com repertório diversificado de conectivos, então acaba repetindo porque o repertório dele é pequeno. Então ele usa o e, porque, para que, também, desse, desse jeito ou dessa forma. E a sintaxe, a estrutura do texto dele é próximo ao oral, é uma estrutura simples e se repete. Também é esperado para idade, uma estrutura menos elaborada, né, então tá dentro do esperado.

Com relação aos problemas transversais, né, não há domínio do uso de letra maiúscula e minúscula, vamos voltar lá no texto... ele coloca aqui você em maiúscula, ruas em maiúscula, na rua lá embaixo, bola, parque, bicicleta, o desse, né, do jeito aqui. Então uso das letras

maiúsculas aparecem ou de forma aleatória ou, talvez, como um recurso para chamar atenção do que ele acha que seja importante, como recurso expressivo, né, não dá para gente afirmar com certeza, pode ser que ele use na intenção de chamar atenção ou ele realmente não se apropriou, não entendeu o momento do uso da letra maiúscula e usa de forma aleatória. O registro é a língua oral, então ele não entendeu a diferença, ele escreve como ele fala, ele não percebeu que existe uma diferença, e também há uma dificuldade na segmentação de palavras, então algumas palavras que deveriam ser separadas ele escreve junto, né. E essa dificuldade é uma dificuldade que eu tenho percebido com alguns alunos meus, essa semana, em vários textos tem aparecido o quê, tudo junto, então às vezes não, o de repente também uma palavra que aparece muito junto, né. Então é um aluno que também tem essa dificuldade, pra um terceiro aninho, eu acho que, é, a segmentação dessas palavras ainda é esperado, porque realmente é mais complicado para entender, né.

Então quais seriam as principais dificuldades desse menino? A segmentação do texto, a organização desse texto em diferentes parágrafos e marcação da planificação pelo uso de organizadores temporais, diversificar, enriquecer os conectivos, né, enriquecer a coesão do texto. A hierarquização de argumentos da mesma natureza e aqui, um enriquecimento da argumentação, então os argumentos deles são todos e um mesmo tipo, né, então é preciso diversificar e organizar melhor e a grafia incorreta de palavras, né, então aparece lá o para que e algumas outras, algumas outras formas, aí, aparecem no texto dele. E são muitas trocas, né, por conta dessa aproximação do oral para fala e é o momento para resolver, né, essa idade mesmo que o problema vai aparecer e que isso tem que ser resolvido.

Então pensando lá na gente priorizar o trabalho, pensar o que vai ser trabalhado no texto do aluno, os autores apresentam três caminhos aí para gente seguir. Então eles listam lá pistas para o trabalho prioritário do professor. Fazer uma revisão, agrupamento dos argumentos e desenvolver novos argumentos com esse aluno, fazer a segmentação dos argumentos, construindo frases, né, então tendo feito esse primeiro trabalho, organizar esses argumentos com auxílio da pontuação e da paragrafação e fazer um trabalho com as palavras que ele apresenta mais dificuldade e refletindo, problematizando essa escrita para que ele comece a perceber a diferença entre fala e escrita.

Para trabalhar com o primeiro grupo, que é o de enriquecimento dos argumentos, eles apontam que para um primeiro momento poderia ser feito um debate com os alunos. Então vamos discutir de novo porque é que a gente precisa mudar, o que é preciso fazer de diferente para essas

crianças com deficiência, o que a gente precisa repensar na nossa cidade, o que está bom, o que não está. Então primeiro um diálogo inicial. E aí uma proposta que eles fazem é a construção de uma lista de argumentos com esses alunos, essa lista ela pode ser feita individual ou pode ser feita de forma coletiva, por exemplo, no quadro, né. Então vamos pensar lá sobre o tema, e aí o professor vai por algumas questões para estimular a reflexão, então, por exemplo, eles colocam aqui no quadrinho, né, questionar os alunos, quais são as vantagens para nossa cidade se os obstáculos que existem para essas crianças deficientes fossem eliminados? Para nossa cidade, o que é que isso traria de positivo? Vamos refletir sobre isso e vamos fazer uma lista aqui, então, de quais seriam as vantagens. Qual seriam as soluções encontradas, implantadas por outras cidades que a de modelo, como funciona nos outros lugares? Então vamos pensar em outros lugares, vamos pesquisar cidades modelos, como funciona nessas outras cidades e nas outras escolas, né, a nossa escola tem algo? Então pensar em espaços que fizeram dar certo, que sejam referências para os outros. Como promover a integração das crianças deficientes com as outras? Ah, como é que a gente vai fazer isso na escola, como é que vai ser então pensar com os alunos, como a gente vai fazer esse processo? Pensar com os alunos quais são os direitos das crianças, todas as crianças têm direito a escola, saúde, então essas crianças também são crianças, elas têm direitos, vamos lá está quais são. Qual seria a vantagem para o prefeito promover isso, essas mudanças na nossa cidade? Será que os traz vantagens, por exemplo, para as eleições, ele poderia se aproveitar disso para as eleições, é um outro argumento que a gente poderia usar. Então criar uma lista de argumentos, de forma coletiva, com esses alunos, com o máximo de argumentos que a gente conseguisse pensar, cada aluno dando a sua opinião, para que expandisse e para que ele saia simplesmente dos problemas. Ah, a criança deficiente ela não consegue isso, não consegue aquilo, não consegue aquilo. Mas e as outros, né, quais são os outros motivos que existem para que o prefeito mude. Ah porque o prefeito vai sair bem na próxima eleição, todo mundo vai gostar e vai querer voltar nele. Ah, porque aí é direito da criança, criança tem direito de estar na escola. Então criar um debate, fazer uma lista coletiva com esses alunos, poderia ser no quadro, e aí eu posso propor que a criança reescreva o texto dela acrescentando dois desses argumentos, porque também por tudo é muito. A gente vai selecionar, agora você vai olhar a lista e você vai selecionar quais você acha mais importante. Para a gente estimular, né, que o aluno entenda esse processo de persuasão, então dentro dessa lista todas de argumento, qual será que é o mais forte para convencer o prefeito a fazer isso? Então você vai escolher aquele que você acha mais forte.

Eu falo para os meus alunos assim, quando a gente tá trabalhando argumentação, qualquer assunto seja existem muitos argumentos, mas nem todos os argumentos são os melhores para cada situação, né. E eles sabem fazer essa seleção. É só pensar, quando você quer pedir alguma coisa para sua mãe, você consegue usar o argumento melhor que você sabe que funciona com a mãe, né. Então a gente vai pensar nisso, qual será que é o argumento que convença, qual é o melhor dentro dessa lista gigante. Ué, talvez para o prefeito seja melhor, ele tá pensando na eleição, então vamos falar que ele vai sair bem aí nessa eleição depois, né. Agora se eu tivesse escrevendo uma carta para um diretor da escola, falando sobre as mudanças na nossa escola, aí então não é o argumento mais importante, né. Talvez os direitos de aprendizagem sejam mais importantes. Então para que as crianças discutam, construam e pensem quais são os argumentos melhores em cada situação.

Para o segundo bloco de trabalho, que eles apontam que era, né, segmentação dos argumentos em frases e parágrafos, com a pontuação adequada, para que esse aluno consiga organizar o texto dele em partes e não construa como um único bloco. Então partindo da primeira atividade, os autores propõem que a gente pense em conectivos diferentes, então o professor poderia dar, eu coloco lá uma lista: primeiramente, em segundo lugar, finalmente, existe uma ordem, de uma parte, de outra parte, por fim. Talvez para os pequenos entender esse: de uma parte, de outra parte, seja mais difícil, o primeiro, segundo fica mais fácil para entender a sequência, né. Colocar lá as letras maiúsculas e minúsculas e os principais sinais de pontuação, né, a vírgula e a pontuação. Então a gente vai pensar agora, dentro daquela lista de argumentos, qual a gente vai usar no nosso texto, você vai escolher três argumentos. Qual a gente, então você vai escrever um primeiro parágrafo do texto usando um desses vários argumentos da nossa lista. Para começar esse parágrafo, qual o coletivo nós vamos usar? O finalmente, o em segundo lugar ou o primeiramente? O primeiramente. Então agora cada um vai escrever o seu parágrafo com esse argumento, agora o segundo parágrafo, usando do segundo lugar. Então fazer essa escrita, parte por parte, realmente fragmentado, né, simplificado, vamos escrever primeiro uma parte, depois vamos escrever outra, depois vamos escrever a terceira, atentando-se a isso, quando começar o parágrafo vai lá usar letra maiúscula, terminou esse parágrafo final. Então fazer essa construção por partes com os alunos.

Com relação ao terceiro problema que existe no texto do menino, do Lucas, que é o problema da ortografia, os autores propõem um trabalho de identificação e problematização da escrita, né. Então eles sugerem que, com esse texto do aluno, o professor faça um apontamento em todo

o texto, eles falam para sublinhar todas as palavras que apresentam problema, para que o aluno veja essas palavras dentro do texto, e junto com o texto, com as palavras sublinhadas, que o professor entregue uma lista como essa para o aluno, em que a gente teria todas as palavras que estão grafadas de forma incorreta ou podem ser, por exemplo, as mais recorrentes, eu posso eleger de toda a turma, quais são as que aparecem com mais frequência escritas, né, com trocas. E aí organizar esse texto em uma em três coluninhas palavras duvidosas, então palavras que foram retiradas do texto das crianças, tem alguma coisa esquisito, questões para reflexões, então aqui nesse campo cada aluno vai ter que pensar porque que essa é uma palavra duvidosa. Então eu, a professora está dizendo que tem alguma coisa nessa palavra que está esquisito, então vai pensar e vai escrever aqui o que é que você acha que pode ser. Ah, eu acho que é porque ela escreve separado, então coloca lá que você acha que escreve separado. Ah, eu acho que está escrito com a letra errada, então escreve lá que você acha que ela está errada. Então aqui seria o momento para que os alunos refletissem porque essa é uma palavra duvidosa.

E aí a gente poderia pegar dicionário, investigar no dicionário, pegar um jornal e procurar no jornal como está escrito, procurar no livro com uma palavra está escrito, para descobrir a grafia correta, e aí colocar que a grafia correta, mas não simplesmente...

PC3 - Oh, Carla...

PF - Oi

PC3 - As crianças tão falando aqui, eles estão enrolando pão, porque já tem uma hora que esse pão tá aqui, nós estamos fazendo pão. E aí eu não consegui acompanhar você aqui, no meio, na questão reflexão, ali.

PF - Tá.

PC3 - O que que a criança vai fazer aqui?

PF - Aqui ela iria pensar porque a professora apontou que é uma palavra duvidosa. Então você já vai dar para o aluno, eu tirei dos textos, a gente separou aqui várias palavras que tem alguma coisa esquisita nelas, então você vai ser o detetive e vai tentar descobrir o que é que tem de errado, o que é que tem esquisito nessa palavra. Então aqui na questão reflexão a criança teria que explicar o que ela acha que o problema nessa palavra. Eu acho que ela tá escrito junto tinha que ser separado ou eu acho que não é essa letra. Aí eu posso deixar eles conversarem, debaterem, levantar hipóteses, mesmo que sejam hipóteses nada a ver, né, para que eles pensem. As palavras que elas são escritas como eles falam, provavelmente, se a gente fizesse a atividade de forma coletiva, alguém vai identificar, porque nem todos falam, tem esse problema de levar

oralidade, então alguém vai perceber, ah, é porque não é não é desse jeito, com essa letra que escreve, né, não é esse o som, é outra letra. Então aqui eles levantariam as hipóteses deles, escreve separado, usa outra letra, seria o momento para problematizar, para a gente discutir. E aí se sozinho ele não perceber, a gente pode ir instigando, né, então pronunciar a palavra devagar para que ele perceba, fazer algo do tipo, para que ele comece a refletir que tem algo esquisito. Levantada a hipótese, aqui não precisa ser todas as palavras do texto do aluno, eu posso fazer isso ela entrando da turma inteiras, as que aparecem, né, mais. E aqui a gente colocaria a grafia correta, então depois de levantar as hipóteses, então agora vamos pegar um dicionário para a gente ver como escreve, ah, escreve separado, olha é o que vocês pensaram mesmo, né, ou não era aquilo que vocês pensaram, é outro problema. Então, aí, aqui a gente faria a correção da ortografia dessa palavra.

É uma atividade legal para gente fazer, principalmente para essas crianças que passam a oralidade, porque aí ele vai começar a perceber que ele não escreve do mesmo jeito que ele fala, né. Aí vai começar a cair a ficha, quando ele for levantar reflexão, ele vai perceber isso, né, quando a gente começar a problematização. Então para esses esses alunos, aquelas trocas que são mais esperadas, né, por exemplo, S/SS, esses outros problemas, talvez seja o mais difíceis, porque é preciso que a criança tenha o domínio da regra mesmo, né, mas para essa questão de levar a marca da fala é legal, porque pode ser que a ficha caia, né. E aí é uma atividade diferente, que eles vão discutir, eles vão investigar, né, pode ser feito de forma colaborativa, então é essa seria uma outra possibilidade. E aí o resultado também pode ficar exposto depois, essa lista de palavras pode ficar ali para que eles voltem ao texto várias vezes. E se o texto de cada um tivesse sido finalizado, a gente pode pedir ainda para ele voltar para o texto dele, para resolver esses problemas. Então agora você vai olhar para o seu texto e vai ver se tem alguma palavra da nossa lista que no seu texto estava escrito errado, né, agora vamos voltar lá no texto que você escreveu para fazer esse trabalho. Não é algo que a gente vai precisar fazer em todas as produções, né, mas se é um problema da turma a gente pode fazer isso. Se é um problema pontual, de um ou dois alunos daí, né, com uma palavra específica, com uma regra, um problema específico, a gente faz um trabalho pontual com ele, mas quando for um problema da turma, é uma atividade legal para gente abrir para todo mundo.

Então é esses são os caminhos, são as três atividades que eles propõem para serem feitas para que, a partir disso, faça reescrita. Então o primeiro seria um primeiro seria um levantamento de argumentos, né, com auxílio do professor, a estruturação em um partes, né, e aí orientando

realmente, o primeiramente vai ser primeiro parágrafo, o segundo lugar para o segundo parágrafo, chamando atenção para pontuação, e a atividade com ortografia para trabalhar esses problemas de oralidade que o aluno leva para o texto.

Aí, só para terminar, para gente terminar, eu trouxe, como agente na semana passada a gente viu os da PC4, né, narrativo, os recontos, aí eu lembrei, o ano passado, logo que a gente parou, né, na minha escola nós ficamos duas semanas, foram, acabou ficando como antecipação de férias e aí a gente começou com as aulas gravadas. Antes da gente parar, com a pandemia, eu estava trabalhando com meu 9º ano carta de reclamação, que aí seria essa mesma que esses alunos fizeram, só que aí 9º ano, né, bem mais adiante aí no processo. E esta foi a primeira produção que eu pedi para eles remoto, a gente tava em aula gravada, mas as aulas do conteúdo trabalho com o gênero tinham sido no presencial antes. Então foi uma proposta que eu fiz ainda pelo forms para eles, porque foi o momento que a gente parou, a gente tava testando, né. Hoje eu já não faço mais assim. Mas aí a proposta era: você deverá escrever uma carta de solicitação ou reclamação para tentar resolver um dos problemas da nossa cidade sobre os quais conversamos na aula de produção de texto. Então a gente já vinha fazendo um trabalho, discutindo várias coisas. Seu interlocutor será o órgão, empresa ou pessoa que poderia ou deveria resolver a situação. Então a gente tinha conversado sobre a cidade, eu tenho uma aluna que, como é o nome do esporte, ela anda de bicicleta, participa de competições, então ela falou que Londrina tem problemas com ciclovia, o outro falou, do lado da minha casa tem terreno que sempre jogam fogo, descartam lixo. Cada um foi apontando vários problemas, então eles teriam escolher um desses para fazer uma carta de reclamação, e aí eles precisariam descobrir para quem eles iriam mandar carta para resolver esse problema. Teve gente que apontou um problema que deveria ser a uma empresa a solução, em outros seria o prefeito, então ficaria a cargo deles. Planejamento da carta: lembre-se dos problemas levantados em sala com relação a cidade de Londrina, avalie e pense que será, quem será, quem será o seu interlocutor e se você irá produzir uma carta de reclamação ou solicitação. Com base no interlocutor e nos efeitos que você quer causar sobre ele pense em dois ou três argumentos que seriam interessantes para isso. Reveja a estrutura básica de uma carta e redija a sua. Faço uso da apostila ou reveja a vídeoaula, se necessário. Antes de encaminhar sua produção faça uma última avaliação, releia cuidadosamente a carta e faça os ajustes necessários de modo que ela atenda, o melhor possível, o gênero textual.

E aí eu trouxe aqui, foi mês quatro, dia 7 do 4, foi primeira produção que eu pedi para eles, no remoto, né. Então é a produção de um menino, ele colocou Londrina, 7 de abril de 2020, João e o nome. Prefeitura de Londrina, vim aqui para reclamar sobre as ruas da cidade, várias ruas estão esburacadas, acidentes por excesso de velocidade e por motoristas bêbados, com isso solicito que consertem as ruas esburacadas, coloquem, coloquem mais radares nas ruas e coloquem mais policiais nas ruas para controlar os motoristas bêbados e não ocorrer mais acidentes. Obrigado por ler minha carta, aguardo sua resposta. Atenciosamente, João.

Então a gente tem aqui uma estrutura mais completa que o do menininho do 3º aninho, nós temos lá Londrina, 7 de abril de 2020, mas aí a gente tem um problema logo na sequência, que ele colocou o nome dele, num local nada a ver, né, ao lado da data, sem necessidade nenhuma. Então aqui um problema inicial, não é o espaço para que ele coloque o nome dele. Prefeitura de Londrina, né, então há um problema também na escrita desse destinatário, deveria ser prefeito e acompanhado de um pronome, né, Senhor Prefeito, algo do tipo. Aí nós temos um mesmo problema que apareceu lá na escrita do menino do 3º aninho, não há um problema, uma contextualização inicial, nem apresentação dele, começa vim aqui, mas quem sou eu, né? Porque eu estou aqui? Então faltou o início, sou um aluno, né, me chamo João, sou aluno de uma escola da cidade de Londrina, percebi um problema, tal. Então não há, também, esse parágrafo inicial. Há problemas, também, de organização, n'w, oh, vim aqui reclamar sobre as ruas da cidade, várias ruas estão esburacadas, não há pontuação aqui entre as partes. Têm repetição, né, várias ruas estão esburacadas, de novo aqui, conserta as ruas esburacadas, ele não consegue retomar, né, com isso Solicito que resolvam o problema, ainda não consegue fazer essa retomada. Obrigado por ler minha carta, aguardo sua resposta, atenciosamente, então ele consegue fazer uma despedida, um agradecimento e assinatura.

A gente tem problema de digitação, né acidenter ao invés de acidentes, né, são... eu imagino que sejam problemas de digitação mesmo e não de, problemas de ortografia, de desconhecimento, foi bem no começo da pandemia, então, assim, hoje já não é mais para aparecer problema de digitação, né, porque já é para eles estarem mais familiarizados, mas aqui acredito que fosse. Então aqui, talvez uma possibilidade, fosse de trabalho, quanto à estrutura, a estrutura tá OK da carta, tem só esse nome aqui que está boiando, né, mas ele domina a estrutura. A gente precisaria retomar com esse aluno o vocativo, a forma correta de colocar o vocativo, e trabalhar no nível textual mesmo, né, a organização, pontuação, retomada,

detalhezinhas, menos problemas do que o texto da criança. Então esse aluno já domina um pouco mais da estrutura, né.

Aqui é uma outra aluna: querido prefeito, aqui a gente tem um problema, também, com relação, primeiro ela não coloca local e data, né, que o anterior colocou, Londrina 7 de abril de 2020, aqui a gente não tem local e data na escrita, então já tem problema de estrutura. Outro problema aqui de adequação, né, querido prefeito, então ela não conseguiu se adequar ao destinatário dela, né, querido para o prefeito não dá certo. Então era preciso, no momento da reescrita, a gente retomar para quem ela está escrevendo, é preciso fazer um ajuste. E aí, de novo, problema de organização do texto, né. Gostaria de mudar, fazer algo, de novo, mesmo problema dos outros dois, do 3º aninho, do Lucas, e do João, no texto anterior, não há uma introdução. Gostaria, e aqui ela ainda nem fala qual é o tema que ela quer mudar, só vai aparecer lá na segunda, no segundo período do texto. Gostaria de mudar, fazer algo com um problema muito sério aqui em Londrina que, sinceramente, eu fico chateada quando vejo. Os sem teto, o que pode, o que podemos, o que poderia ser feito para ajudá-los? Então ela começa mostrando uma indignação, mas também não há uma contextualização, uma apresentação inicial. Eu gostaria muito de mudar. quando vejo os na rua. não aguento, muito deles não tiveram escolhas. alguns estão ali com bebês e crianças, sua família, e isso é horrível. Também tem o caso de furtos que muito deles eles cometem para poderem ter o mínimo para comer. Com isso espero ter feito o senhor pensar, de algum modo, para mudar. Assinado, né, Ana. Diferente da outra criança, que ficou só em um tipo de argumento, aqui a gente vê que tem, essencialmente, dois argumentos diferentes, né. Ela aponta a falta de escolha das pessoas que estão em situação de rua e , né, a realidade de crianças, bebês que estão nesse espaço, e ela aponta um segundo argumento, que é a taxa de criminalidade que aumenta, porque é a saída que essas pessoas encontram. Então ela consegue fundamentar um pouco melhor a argumentação dela. E ela usa uma estratégia argumentativa, também, que apelação, né. Ela começa já mostrando indignação, gostaria de mudar, fazer algo com um problema muito sério, fico chateada quando vejo. E depois ela fala, né, espero ter feito o senhor pensar em algo. Então a intenção, ela constrói um discurso para causar impacto nesse leitor dela, ela escreve com uma intenção realmente. Mas a gente também encontra problemas estruturais no texto, ausência de introdução e articulação que falta em alguns momentos. A gente poderia, para essa aluna, para orientar a reescrita, com relação à estrutura, retomar um modelo. Então colocar uma carta do lado que tenha sido trabalhada antes, vamos ver como começa, a primeira linha dessa carta, Londrina de a tal de tal, e a sua primeira

linha? Começa com querido prefeito, então já não tá batendo, para que ela, comparando, perceba os problemas da estrutura do gênero. Então ela já vai perceber que, no momento de reescrever, ela precisa solucionar isso. Segundo momento é uma questão realmente, aqui é uma pré-adolescente, né, o nono ano, então retomar, opa, para o prefeito você vai falar querido? Ele é seu amigo? Então ela já vai perceber, também, que faltou uma adequação, porque depois aqui embaixo ela fala senhor, né, então talvez tenha sido desatenção, um vício da escrita de cartas pessoais, né, talvez ela não tenha se atentado a isso.

Com relação a paragrafação, a organização, ela consegue organizar os parágrafos, fazer uma mudança quando ela vai apresentar argumentos, então já não tá uma escrita blocada, mas essa atividade de, aqui, a gente poderia usar, também, para apresentar um repertório maior de conectivos, então na atividade semelhante a essa, colocar um repertório, né, um cardápio de expressões, de conectivos, e pedir para reorganizar. Vamos lá, vamos escolher aí nesse cardápio e você vai ter que escolher alguns conectivos, algumas expressões para colocar no seu texto. Porque aí ela vai ter que mexer na estrutura, vai ter que enriquecer o texto dela, então essa mesma atividade aqui a gente conseguiria aproveitar para uma turma dos menores, do terceiro ano, para uma turma dos maiores, porque é um problema, esse problema de estruturação do texto, de articulação, é um problema que vai perdurar toda a escolaridade, né, de coesão, é algo que vai ser constante. Então esse tipo de atividade, ele vai ser importante para essa criança que tá escrevendo um único parágrafo, para que ela entenda que ela precisa dividir, então para ele vai ser importante para isso, ele vai entender que o primeiramente é um parágrafo. E para essa outra aluna, que já tem um domínio maior, vai servir para que ela entenda que é possível enriquecer a estrutura. Então uma mesma atividade poderia ser usada para os dois. E aí, então, eu peço primeiro para aquela compare com o modelo, chamo atenção para o uso adequado aqui, né, do vocativo, e aí faço aquela atividade, primeiramente, o que a gente precisa fazer no início? Se apresentar. Então vamos retomar lá, que você ia, aí peço para que ela faça reescrita a partir disso. Aqui não há necessidade de que a gente faz um trabalho específico com ortografia, nem nada do tipo, porque não tem nada que destoe desse aluno, então a gente não precisa gastar tempo com isso, né, talvez apareçam aí, alguns problemas pontuais, mas que ela dá conta de resolver sozinha.

E aí eu tenho um outro terceiro texto, da mesma turma, olha só como a gente já vê aí uma organização melhor, né. Londrina, Paraná 7 do 4 de 2020. Prefeito Belinati, olha só, essa aluna começa explicando o motivo da escrita dela, redijo essa carta para manifestar a insatisfação dos

moradores de nossa cidade a respeito do serviço da CMTU e a organização e sinalização do trânsito. Foi a única que explicou o motivo da escrita e que explicou quem ela é, a insatisfação dos moradores da nossa cidade, ela está se incluindo como uma moradora da cidade, então ela também está se apresentando. Então redijo essa carta para manifestar a insatisfação dos moradores, explica o motivo da escrita e explica quem ela é, a respeito do serviço da CMTU e organização de sinalização do trânsito. Muitos cidadãos estão relatando problema frequente de falta de sinalização antecipada de desvios e obras de ruas, o que gera imprevistos para os moradores e, conseqüentemente, engarrafamento. Aqui só há a necessidade de unir os parágrafos, porque ela tá fragmentando muito o texto. Além dos motoristas, uma maiúscula aqui perdida, também existem reclamações vindas dos pedestres, com a exigência de que sejam feitas as faixas de pedestres na saída das escolas e faculdades para facilitar a saída e entrada dos estudantes. Essas mudanças causam uma melhor organização do trânsito em geral, evitando acidentes e dando uma boa imagem para nossa cidade. Agradeço a atenção, Ana. Então ela apresenta vários argumentos, ela fala do problema de sinalização de obras, que diz respeito aos motoristas, ela fala das faixas de pedestre que diz respeito ao grupo dos pedestres, ela justifica porque as mudanças devem ser feitas, então elas organizam o trânsito, evitam acidentes e dão uma boa imagem para cidade, então a nossa cidade se torna referência. Então ela apresenta o ponto de vista, por que que é necessário mudar, para dois grupos, e ela apresenta algo que é de interesse do prefeito, que é sair bem aí, né, estar bem na mídia, agradece e assina. Então ela consegue construir uma argumentação bem redondinha dentro do texto, são detalhes pontuais aqui que ela precisa resolver, diferente dos demais, ela consegue fazer esse parágrafo de introdução. Então para esse, essa outra aluna que, que tem esse problema de estrutura, de adequação aqui do vocativo, ausência da introdução, eu posso usar o texto dessa aluna aqui mesmo como referência. Vamos lá, a gente vai ver, então vamos ler o texto de uma pessoa, vou escolher aqui o texto de uma, né, e vamos levar junto, o que que ela fez. Agora cada um vai olhar no seu, né, você pois data e local, igual a sua amiga? Não pôs? Ah, então precisa colocar. Eu pus, ótimo. Olha lá, ela colocou prefeito Belinatti, o que que vocês colocaram, Ah, eu coloquei querido, mas querido.

PC3 - Meu carregador não tá carregando.

PF - Então a gente pode usar o texto, elenca o texto de um próprio aluno como referência para trabalhar com os demais, né, e a partir do que esse aluno fez os outros vão refletir o problema

e vão se espelhar na hora da reescrita. Uma outra ferramenta para gente fazer a reescrita é usar um modelo de referência para orientar a produção.

Então por hoje a gente para, a gente viu aí o trabalho então, na semana passada com a narrativa, né, com foi um conto de aventura e, é uma narrativa de aventura e um conto, né, e hoje a carta argumentativa. Aí, para semana que vem eu vou trazer alguns textos de alunos, aí não não tem análise dos autores, aí a gente, junto com as meninas, nós vamos pensar em quais seriam as possibilidades o que a gente faria para reescrever, quais seriam as estratégias que a gente usaria.

PC3 - Sim

PF - E aí se vocês quiserem trazer textos dos alunos de vocês para a gente pensar juntos, eu vou separar alguns, então aí quem, se vocês quiserem, se você tiver algum texto de algum aluno, algum material para a gente pensar juntos, em algumas soluções, e aí semana que vem já é o último encontro.

PC3 - Nossa passou rápido, né

PF - Passou rápido, é. Aí a gente encerra pensando em algumas propostas mais práticas

PC3 - Ah, sim eu vou dar uma olhada lá, porque eu fiz, a o XXXX XXXXX tá com uma faca na mão, cortando o queijo ali para comer. Menino, tira essa faca. E ele vai pôr o queijo da boca junto. A gente fez só coletivo, sabe, agora nessa semana, mas eu fiz coletivo. Então eu acho que eu escrevi mais do que eles, sabe, e assim foi bem bacana, sabe, porque eles ficaram assim, bem entusiasmados com o que a gente escreveu. Eu falei, tá vendo como é escrever não é ruim, né, quando a gente, quando eu falei fazer produção de texto, a gente já vê aquelas carinhas, né, tipo, saco, né, escrever. E aí eu fui dando ideia assim, bem bacana, sabe, bem divertido e tal. Eu sabia que eu estava escrevendo, mas a intenção assim, com aquela, a gente tava, simulou que havia chego uma nave espacial, assim, na Terra e tal, e aí escrevi umas coisas assim, bem, bem de, bem interessante, divertido sabe. Eu achei que eles ficaram bem entusiasmados. Mas eu espero que com essa eu com essa boa experiência, que eu senti, sabe, que eles gostaram da experiência, eles se animem em escrever.

PF - É, eu acho que agora, acho que nessa volta a gente vai ter que fazer um trabalho mesmo para motivação.

PC3 - É, eu falei, não adianta dar um texto individual, porque não vai sair. Não vai sair. Então a gente foi fazendo juntos, foi bem bacana. Agora essa semana tô com outra turminha, né, e os que foram para casa não vieram texto, sabe, Carla. Não vieram texto, era para fazer um texto, assistir uma reportagem e fazer um texto sobre a reportagem que assisti. O que eles

escreveram, a hora que assistiram, o nome do jornal, que não era para assistir, né, policial e o nome do repórter, só essas informações, que perguntava, lá sabe. Mas eu acha que eu tenho um ou dois textos, eu posso trazer para vocês, aí eu tenho que postar lá no, lá no mural?

PF - Se você preferir mandar por e-mail, o que ficar mais fácil

PC3: Eu vou ver como é que eu faço. Eu acho que, me lembrando agora, acho que eu tenho eu tenho uma aluna que é excelente e eu sei que ela produziu. Eu acho que eu tô me lembrando agora, para gente dar uma olhada, para mim, né. E, assim, eu tava aqui pensando, é muito interessante esse seu, você tem postado os materiais para gente, né, e fica depois de dez sugestões para gente trabalhar, né

PF - Fica, é, não, vai ficar aí tudo arquivado para vocês.

PC3 - E eu estou pensando, até pensei no infantil sabia, essas carinhas, né. Quando meu aluno produz um texto, né, embora que seja um texto oral, mas em que só morre, todo mundo morre no seu texto, né, ele não tem argumentos, né. Então, a gente, eu até pensei que dá para fazer umas, umas, uns emojis para a gente trabalhar isso, né.

PF - Eles gostam do visual, né. Isso do morrer, é uma solução fácil para história, né, é uma solução fácil para ele não ter que desenvolver.

PC3 - Então, mas aí eu fui, foi isso que eu comentei com ele, mas embora que seja aquela criança que não sabe nem falar, mas eu falei para ele assim, mas mas vai morrer, daí acabou história, daí perde, não tem graça, mais, né, vamos levar ele para passear, né, e tal. Então, a gente, assim, com essas, não, não dá, não é só para o fundamental, então a gente consegue ...

PF - Sim, com os menores... trabalhar com os desenhos, eu acho que é legal.

PC3 - Assim, foi bem proveitoso. É bem cansativo, confesso pra você que eu já tô aqui quase dormindo (risos) As crianças enrolaram pão, sabe, a gente vai. Fizemos umas bolinhas e colocamos lá pra assar. É cansativo, mas é proveitoso, sabe.

PF - Que bom, que bom que de alguma forma tá tendo proveito.

PC3 - Tem sido muito bom pra mim, aprendi bastante. A xxxxx xxxx perguntou assim, mãe ela é sua amiga? Ah, agora está sendo minha amiga, antes eu não conhecia. Ah, ela é professora também? Acho que ela quis dizer assim, que ela viu você, que você é nova, sabe. Mas como que ela é professora assim? Novinha? É. Ué, porque ela já estudou (risos). Mas foi muito bom, Carla. A gente fica até, nossa cansado e tal.

Gravação interrompida

Encontro 7

PC4: Oh Carla, eu tô querendo te mandar as fotos da, dos caderninhos. Eu mando lá no sala de aula?

PF: Pode ser onde você achou mais fácil. Se preferir no e-mail, eu tô com ele aberto também.

PC4: Tá, vou mandar então. Pera aí.

PF: Nossa... agora pouco que eu vi as fotos que você colocou e eu vi que você tinha mandado coisa ontem, eu nem respondi.

PC4: E eu tava fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Você tava dando aula, né. Eu tô em trabalho remoto hoje. Menina, eu corri para fazer, foram só dois alunos, imagina. Eu falei, ah vou fazer com esses dois mesmo e vou enviar para Carla ver. Mas foi legal, viu.

PF: Nossa, ontem... de segunda eu trabalho, eu dou aula até às 15:30, aí eu até chegar em casa... aí cheguei em casa, eu faço... tô fazendo francês à noite e aí de segunda eu tenho aula, né. E aí falei ai meu deus, preciso fazer umas coisas antes da minha aula começar, né, no meu intervalo entre eu chegar da escola e eu ter aula à noite, né. E aí comecei a organizar minhas coisas, a sorte foi que a professora cancelou, porque ela tinha reunião e não ia poder dar aula. Aí eu falei, ah eu vou aproveitar para fazer o planejamento, porque essa semana tem dois, né, tem feriado e aí eu não vou conseguir entregar as coisas no prazo, porque lá a gente tem que entregar até quinta, quinta é feriado, teria que antecipar. Na quarta, hoje é mais tranquilo para mim que eu só trabalho de manhã, mas quarta eu trabalho o dia inteiro. Falei, não segunda, preciso fazer esses planejamentos todos hoje. Aí fiquei fazendo, aproveitei que não tinha aula e nem vi sua mensagem, daí eu vi só hoje. Eu não sei o que que acontece, que tem hora que ele não está me notificando, aí não chega notificação, eu nem...

PC4: Aí tem hora pra mim, por exemplo, hoje é assim eu não, eu não tou muito, é... assim, não mexo muito no classroom, né, aí tô vendo aqui no meu aplicativo, ele tem uma bolinha, como se tivesse uma notificação, aí eu entrei lá, falei, nossa, a Carla respondeu. Menina, não tem nada lá, então acho que negócio, né...

PF: É, não avisa mesmo. Tem hora que ele chega a notificação no e-mail, aí eu vejo porque chegou no e-mail, aí eu entro no Class e eu vejo que tem coisa.

PC4: Pera aí, eu vou mandar aqui para você.

PF: Você vai mandar no e-mail ou vai mandar no class?

PC4: Ah, vou mandar no class que tá mais fácil aqui....

PC3: Oh Carla, eu não consigo, eu não consegui mandar o texto dos meus alunos, porque eu já tinha, eu entreguei, esqueci.

PF: Ah, não tem problema.

PC3: E hoje uma aluna me trouxe dois textos para eu ler que ela escreveu, mas ela não vale, ela é 10. Nossa, ela faz, ela fez um poema hoje que eu li, perfeito. Daí daqui a pouco ela vem com mais dois textos, professora você quer ver os meus textos? Eu falei, claro. Aí depois eu falei, eu vou levar para casa e depois eu devolvo, ela falou assim, não, não precisa devolver, não, pode ficar pra você. Eu não li ainda, sabe, mas ela escreve muito bem.

PF: É, tem uns assim, que são ótimos, né, que você fica, o que que você vai aprontar, né?

PC3: É, ela lê muito, sabe? Eu mandei para ela uma biblioteca, com 60 livros da Ruth Rocha, ela disse que está amando, sabe.

PF: Eu tenho uma aluna do ensino médio, a minha turma do Ensino Médio tem seis alunos, é pequenininha, a primeira da escola, né, abriu esse ano médio, então... era uma turma maior, mas a maioria saiu porque, assim, os pais entram no ensino médio têm expectativa do vestibular, né, então muitos saíram para escolas que têm histórico de aprovação, né. Ficaram ali aqueles que, assim, principalmente, por motivo financeiro, porque daí como é a primeira turma, mensalidade é mais em conta, né, aí imagina, pôr no xxxx no xxxxxxxxxx da vida é caro, né. E aí ficaram seis, desses seis que ficaram, eu tenho assim, três alunos de muita dificuldade, duas alunas que são, assim, no nível legal, precisam trabalhar, tem coisa para melhorar ainda, e eu tenho uma aluna que é fora de série, não tem comparação. Ela... eu comecei a trabalhar com eles agora, o conteúdo deles entrava na dissertação-argumentativa do modelo Enem mesmo, que já começa a preparação para o Enem, né.

PC3: Ah, sim.

PF: E foram duas aulas e foi, a gente teve uma produção para fazer e ela faltou nas duas aulas, seguidas, nas duas semanas do conteúdo novo. Ela fez e ela ainda, sem ter participado das aulas, deu conta de fazer melhor do que os outros. É, assim, tá muito à frente. E aí esses dias atrás ela entregou, eles fizeram uma prova na produção valendo nota, e aí devolvi para eles, eu falei que eu vou retornar para a menina? O texto dela tá perfeito assim, sabe, um aluno que tá saindo do vestibular, um aluno bom, saindo do ensino médio, e ela tá entrando, né. Aí retornei para ela, mas aí fiz alguns apontamentos, porque assim, como ela já está no nível a frente, dá para fazer uns apontamentos mais específicos daí para ela, né. Aí coloquei lá no comentário, falei, olha a maioria dos apontamentos que eu faço para você, diz respeito à acentuação, você tem um

problema com acentuação, então pega firme nisso, procure entender as regras, estuda, faz exercícios, você, ela já sabe que ela tem essa dificuldade, porque ela diz, eu prefiro fazer no corretor, no editor, porque o computador corrige, né.

PC3: Sim.

PF: Eu falei, você pega firme nessa dificuldade que você tem, porque se você resolver esse problema, se você der conta de resolver isso, esses problemas que você tem que a com acentuação, você vai fazer redação em vestibular, você vai tirar nota máxima, você tem potencial para conseguir passar no vestibular com nota máxima redação, nas produções. Então, mas aí é um trabalho que você vai ter que fazer, porque assim... ela está no nível a frente, a dificuldade dela é muito pontual para eu trabalhar com o grupo, né, o grupo precisa do trabalho ainda de base, então não consigo eu trabalhar isso, esse problema, essa necessidade dela. Então falei para ela, olha você dá conta, você vai ter que correr atrás, se você quiser você consegue uma nota máxima, mas você precisa correr.

PC3: Sim.

PF: Porque, assim, é um nível fora de série mesmo, não tem que apontar no texto dela, na produção. De vez em quando a gente tem uns assim, né... que estão à frente, assim, parece, né.

PC3: Ah, sim, é sempre tem, né. Mas... a gente fica assim né, é, muito feliz, né, porque alguma coisa a gente tá colhendo, né.

PF: Sim, claro, com certeza.

PC3: Ela foi minha aluna do 3º ano, agora está de novo no quinto. Mas ela já era assim lá no terceiro. Mas aí um dia eu estava, a gente, nós tivemos reunião de pais, é, na escola... para, Xxxx! (olhando para o lado) E daí, enquanto ... o Xxxx tá me tirando a concentração! Enquanto eu conversava com um pai, o pai dela estava aguardando, o pai e a mãe, para falar comigo no particular, né, e o pai como a menina, ela tem uma irmãzinha, na época eu acho que deveria ter uns três aninhos, sabe, ele ficou sentado próximo da lousa, o que que ele fez? Já pegou uns giz e já foi ensinar, é, tipo assim, tava passando para meninas letras do nome da menina, é, assim, é muito da família, né!

PF: Eu tenho uma aluna também, ano passado, sexto ano, assim... eu tinha pedido para eles uma produção de resenha, de um livrinho assim, bem curtinho, um livro bem simples, eu pedi uma resenha. A maioria fez, assim, um resumo e só, sabe, bem básico. E essa aluna, na resenha dela, ela realmente fez uma resenha, avaliou, e você vê assim, ao longo do texto dela, ela falava, né, é... a leitura do livro me lembrou as obras de Portinari, que retrata os imigrantes que viviam

a situação de seca, e piriri piriri, lembra também um outro livro e mencionou outro livro. Tudo que vem dela, a gente percebe, um repertório muito grande, sabe, assim, de já ter ouvido falar de muita coisa, de conhecer muitos autores, de estímulos, assim. E aí a gente, eu não sei se eu já tinha comentado dela, e eles fizeram agora uma autobiografia, esse ano, no sétimo ano, e aí eu lembro a autobiografia dela falando dos pais, né, tanto o pai quanto a mãe são formados em artes, o pai trabalha trabalha em casa, né, um trabalhos freelancer, né, mas assim, é da área artística, e a mãe trabalha, acho que no Xxxx xxxxxxx, sabe, com produção cultural. Então aí a gente entende, né, olha só....

PC3: Então, o pai dessa minha aluna, a mãe eu, eu não sei se ela é formada, não sei... e eu acho que ela trabalha em casa, sabe, mas com alimentação, não sei, ela faz essas comidas, é específica sabe, sem glúten, essas coisas assim. Mas o pai trabalha no Banco do Brasil. Então, né, é outra coisa, né.

E fiquei, eu tô muito assim, brava é força de expressão, né, mas assim, muito pensativa, né. Porque coloca-se tanta culpa agora nessa pandemia na gente, né, professor não quer, professor não trabalha, professor. Só que ninguém assumiu para si meu filho, né... poxa, meu filho, eu tenho que fazer, eu tenho que não é? Ninguém quer essa bronca pra si. Hoje eu tô lá na minha escola a tarde, a diretora da manhã me liga me passa, eu tenho uma mãe para falar com você, aí a mãe tá lá, sabe, porque eu já falei para ela, sabe que eu estou lá o horário que eu estou, sabe o horário que o filho dela estuda, né, e sabe que eu tenho no período da tarde. Ah, para falar assim, ah mas é só duas folhinhas mesmo, sabe? Então assim, ao invés dela pegar sentar com filho, ela achou pouco aquele conteúdo, ela podia explorar mais coisas, né. Mas não, eles não estão para se, sabe, assim, a responsabilidade de formar um cidadão, não tem, a mãe não tem formação para isso, mas tem condições de estimular, né. Aí, vamos procurar algo a mais, vamos assistir um vídeo, aí não tem explicação além sobre isso daqui? Não, mas a família, né.

PF: Ah, não, a formação para fazer o trabalho pedagógico, realmente, a família não tem obrigação porque é responsabilidade nossa, mas o estímulo, também é responsabilidade da família.

PC3: Não é? Então é isso que eu vejo, sabe, eles não têm a formação, mas acho que é só responsabilidade da escola. E desde que eu dou aula, eu falo em todas as reuniões da escola, a escola não é o suficiente, precisa estudar em casa, é preciso fazer uma leitura em casa. Ah, eu estudei às 4 horas na escola, então vou chegar na minha casa, pelo menos meia-hora, que é o mínimo que eu falo, tem que ser de estudo. Vai fazer a tarefa, vai fazer uma leitura, vai estudar

a tabuada, tem que ter! Acha que vai para escola, tá bom, né. Aí fica esses alunos de mediano para baixo, né.

Tô combinando, então, eu combinei com os meus alunos assim, olha, vocês vão, na semana que vocês não vem para escola né, levantem cedo, não precisa levantar 6 horas, 7:30, toma um café e estuda das 8h às 11h, né. Depois disso, separem 10 minutos para leitura diária, tem que fazer leitura, tô postando livrininhos para ele, sabe, no WhatsApp e 10 minutos para vocês estudarem tabuada, para fazer a tabuada, a continha lá, né.

Aí quando eu falei isso para um pai lá na porta, tinha uns 3 pais na porta, e eu falei olha eu dei o recado assim e aí eu estou contando para vocês, para vocês cobrarem em casa. Menina, pensa que o pai virou os olhos, tipo, ela acredita que ele vai fazer isso. Eu fiquei passada, sabe. Então, é assim, ele não incentiva, né. A professora é incentiva, ele acha que, né, coitada, né, essa professora deve ter pensado, né. Mas eu peguei hoje, fui corrigir a atividade do filho dele, a letra não é dele não, deve ser da mãe do menino, e assim vai, né.

Eu fico pensando, gente como será esses profissionais dessa geração, né, como vai ser, médico, advogado, como que vai ser?

PF: É difícil, né, porque aí essas situações parece que a família, a gente pede uma coisa, e a família reforça o comportamento contrário, né.

PC3: Reforça! Aqui em casa é lei, sabe, professor falou é lei. Tem que fazer. Não é? Então assim, mas não é assim que eles, eles acham que a gente tá exagerando, né. Até, eu queria mandar uma atividade para casa e as minhas amigas falaram assim, nossa, isso vai dar ouvidoria! E falei, gente, mas como assim ouvidoria? Vão reclamar, porque é muita coisa! Eu falei, mas vai reclamar, muita coisa? Porque, eu, falei será que pode reclamar, o pai vai ter coragem, cara para isso, reclamar que tem muita atividade para ser feita? Mas já fizeram, sabia? O ano passado fizeram ouvidoria da nossa escola porque tinha mandado atividade.

PF: Então, mas aí é difícil, né. A gente nunca agrada. Quando quando se manda vídeo, aí reclama porque o vídeo não tá com áudio bom, porque o professor explicou cinco minutos e onde já se viu uma aula de 5 minutos. Aí se você manda mais, reclama porque é muito tempo, porque ele não vai ficar, porque, a gente não consegue, né. O que que a gente vai fazer?

PF: Não, não agrada, não.

PF: É muito difícil. Nós tivemos, na particular, nós, quando fechou parou a escola, né. Saiu decreto, a gente teve três dias ainda que podia atender na mesma semana, né, parou numa terça e aí teve quarta, quinta e sexta para atender até que a família se organizassem, foi alguma coisa

assim, né. Nas duas semanas seguintes a gente achava que ia ser temporário, então a gente tava mandando atividade, até então não era para avançar conteúdo, era para mandar do que já foi trabalhado, só para manter como se fosse tarefas, coisas assim. E a coordenação pedia para que a gente ficasse, ah, Fulano você fez? Manda para eu ver. Coisas assim, né. Adesão zero. Porque foi a primeira semana eles estavam assim, né, duas semanas ,não vai ser nada. Na terceira semana a gente começou a gravar as aulas, o pedido da direção foi aulas de 15 minutos, não passem, por que vai ficar cansativo, eles têm mais aulas para assistir, são 15 minutos, passa algumas páginas para serem feitas, para complementar carga horária, coisa assim, depois a gente vê a carga horária lá na frente o que vai ser feito. E aí era isso que a gente fazia, gravava os vídeos, um sufoco. Teve dia de eu gravar 10 vezes a mesma aula, porque aí o programa não salvava, porque a cachorra tava passeando com o vizinho, a vizinha tava passeando com o cachorro, o cachorro latindo, porque aconteceu alguma coisa, porque você embola alguma coisa, a fala, né, esqueceu, travou, errou alguma coisa, a pronúncia não saiu boa, não dá, né. Porque você fala alguma coisa na sala de aula, é uma coisa, mas o vídeo gravado, não pode. Então, grupo, nosso grupo dos professores era, a gente até brincava, era o muro das lamentações, porque era o espaço que a gente tinha para reclamar. Todo mundo reclamando, hoje eu gravei mil vezes, hoje aconteceu isso. E aí, ficamos nisso por um tempo, gravando as aulas no máximo 15 minutos, aí a gente tinha que editar, mandava as atividades, eles mandavam as atividades para a gente. E nós começamos a perceber que tava complicado, não tinha um aproveitamento com tanta qualidade, não sei o que lá. Foi bem na hora que o meet tava assim, entrando, e aí decidimos trabalhar com o eet, aí iriam começar as aulas ao vivo. Quando começou as aulas ao vivo, a gente tinha na escola dois sextos anos, a princípio a gente fez um tempo com os dois estamos juntos, porque aí nós ficaríamos, todos os professores, terão aula mas a hora atividade, né, uma janela daí nesse horário. Aí ficou a turminha um pouquinho cheia mas assim, não chegava a 30 alunos ainda, sabe, e nem todos entravam, enfim. E aí a gente tava acho que um mês mais ou menos das aulas ao vivo, foi feito uma reunião de pais e a direção fez uma live mesmo no Instagram. Então os pais estavam lá, aí os pais iam comentando. E teve o pai de dois alunos, ele tinha um filho no sexto e um filho no sétimo ano, que comentou assim, será que as aulas não podem voltar a ser gravadas, porque as aulas ao vivo não têm aproveitamento nenhum, o professor passa o mais tempo pedindo para os alunos prestarem atenção do que dão aula. A gente ficou, gente, essa é a realidade da sala de aula, não é? A sala de aula é assim, a gente tem 40 minutos de aula, 45, que seja, né, mas mais da metade do tempo

da nossa aula a gente passa chamando atenção, resolvendo conflito, conversando, mantendo o foco, fazendo alguma brincadeira, é isso. Eu não sei, às vezes eu acho que, que as pessoas esquecem do tempo que elas foram alunos, sabe, porque não é possível que, é isso, a gente passa mesmo me chamando atenção, né. Passa o mosquito, aí tem que conversar do mosquito, e um lembra de alguma coisa, você tá falando da aula, alguém quer conta a história, ele vai contar história e todo mundo quer contar.

PC4: Eu na... tá gostoso (fala olhando para o lado)... é a tarde, que eu dou aula para o segundo ano, eu mandei uma foto até para minha coordena... eu dou aula à tarde, né, em Londrina. E aí eu mandei uma foto para minha coordenadora da manhã... eu dou risada, né (risos) porque eles são menores, né. Então eu quero ver o círculo deles, a socialização deles é mais restrito. Assim, tipo parece que ele tava na casa dele, e conversando, e contando as coisas, assim, e arrancando a roupa, mas, assim, a camiseta aqui, foi muito engraçado. Eu falei Fulana, dá uma olhada eu dando aula à tarde, e você vai falar o quê, Carla? Você vai brigar? Não, porque ele tá muito feliz de tá alí ainda, entendeu? Eu recebi vários, vários comentários, assim, foi bem legal essa semana, porque eu atendi algumas crianças da tarde que eu não tinha atendido ainda, e várias mães retornaram, falar olha PC4, obrigada, Fulano voltou muito feliz, né.

Daí entra naquilo que PC3 falou, eles, eles colocam tanto... problema sabe, no filho... porque assim, uma delas, uma dessas crianças, foi porque a mãe pediu para mim assim, PC4, passa menos tarefa? Ela falou bem assim. Aí eu peguei, respirei. Eu falei, bom, deixa eu ver o que que eu vou responder para essa pessoa né. Porque já passo pouca tarefa, porque eu sei que é uma manutenção de estudo, né. Respirei e falei, olha, então faz o seguinte, porque ele não tá dando conta, porque ele não sabe ler, porque não sabe escrever, eu tenho que soletrar... Eu falei, então faz o seguinte, não vou discutir, né, Carla. Falei, vamos marcar então uma consulta pedagógica? Envia para mim as atividades, e eu vou colocar em dia com ele. O que a gente conseguir fazer nesse dia de atendimento é o que ele vai me entregar, um outro momento, em outro agendamento a gente continua fazendo isso. Tá bom? Tá bom! Carla, o menino chegou perdido. Pra você vê. Eu acho que é isso que eles precisam entender e os pais não entendem. Aí eu falei, oi Fulano, ele ficou assim meio... aí eu falei assim... você é o Xxxxxxx, né? Porque faz um ano e meio que a gente não se vê. Ele fez assim Carla (balança a cabeça para os lados, em negação). Eu falei, ué, você não é Xxxxxxx? Como é o seu nome, então? (risos) Ele falou, Xxxxxxx. Eu falei, cê tá louco, então, dando risada, né. Daí eu falei, é muita emoção, né. Daí ele deu risada.

Mas ele tá lendo, Carla. Ele tá lendo. Silabado, mas ele tá lendo. Aí escrevendo? Tá escrevendo. E aí eu elogiei ele bastante, né. Falei assim, nossa Xxxxxxxx, mas você falou para mim, não foi ele, né, você falou para mim que você estava com dificuldade, falei, da onde que você tá com dificuldade? Eu falei pra ele, você tá é bom demais, eu falei para ele, né. Aí a mãe me mandou, ela falou, ela falou, PC4, obrigada, porque o Xxxxxxxx voltou muito feliz. Quer dizer... e ela em casa? Aí, né, só que olhar que a gente tá falando, o olhar pedagógico, a minha a minha formação ela dá esse, ela me dá essa vantagem, digamos assim, de olhar o que que a criança avançou sozinha, né, sozinha, com um pouco de aula que eles estão tendo. Porque se essa mãe fala que ele não sabe nada, é porque ela não tá acompanhando. Né? Então eu falei, não, aí eu conversei com ela, falei de como foi a participação, né, do que ele realmente fez, dos combinados que eu fiz com ele, que eu fiz alguns combinados com ele. Ela, não, ele realmente me falou que é para ele tentar fazer sozinho várias atividades que você enviar, porque ele consegue. Eu falei, exatamente, ele consegue, eu falei para ela. E outras mães mandaram também, que eles ficaram felizes. Porque? Porque a gente tem um olhar diferenciado, né. A gente consegue enxergar essa, esse avanço. E é uma grande vitória, porque eles são guerreiros, Carla, eles são guerreiros, essas crianças são guerreiras.

PF: Sim, são mesmo, porque não tá fácil para eles, não.

PC4: Então, se a gente for escutar só a fala dos pais, a gente...

PC3: Eu acho, Carla, eu acha PC4, que os pais eles têm uma preguiça tão imensa.

PC4: Abandona, abandono.

PC3: Não consegue nem, é... sentar com a criança para ver o caderno, pra ver o que que fez.

PC4: Não, sabe, não consegue.

PC3: Hoje eu peguei os módulos de uma aluna, a mãe colocou nome em todos e entregou, sabe, e entregou. Ela fez isso com a criança do infantil e fez com a do 3º ano, a mesma coisa. Ah, pode parar.

PC4: Então, eu tenho uma mãe também que tá assim.

PC3: Eu falei, volta buscar, porque precisa refazer.

PC4: Eu faço, assim, um bilhete, né. Tipo, aquela mania da cartinha, que depois as crianças também ficam escrevendo cartinha para mim no meio do módulo, né. E aí eu coloquei pra mãe, a gente tem que pensar muito nas palavras também, mas eu coloquei, falei, olha, Fulana, o aluno ele é muito inteligente, ele é extremamente capaz, eu falei, em alguns momentos ele vai precisar da sua ajuda somente numa explicação, mas ele consegue registrar sozinho. Então, aí, enfim, dei

uma chapulexada, mas depois eu dei uma, um beijo, né, como se diz. Mas essa mãe, ela é problemática, porque eu ela faz isso, PC3? Porque ela não quer problema com a gente... Ah, eu não quero problema com o conselho, não quero problema com a secretaria, não quero problema com a escola, então eu vou entregar, assim elas não encham meu saco. Então nós já estamos nesse nível. Você entendeu?

PF: Eu acho também, é que assim, é aquilo, né. A gente sabe o que é esperado para criança em cada faixa etária, né, então por exemplo aquele lá tá lendo silabado, mas ele tá lendo, é o esperado, é o que a gente tinha na expectativa para ele, mas o pai...

PC3: Carla, e ele fala pra mim assim, mas professora, eu não sei ler e escrever. Eu falei, meu Deus, Xxxxxxx, como que você não sabe? Quem escreveu esse aqui? Eu. Eu falei, quem foi lendo para mim o texto para eu poder escrever no quadro? Eu. Eu falei, então como que você não sabe ler? Você sabe ler sim. Né?

PF: Então, mas é porque os pais têm uma expectativa de expectativa de fluência, né.

PC4: Uhum

PF: Então a criança vai fazer, quer que faça perfeito. E não é isso que a gente precisa, né. É o mesmo problema. Eu tenho um aluno disléxico que, assim, ele não, os textos deles eram um caos total e desde a primeira produção, ele não retornou e nenhum momento presencial, os textos, as produções dele vem impecáveis, como se fosse o modelo que a gente dá, sabe. A mãe tá fazendo com ele, mas, assim, eu não sei o quanto ela está fazendo por ele ou se ela está fazendo com ele, tá trabalhando para que ele chegue naquele nível. Então assim, eu não sei, e aí você não sabe, porque o pai fantasia, né, a expectativa dessa, meu, o menino tem laudo, nós, nós sabemos disso. Eu preciso saber, como, como é que eu vou ajudar se a mãe é que tá fazendo tudo, né.

PC4: Não quer trabalho, né.

PF: A minha expectativa para ele não é uma produção dessas.

PC4: Sim!

PF: Ele não vai ter a mãe junto para fazer toda hora com ele. Eu preciso que ele produza,, né. Que venha o texto dele. E se vim um caos, vai vir o caos e a gente vai trabalhar, mas assim, eu não... sabe. Ela, ela está pondo para ele uma expectativa de produção muito à frente do que até para os outros, que não tem uma dificuldade de aprendizagem.

PC4: E que dependendo do nível dele, né, do grau, aí, não é uma criança estimulada e nem acompanhada, né. Então dá para perceber que ela não tem essa, esse tipo de terapia, esse acompanhamento psicopedagógico, né. E dependendo, oh Carla, nunca ele vai atingir.

PF: Então.

PC4: Nunca.

PF: Então a gente precisa trabalhar o que ele dá conta e resolver...

PC4: E essa mãe não entendeu isso ainda e não sei se vai entender algum dia. E aí cai nisso que a PC3 falou, assim, eles não têm paciência, a autoestima da criança vai ficando cada vez menor, né, ele vai ficando cada vez menor. Chegando na escola totalmente derrotado, a postura dessas crianças é totalmente assim (faz movimento curvado, com o corpo). Ele chegou totalmente assim, derrotado, tanto que nem sabia quem ele era, né, entendeu? E aí ele saiu outra criança. Então, é complicado, assim, ao mesmo tempo que eu quero voltar, eu também tenho medo, muito medo de voltar, porque o nosso contato, a nossa rede aí de contato está cada vez maior, né. Então, mas pensando no lado profissional, pensando nas crianças, porque a gente escolheu né, essa profissão, a gente quer tá em sala de aula, é muita, dá muita... eles estão extremamente negligenciados mesmo, a maioria.

PF: Sim, com certeza.

PC3: 90%

PC4: 90%

PC3: Quem faz sozinho, faz. A gente tem 1% que alguém senta junto. E eu estou inclusa nesse 90% (risos).

PC4: Mas então, mas é que a gente...

PC3: Eu não tenho tempo de sentar com os meu filhos, eu não tenho tempo.

PC4: Não tem! Mas eu falo, eu falo pra minha irmã, e eu falo pra você, PC3, e eu falo pra PC5, a Carla acho que não tem filho, né?

PF: Não.

PC4: Mas eu, eu vou falar pra vocês, que eu dou graças à deus que eu não tenho filho pequeno. Eu não ia dar conta.

PC3: Não é fácil. Olha, a minha filha, ela foi para o 3º esse ano, o ano passado, gente é uma dor no coração que... Lá vem ela perguntando se ela vai lavar o cabelo (falando com uma criança ao lado). Fala. Vai lavar o cabelo? O que você quer?

Voz fora da câmera: Eu quero lavar a cabeça.

PC3: Não, não vai lavar o cabelo. Ela tem o cabelo pra baixo da bunda. Daí eu tenho que ajudar para poder pentear os cachos, né. E todos os dias é assim, lavar o cabelo terça, quinta, né, sábado. Todos os dias, de segunda a sábado, pergunta, vai lavar o cabelo? E...

PCF: Ah, lá...

PC3: Não sei (risos). E, assim, ela aprendeu a letra cursiva, gente, sozinha. Os vídeos que a professora mandava e quando o vídeo não era suficiente, eu conseguia falar para ela assim, procura um vídeo no YouTube, ver se você acha, né. E hoje ela me mandou a pergunta, mãe, tô precisando de ajuda. Aí eu falei, olha, agora não consigo, a hora que eu chegar em casa eu te ajudo. Então agora, 6 horas da tarde, quase na hora que eu cheguei, que eu fui ajudar, né. Então, assim eu também sabe, estou dentro desse, não consigo sentar, eu nunca sentei com eles para, a minha sorte é que eles não têm dificuldade de aprendizagem né, porque se tivesse eu teria que sentar. Mas, a gente...

PC4: Mas eu acredito no ambiente, também, né. Você não senta, mas você tá ali a todo tempo na frente de um

PC3: Ah, sim. Pergunta, responde, né.

PC4: É o ambiente alfabetizador, né.

PF: E essa organização que você falou.

PC4: Essa organização

PF: Então eles sabem que eles tem que sentar para estudar. É o mínimo, né, que a família precisa fazer.

PC3: Então, assim, vocês não fazem nada. Tá certo que eles me ajudam muito com casa, sabe, lavam louça, fazem as comidinhas para eles, eles me ajudam muito, sabe. Não posso reclamar. Só que, é, não fazem nada além dessas ajudazinhas que dão em casa. Então, tem que estudar, tem que estudar. Aqui em casa é proibido deixar atividade de um dia pro outro, não pode. Todos os dias tem que fazer a sua atividade. Então, não deu conta, então às vezes eu tiro uma dúvida, alguma coisa, né. Mas sempre fazendo, eu tô fazendo alguma coisa, eu tô conversando com eles.

Mas agora a gente vê, que, eu recebi a semana passada, a menina não tinha feito de épocas, né. Quando chegou o dia dela ir para escola, não fez. Ah, então você faz amanhã. Não trouxe, então amanhã você traz, oh, último dia, porque eu vou fazer correção. Trouxe branco, a minha mãe falou que é para eu fazer aqui. Ou seja, ela não ia fazer, ela ia copiar, pronto. E aí por conta dela eu não corrigir tudo, né, porque eu falei assim, é muito, a menina é uma aluna que era para ir

para o ZDP, a mãe não aceitou. E sempre tem uns probleminhas, né. A mãe não aceitou, não quis, e se comprometeu a ajudar, só que não ajuda. Eu consegui corrigir metade, falei metade você vai levar de volta, filha, para casa, e vai fazer em casa, vai fazer. Tem dúvidas? Tem que perguntar.

É complicado. Eu não vejo a hora de voltar, gente. Eu tô assim, desesperada, sabe, para voltar, porque... Mas parece que tá fechando tudo de novo, gente, né?

PF: Parece, né. Londrina já entendeu, né, novamente, o Ministério Público entrou com ação, mas o decreto prorrogou e eu não sei não, hein, gente, eu tô achando que talvez logo venha um... recebi, PC4. Talvez logo venha um lockdown de novo, hein. Porque Curitiba já parou.

PC4: Curitiba tá bem restritiva, né. Então, Maringá, eu vi, eu recebi um documento, lá, uma declaração da do HU de Maringá, e eles estão, até comentei com meu marido, não é esse o termo que eles utilizaram, mas assim, como se ele já estivesse em colapso, né, o HU de Maringá, né.

PF: Londrina tá tenso também, né

PC4: Tá, então. Hoje eu tava vendo o jornal do meio dia, e a UPA Sabará, ela tá praticamente assim, um um hospital, né, só que não, não tem os quartos, então as pessoas estão em poltronas, em macas no corredor. E aí aí me veio assim, aquela imagem do começo da pandemia, na Europa, na Itália, eu não lembro qual foi o negócio lá da cidade que, esqueci até o,

PF: Milão

PC4: Não é Milão, é uma outra cidadezinha ali na... é uma cidade bem pequenininha que foi o foco, lá, né. E aí quando as pessoas estavam, né, em hospitais de, de

PF: Campanha?

PC4: Campanha, é. E aí começaram a escolher, né, quem ficava e quem que ia morrer. Então me veio aquela imagem da UPA Sabará, ela me me lembrou isso, aqueles hospitais de campanha. E aí daqui a pouco a gente vai começar, eles vão começar, eu acho que eles já não estão, né, gente escolhendo quem vai quem fica.

PF: Porque, porque não tem leito, né.

PC4: Campo Mourão tá sem oxigênio.

PF: Não abre leito.

PC4: Eu até comentei com meu marido isso ontem. O prefeito de Campo Mourão estava assim, desolado. Eu escutei uma entrevista dele esses dias, você escutava na foto, na voz dele. Tipo, gente, não tem mais, não dá mais pra fazer mais nada. Falta, quando não falta oxigênio falta

remédio, quando não falta remédio faltam os dois. Eu não tenho leito, ele falou, as pessoas vão morrer, né. Então, e aí a prefeitura quer colocar todo mundo dentro da sala, gente? Para, para, tá errado isso... tá errado.

PC3: Então, eu acho assim, bem complicado, sabe. Porque já existe uma grande desigualdade, né, e agora porque que é particular pode e público não pode? Sabe, isso que tá me intrigando, você entendeu? Já existe a desigualdade...

PF: É, particular é pressão por causa do financeiro.

PC3: ... particular já está tendo aula, faz tanto tempo.

PC4: Oh (faz gesto de dinheiro com a mão)

PC3: E agora o público não pode ir pra escola, sabe. Ai, eu tô sabe, intrigada. Agora,

PC4: PC3, eu vou te falar uma coisa. Eu dou graças a deus que a gente, tem gente tá segurando as nossas pontas, porque a gente não tá vacinada. Igual, a Carla é de escola particular, ela tá lá, desde o começo da pandemia aguentando a escola. Pergunta se ela teve reajuste. Teve, Carla?

PF: A proposta era 3%!

PC4: E o que eles fizeram? Não teve acordo. Entendeu, as professoras estão levando nas costas. Tem professor, eu sei que tem professor adoecendo na escola particular e os donos da escola não estão avisando os pais das crianças. Isola a professora, põe substituto...

PF: E a turma continua.

PC3: Tô mentindo, Carla?

PF: Não

PC3: Ah, mas isso acontece também na nossa rede. Eles tão, eu tô trabalhando numa escola que a escola está fechada, não está podendo receber os alunos. Mas quem está sabendo disso? Ninguém. Só que, assim, eu vejo pelo lado das crianças, né.

PF: Não, pelo pedagógico, pelo pedagógico, eu também acho que é uma perda irreparável, que...

PC4: Irreparável

PF: ... vai demorar muito tempo pra conseguir recuperar. É difícil também, mas eu penso que assim, as crianças que são de educação infantil, que vão entrar na escola pela primeira vez, a gente vai conseguir receber, porque, assim, a gente tinha crianças que não faziam educação infantil antes, 100%, então a gente vai conseguir receber e encaminhar. Agora, mas essa criança que estava no processo, e perdeu de repente, não adianta. Olha, a particular é isso, nós não

paramos, né, nós ficamos duas semanas e entramos com a aula, né, e, assim, é péssimo. Eu tenho 10% de alunos que tiveram aproveitamento realmente, eu tenho os outros 90% que é uma tragédia, que a gente não sabe que vai ser feito, né.

PC4: É uma tragédia.

PF: Tem, tem, disciplinas que tiveram algum nível de aproveitamento, tem outras que não dá sabe. A gente sabe que cada professora está trabalhando em cada disciplina. Você acaba de entrar, às vezes tá no quadro uma coisa, sabe, tá ali, você fala com eles, eles não sabem, não sabem nada. E assim, eu, pelo que a gente tá, vendo isso que ela falou, realmente é muito difícil, porque sim eu tenho a minha menor turma tem seis, alunos a minha maior tem 18. Qual é a menor turma de vocês?

PC4: O nosso é no máximo cinco, né PC3? Não, de vocês é 10, né?

PF: Agora na pandemia, né? Mas não é o número normal de alunos.

PC4: A minha sala são 15 alunos, na ZDP, né. Agora na da PC3 eu não sei.

PC3: Eu tenho 29 de manhã.

PC4: 29?

PC3: 29! À tarde eu tenho uma sala multisseriada, tá. Eu tenho Infantil 4, são 5 alunos, e eu dou aula para o infantil 5, tudo junto, eu tenho 10. Então são 15 alunos.

PF: Então, a minha maior turma tem 18, é uma pequena. Nessa turma de 18, tem um pai que optou por não mandar, os outros 17 querem ir. E desses 17, tem alguns que não abrem mão, que não querem escalonar, sabe o pai acha que é o abençoado e que, né. E aí não entendi que o outro que tem laudo, está indo todo dia, porque ele tem laudo, né. E aí assim, quer que o filho, e aí a gente tem 17 frequentando, e 17 que querem ir todos os dias. E aí o que a escola vai fazer? Vai receber todos. E aí a gente tem momentos que tá dividindo, tem um grupo numa outra sala assistindo aula pelo telão, que é horrível, qualidade de áudio péssimo, eles não conseguem entender, e aí tem momentos que tá os 18 dentro da sala, que na teoria tem distanciamento, na teoria o espaço está medido. A sala só tem janela lá no fundo, com ventilação, tem 18 que, você olhou para o lado, né, tem uma rolando no chão, virando cambalhota, sabe. Você tem aluno que só olha tem uma marca de baba na máscara, fica chupando a máscara...Então assim...

PC4: Eu estou rindo para não chorar. Você tem que rir para não chorar. Aí o pai tá lá em casa com dois, né, e não tá dando conta.

PF: E você olha para o lado, tem uns com a máscara no olho, porque tá brincando com a máscara.

PC3: (risos)

PC4: Eu estava dando aula semana passada e meu aluno olhando para a parede, mas assim, literalmente, olhando para a parede. Eu falei, mano, cê tá fazendo o que? Eu falei, olha pra mim. Olhando pra parede. O que que tinha naquela parede? Eu nem fui lá olhar, porque se não... Olhando pra parede. O que é isso, PC3?

PC3: Não, e educação infantil, essa semana eu conversei com uma pai, semana passada, ah, a minha mulher não tá conseguindo ajudar ela em casa, então a gente vai mandar ela pra escola, ele tem outro filho, então não consegue ajudar. Então agora a educação infantil já está com 5 alunos presencial, porque lá é presencial porque só tem 5 alunos alunos que atende, então não dava para formar grupo, né. Uma semana sim, semana não, então eles vão todos os dias e agora já estou com cinco, gente. É impossível não tocar nesses alunos.

PF: Não dá.

PC3: É impossível! Eles precisam de auxílio para passar cola, eles precisam de auxílio para tesoura, para tudo, sabe. Então, assim, é um risco, é, sabe. Mas eu tô tão cansada, sabe, dessas entre linhas, ou até das pessoas que realmente falam que a gente não faz nada, sabe, que eu quero voltar.

PF: É bem mais fácil quando tá você e o seu aluno dentro da sala e é você que resolve tudo.

PC3: Não é?

PF: Dá muito trabalho, depender dos outros para fazer o seu trabalho é muito difícil.

PC3: Eu quero muito, sabe? Mas eu quero viver também, né (risos)

PC4: PC3, eu tô agora, esse próximo módulo, 10, eu que vou planejar matemática, lá, para a ZDP. Eu tô, gente, como que eu vou ensinar matemática, a distância, para uma ZDP, o processo longo da divisão? Eu questionei, eu falei, por favor, fulana, me ajuda, porque... vídeo não dá para usar, porque eles não tem dados, não tem. Como que eu vou ensinar? Junto já é difícil. Eu tô aqui, eu tô paralisada, PC3, porque eu parei alí e eu não consigo desenvolver e eu preciso entregar isso amanhã. Aí eu fui atrás de uma outra professora, uma professora da graduação, e falei, professora, pelo amor de deus, como que eu ensino isso, à distância... e não é a distância com o meet, eu falei pra ela, porque com o meet você usa o jamboard, faz alguma coisa. Eu falei, é à distância impressa, só. Daí ela, hoje ela me mandou um áudio, falou, até quando você tem que entregar essa sua aula? Eu falei até ontem. Daí ela falou, acho que ela tinha umas aulas lá no curso, aí ela falou assim, acho que eu vou ver se eu consigo te ajudar. Eu falei, tranquilo,

me ajude. Ela falou que vai me ajudar. Ela falou que vai fazer uns templates. Acho que ela vai usar o canva, né?

PF: Pode ser

PC4: Não sei o que ela vai aprontar comigo. Eu tô aqui esperando ela entrar também pra ela, porque eu não sei. Como que eu vou ensinar essa criança a fazer, no impresso, só? Eu vou fingir que ensino, né?

PF: Tem coisa que não dá pra gente fazer. É muito difícil, é muito difícil. E aí você ainda tem que aguentar a cobrança de todo mundo de que se consiga uma coisa que é impossível.

PC4: É impossível.

PF: Talvez daria, se a gente tivesse só isso para fazer, só o planejar para fazer, com muito tempo para você parar, estudar, pensar, preparar, mas a gente não tem.

PC4: Não

PF: É isso, é pra hoje que você precisa entregar. É muito difícil.

PC4: Vamos ver o que que ela vai inventar ainda. Depois que ela terminar a aula diz que ela vai me chamar.

PF: É muito difícil. E você ainda não poder usar o concreto, chamar, sentar, é... é difícil mesmo. Mas é isso, na escola tá assim. É aquilo que a PC4 falou, né. Tem caso confirmado, sem ninguém estar sabendo.

PC4: Triste, né.

PC3: Então, eu vou fazer fofoca agora, né. Em uma das escolas que eu trabalho, suspenderam as aulas. Aí, o que colocaram no bilhete. Aí, suspendeu as aulas, porque a professora tá com problema de labirintite. A outra tá com suspeita, e a outra, não sei, sei que foram três casos lá, sabe. Um já tinha confirmado, o outro realmente estava aguardando o resultado, sabe. Mas não falou do caso confirmado, falou sobre os suspeitos e falou da labirintite, que não tinha nada a ver, né. Porque que fecha na escola? Quando tem alguém com labirintite, já fechou uma escola?

PC3: Então, aí o que que acontece, vindo de uma instituição escolar, onde a gente acredita, e a gente fala tanto do nosso papel, o quanto que a escola pode transformar uma sociedade, tá vindo de uma instituição escolar esse tipo de, de...

PF: De postura.

PC4: Tá enganado, né. Então, quer dizer, tá contaminando, você pode estar contaminada PC3. E está contaminando sua família, sabe? Então cadê o papel da escola? Então não duvido, não, minha ilha, não é só escola particular, não. A escola pública também faz isso, sim. A gente entra

de licença e vai outra pessoa substituir a gente e a pessoa nem sabe o porque tá substituindo, né (risos). Né, aí você fala, né fulana, tudo certo? Tô isolada. A pessoa arregala o olho desse tamanho. A pessoa fala, o que?

PF: A gente tem professor que tá isolado, que tá de atestado e tá dando aula de casa, sabe, na escola. Porque não tem quem por. E aí essa pessoa tá afastada...

PC4: Mas eu quando eu fiquei doente, eu dei, eu não parei, mas assim, não porque me obrigaram. Foi uma coisa assim, foi uma coisa tão no, tão mecânico, porque a gente tá nessa coisa de tá no, é, na aula...

PF: É porque você sabe que depois você vai ter que dar conta de resolver tudo o que ficou para trás.

PC3: Então, mas você sabe que eu, quando fiquei de atestado, eu recebi um recado assim, você está de atestado, mas você tem que produzir.

PC4: Você sabe que isso dá um processinho bom, ein (risos). Né? Se você tiver isso gravado, isso dá... como assim, você está de atestado. Você está em isolamento, e se você estiver com sintoma?

PC3: Então, mas é que eu tô no remoto, entendeu?

PC4: Mas mesmo assim.

PC3: Porque eu estou no remoto, então eu posso fazer...

PC4: Mas não pode.

PC3: Agora, assim, eu estava... Eu tive uma crise de ansiedade, fiquei muito estressada, então eu tive muitos sintomas parecidos, mas era sintoma, e eu sabia que não era, que era ansiedade.

PC4: Então, mas a ansiedade também é grave.

PC3: Mas assim, era ruim porque eu estava ansiosa com aquele monte de serviço e eu tinha que dar conta e eu não podia parar de olhar para ele. Então, que dizer, eu não vou melhorar, né, porque é, o meu gatilho está aqui todos os dias. Só que eles não tão nem aí, sabe. A gente é só uma matrícula, né, resumindo, nós somos uma matrícula, e aí é isso aí.

PC4: E hoje que eu escutei e eu concordei, de uma colega, filha, se você ficar doente, se você morrer, desse jeito, amanhã você está substituída aqui, fica tranquila, ela falou. Então, se precisar, tem que afastar, sim. Tem que afastar porque o nosso psicológico está abalado, algumas pessoas lidam um pouquinho melhor, outras não, e não lidar de uma maneira positiva, é, como se diz, mais resiliente, não é uma derrota. Cada um sente de um jeito.

PC3: E hoje em dia parece que a morte está até meio banal. Não parece, que a morte está meio banal?

PC4: ... Eu escutei meu meu marido falar, conversando com um amigo dele, nossa gente, já chegou até, não que esteja acontecendo, mas se você for parar a gente está banalizando a morte. Ah, fulano morreu, seu amigo alí, que você viu sábado. Nossa, mas como assim?

PC3: Porque a gente não pode ver o familiar, a gente não pode abraçar o que ficou enlutado, nada, né.

PC4: E aí é igual você falou. Seu gatilho tá aí, na escola ou dentro de casa, porque a gente vai parar de trabalhar super tarde, né. Mas, é isso aí. Tem que pegar atestado? Pega mesmo. Se você tem justificativa, lógico, você não vai pegar um atestado porque você não quer trabalhar. Mas se você tem, poxa. E o PC3, só entende quem já pegou covid ou quem tem alguém próximo que pegou covid. Porque aí vai entender que a gente vira outra pessoa. Eu não sei se você positivou. Você chegou a positivar? Eu positivei, meu marido depois de um mês positivou, graças a deus meu filho não. Hoje eu comentei com meu marido, é, depois de algum tempo, faz acho que dois meses que eu tive. Eu fui pra academia hoje, eu não consegui fazer, e é uma coisa assim, que eu já tinha toda uma rotina, entendeu? É, eu corria, eu pedalava, não consegui fazer academia, gente, não conseguia levantar peso. E e eu fiquei parada, será que um dia eu vou voltar fazer o que eu fazia? Eu não sei. Aí a pessoa vem falar isso, você tem que produzir, PC3, só vai saber o dia que pegar, viu. Só vai saber, porque essa doença, ela é...

PC3: É triste.

PF: É o físico e o psicológico, né, são as duas coisas

PC4: Sim

PF: É muito difícil

PC4: Você viu meus caderninhos aí?

PF: Eu vi. Tá aqui em cima, né? Você colocou de dois alunos, né?

PC4: Sim, foram os únicos que foram hoje (risos).

PF: Isso também é difícil, não é? Um dia vai, outro dia não vai.

PC4: Menina, é uma frustração, né, PC3? Você chega lá empolgada, fala vou dar aula, uma criança. Falo então, gente, hoje mesmo ela tava lá esperando, falei, vamos esperar pra ver se chega mais alguém. Chegou mais um. Falei, então vamos tocar o barco, falei pra elas, vamos embora. Então aí eu fiz, isso na verdade foi só um... é, eu separei por alunos aí, só pra falar assim, não sei se você quer saber como que começou a...

PF: Pode, aham, fala pra gente como foi

PC4: Então, eu retomei com eles aquele áudio, eu não passei o meu áudio que eu fiz com as professoras. A gente fez uma retomada, ali, foi lembrando o que que aconteceu, quem participou da história, como que foi e tal. E aí eu trouxe para eles uma outra... história. Como que eu posso dizer, Carla?

PF: Não foi esse aqui? Uma outra fábula?

PC4: Isso. Não, foi a do mentiroso. Essa que eu trouxe era o menino, o mentiroso e o lobo, era o título. E aí ela foi através do vídeo, de um vídeo, né, de um curta. E aí eu passei pra eles, não falei nada, e aí eu questionei, eu falei, o que que eles tinham percebido de diferente tal. E aí a menininha aí, que aquela do verbo, viu essa menina é do verbo, que verbo que ela precisava de uma listinha para aprender verbo. E aí ela falou, ah, professora, nessa, nessa história que você contou, que você passou agora, é, a pessoa que contou começou de um jeito, lá naquela outra de outro, que você contou de outro jeito, e aqui a do amigo ele começou de outro jeito. Eu falei muito bem.

E aí eu fui questionando, porque nesse vídeo que eu passei, ela fez uma coisa muito interessante, a pessoa que gravou, ela ela destacou a fala dos personagens. Então ao mesmo tempo que ela narrava, na oralidade, ela teve o cuidado de colocar o texto. E quando era o narrador, ela colocou com uma fonte, quando era personagem, uma fonte maior, diferente, em uma outra cor. E aí eu fui questionando isso. E aí ele, né, os dois, a menina, o menino já é mais calado. Ah isso aqui é o menino falando, eu falei muito bem, a fala da personagem, que é menino.

E, enfim, isso foi tudo na oralidade, foi, assim, demorou alguns bons minutos. Aí eu fui falar, eu tive uma, eu falei, como que eu vou explicar, né, quando eu pensei, né, no vídeo, como que eu vou explicar, daí no caso a estruturação do texto, né? Porque você viu, eles escrevem um bloco, é um bloco, eu falo parece que é um bloco; E aí eu li o bloco do jeito que tava, desse texto do Nxxxxx, do, com os erros dele e... sem vírgula, sem ponto, sem respirar, nada. E aí eles acharam engraçado, né, inclusive com os erros de escrita. Daí eu, aí eu peguei, passei o vídeo de novo. Aí eu falei, olha só, vamos, vamos comparar, falei, o vídeo e o texto do amigo. Não identifiquei quem era o nome. O amigo, ele escreveu num bloco, só como que eu li? Eu li com pontuação, né, eu respirei, porque eu falei que aqui é ponto final, dá uma respirada. A gente faz isso mesmo, né, Carla? Aí você respira e depois você continua no próximo parágrafo. Teve isto? Não, não teve. Vamos para o vídeo. O vídeo, o desenho, ele é narrado em bloco? Ou seja, você vê as imagens assim, piuuuu (faz som e gesto com as mão para imitar a velocidade

de algo correndo). É uma coisa só, começo, meio e fim? Você vê de uma vez? Eu falei pra eles, sem virar a página, sem mudar a cena? Não, muda a cena. Eu falei, então... Se está certo ou se está errado, eu não sei. Você vai me falar.

PF: Não, tá ótimo.

PC4: Eu falei, para eles, quando muda a cena é um novo parágrafo, eu falei para eles. Então virou ali ó, a historinha, ela contou, ela vai para outra cena, ela virou a página para contar outra cena, é outro parágrafo.

Então, e aí assim, até que eles foram entendendo. Porque eu falei assim, eu preciso fazer uma coisa concreta para eles, por isso que eu tive a ideia do vídeo, né. E aí a gente reestruturou. É, aí você pode ver aí no texto, ao longo, esse aí é o que eu digitei para eles, que eu vou trabalhar outras coisas depois na verdade. Mudou totalmente o meu planejamento porque daí eu falei, bom isso aqui, os erros ortográficos eu vou trabalhar num outro momento. Porque, porque eu percebi que quando a gente tava lendo e relendo e pintando e fazendo aquilo que você falou, identifica a fala do personagem, o narrador de outra cor. Eles passavam os erros ortográficos, realmente eles não enxergavam isso. Eu falei, bom, hoje é a estrutura, né, parágrafo, o que é narrador, o que é personagem, então esquece ortografia.

Então isso aí que eu trouxe, eu te mostrei ali primeiro, eu abandonei. Não vou, não vou, não trabalhei hoje, entendeu? E, e aí depois a gente foi pintando, eu fui falando, né, então eles foram lendo, identificando, parando toda hora, e aí depois a gente foi pintando junto. Então foi um momento falando e depois a gente voltou pintando. Daí o registro desse aí que eu coloquei no quadro e eles copiaram bonitinho no caderno.

Depois, ah, esse aí eu coloquei para, porque, aqui no canto, esse canto, tá vendo, ele, pastor, ele, menino, garoto. Eu fui perguntando para eles, falei, olha a gente já usou pastor, eu não quero pastor, falei, eu não quero o pastor, o pastor fez, isso pastor disse, eu falei, eu quero uma palavra, eu falei para ele, que substitua essa a palavra pastor. Eu falei, tem pronomes, vocês já estudaram pronomes, vamos tentar lembrar? Aí, ela é excelente, ela falou assim, pode ser ele, aí eu fui colocando lá, ele. Em outro momento, agora que apareceu de novo, ele, aí eu fui lá e fiz um X. Mas eu não quero ele, eu não quero pastor, o que a gente pode colocar ali que não, que tem o mesmo sentido, sinônimo. Porque eles viram isso no outro módulo, né, foi citado. Aí ela falou, ah, menino, falei, muito bem, menino. Ai, não quero pastor, não quero ele, não quero menino. Qual outro que, qual outra palavra que eu posso encaixar? Daí o Xxxxxxx falou, moleque. Aí eu falei, tá, moleque, mas eu acho que agora a gente num texto, assim, moleque

nesse texto eu acho que não ficaria muito elegante, eu falei pra ele. Fala, então, outra palavra no lugar do moleque, do menino, aí ele pensou, garoto.

Então assim, foi muita oralidade, e aí eu ia escrevendo junto com eles. Essa concretização do parágrafo, foi isso mesmo que eu pensei, foi a mudança de cena, e foi isso que eu falei, quando mudou, mudou a cena. Daí eu voltava o vídeo, o desenho, pra mostrar, olha aconteceu isso, agora vai para outra cena. Eu posso continuar num bloco só? Não! Tem que ir para outra linha, eles falavam. Então, era isso que eu queria que eles entendessem.

PF: Aham.

PC4: Lógico que eu vou retomar isso o resto do ano, né. Mas foi assim, muito produtivo.

PF: Mas foi uma boa estratégia.

PC4: Porque, eles, aparentemente, ele, pelo menos eles conseguiram verbalizar. Não, muda a cena. Daí eu também expliquei o que era a cena, do meu jeito, lá. Por isso que é bom a sala de aula, né. E aí eles falavam, não, muda a cena, então eu falei, mudou a cena, mudou a linha. É um parágrafo novo.

Então foi bem legal, sabe. Eu achei que ia... demorar um pouquinho mais para entender, junto ali, no coletivo, foi bem produtivo. Consegui...

PF: Eu achei legal essa estratégia. Eu achei que pra narrativa, para textos narrativos vai ser ótimo.

PC4: Né? Foi o que eu pensei, eu falei, gente, o que eu posso trazer de concreto para eles entenderem? Pensei na cena, mudança de cena. E, aí, nós reestruturamos juntos o texto. Então, daí eu ia lá, voltava para o texto original, é... uma hora eu pedia para eles lerem, quando ele queria, ou quando ela queria, ou eu lia. E aí eles foram reestruturando. Então daí, por exemplo, o menino deu a ideia de começar a história. Porque o original tá lá, um pastor cuidava do seu rebanho. Aí o Cxxxxxx falou, ah, professora. Mas eu falei, esse comecinho tá meio, acho que dá para melhorar, tá sem gracinha, né gente. O que dá para fazer aí? Ah, põe “era uma vez”. É clássico, né, Carla, mas ótimo. Pelo menos pensou no pastor, então eu falei, então tá bom. Então eles foram construindo isso comigo, né, é... foi muito legal.

PF: Aí eles reescreveram mesmo?

PC4: Reescreveram. Você viu lá no... Aí foi, então, a primeira parte, que foi essa identificação.

PF: No texto deles mesmo?

PC4: Isso, da moral da história... Depois eu vou lembrar, o Cxxxxxx fez

PF: Eu comecei a trabalhar fábula com o meu 6º ano hoje.

PC4: Ai, é gostoso, né, eu gosto de trabalhar e eles adoram. Aí você vê, a organização do Cxxxxxx, a menina não, ela foi colorindo letrinha por letrinha. Eu falei, nossa, pensei comigo, vai demorar. Mas deixa ela. Falei, você vai mesmo fazer letrinha por letrinha? Ela falou, eu vou. Então eu falei, então vai, vai firme.

E foi muito gostoso, Carla, Foi muito gostoso. Eu penso que, daí eu posso tirar então a ortografia, né, a gramática, é...

PF: Então aí tem que ver, provavelmente a próxima produção que eles fizerem de narrativa, eles já vão conseguir fazer essa organização dos parágrafos. Talvez...

PC4: Eu acho

PF: Talvez, não fique ainda, né, uma maravilha. Mas eu acho que eles já vão conseguir, pensar nessa organização.

PC4: Vai ter um momento que vai ter um bloquinho lá no meio do texto, mas eu acho que eles vão, eles vão conseguir também, fazer essa transposição, né, de pensamento, do que eles vão lembrando, assim. Mas foi muito gostoso, muito bom mesmo. E aí eles foram comprar, mas na sua história você falou isso e aqui ela falou isso, isso, isso, isso, isso. É, realmente falei, mas daí eu fui lá, mas vamos ficar na história do amigo, vamos ficar aqui na história do amigo, porque se a gente for falar tudo que a mulher falou, falei para ela, a gente vai ficar aqui até amanhã. E eu tinha só hoje, porque amanhã tem hora atividade, Carla. Eu fiquei um dia com eles, eu falei, não pode, vamos, vamos, vamos, vamos, acelerar, vamos terminar aqui. Eu falei, porque eu vou levar para minha professora, então vocês tratem de caprichar, deram risada, ela vai ver a minha tarefa que tá aí no caderno de vocês, eles deram risada. Mas assim, foi muito gostoso, viu. Eu acho que foi uma estratégia legal. Talvez, também depois, em um outro momento, eu faça aquilo que a PC5 falou de fazer o texto fatiado, mas eu, nesse momento, eu escolhi mesmo pintar e reestruturar, né, reescrever, né, com eles.

PF: Aham, mas eu acho tá ótimo. Eu acho que assim, se a gente começa a mexer em muitas coisas, a gente não faz com qualidade tudo, né. E, assim, esses problemas de ortografia, todos na verdade, são problemas que vão continuar aparecendo nas outras produções, então vai ter oportunidade para trabalhar de novo. E... eu acho que assim, que nem você falou, de fazer a sugestão da PC5 em outro momento, eu acho que é legal a gente diversificar mesmo, porque senão eles enjoam, né, é algo previsível, não interessa mais, né. Então, eu acho que pensar nessas estratégias diferentes... aí eu fiquei pensando, né, quando você falou da cena para narrativa, mas aí para um texto argumentativo. O que que a gente faria, né?

PC4: Então, aí vai mais um mês para pensar, como que você vai trazer isso para a criança. Igual eu não sei, parece que 4º ano é carta de carta de reclamação e de solicitação, né PC3? Eu falei, gente, e de uma vez né, não é PC3? Eu falo, aí eu tava conversando com a minha coordenadora, primeiro eles tem saber o que que é reclamar numa carta e depois ele tem que entender o que é solicitar em uma carta de reclamação e solicitação. Como que apresenta tudo de uma vez? Falei, apresenta uma coisa, produz uma coisa, depois apresenta outra coisa. Depois que vai e junta as duas, num 4º ano, não é PC3.

Eu tenho muita dificuldade para trabalhar isso, porque é igual isso, no argumentativo, como que eu vou trazer o concreto para criança entender, né? Porque matemática é fácil, né. Matemática é fácil você trazer pro concreto.

PF: Sim, a gente tem material, tem recurso, tem jogo.

PC4: Agora, a língua portuguesa, ela é um... uma pedra no meu sapato, viu.

PF: Mas, talvez, talvez ele faça, né, ele não vai ter o recurso de imaginar a cena, mas ele já entendeu que o texto não pode ser um bloco. Talvez ele não faça a organização dos parágrafos da melhor maneira, mas meio na tentativa e erro, sabe. Ah, já escrevi muito, agora deixa eu pular para linha de baixo, para fazer outro. Porque pelo menos entendeu que visualmente não pode ser um bloco.

PC4: Sim

PF: A estratégia das cenas eu achei que foi muito legal mesmo.

PC4: É, foi uma coisa que eu pensei, eu preciso mostrar para eles lá onde vai, onde termina, para onde termina uma frase, para um novo parágrafo, né, então eu pensei, é na cena, né. Porque eles veem, né, porque netflix todo mundo tem, filme todo mundo assiste. Então esse repertório aí, isso eles têm, né. Então... falei, porque a partir do meu áudio, não vai ter significado, de repente até teria, sei lá, por conta das vozes, né. Oh, porque quando a professora que é a narradora fala, mesmo assim, eu não conseguia mostrar isso para ele no áudio.

PF: não, mas foi legal. Teve uma...

PC4: uma outra, uma outra versão da fábula, com outro título. Eu até falei para eles, é a mesma fábula, é a mesma história, porém ela foi contada de maneira diferente, o título que essa professora utilizou é diferente do que vocês utilizaram, do que nós utilizamos na nossa diagnóstica, e, mas a moral da história é a mesma. Até vocês, vocês receberam as mesmas imagens, vocês escutaram o mesmo áudio, só que cada um escreveu de um jeito. É isso que está acontecendo aqui, hoje eu vou trazer uma nova versão da história, eu fui pontuando tudo isso,

né. E até o Xxxxxxxx, ele falou, ah, é verdade, eu assisti tal coisa... eu acho que ele, até o pastor, ele falou, que ele assistiu em algum lugar e era diferente, eu falei, então, exatamente. É a mesma história, a mesma moral, mas são pessoas diferentes que contaram, então é a versão dela é essa, a forma de contar dela é essa. Eles foram trazendo isso, sabe, Carla, puxando essa, essas experiências. Né, então eu acho que isso que é o ensino, isso que é a educação.

PF: É, a gente tem que aproveitar o que eles dão para a gente também, né

PC4: E cria sentido quando você tem esse link, né, do que você viveu, do que você já viu. Ah, isso aqui eu já vi, ah, então é isso que a professora Carla tá falando, é isso que a professora PC3 tá falando. Então isso é criar sentido, e é aí que a criança aprende, consolida. Para a gente é assim, né.

PF: Eu acho que assim, ótimo. E o que você estabeleceu de objetivo para essa eles deram conta.

PC4: Sim, sim

PF: É aquilo que a gente veio falando, o texto vai demandar muitas coisas, mas a gente precisa escolher o que é prioridade e o que ele precisa da gente para resolver. Porque tem coisas que depois ele vai dar conta de resolver sozinho, mas o que merece a nossa intervenção, né. Tem coisas que não valem a pena. Tem alguns momentos, para uma criança que está na fase de aquisição, né, que eu vou, a ortografia vai ser importante, porque ele tá consolidando, ele precisa, né. Mas quando ele passou dessa fase, a gente tem outros objetivos prioritários. Eu acho que é isso mesmo, assim. Tem coisas que

PC4: Se não você faz tudo ao mesmo tempo, não faz nada. E a criança fica perdida ali naquele furacão de informações.

PF: Eu vou mostrar, eu separei alguns também. Tentei pegar dos mais novos, para ficar mais próximo de vocês. Eu trouxe um, oh, você falou de bloco. Essa é uma produção que eles fizeram, eles não estavam comigo, né. Foi na quarta-feira que eu comentei com vocês. Olha só uma autobiografia, eu digitei tudo porque tava a foto. Então essa aqui é uma menina, na folha dela, eu não tô mais com ela aqui, já voltou para a aluna. Na produção dela dá duas páginas, ela escreveu frente e verso na folha, um bloco do começo ou fim, só existe ponto final. 7º ano, é uma aluna do 7º ano. Eu não estava, eu recebi a produção depois. Então a gente tinha trabalhado já, no início do bimestre nós trabalhamos biografia, eles produziram a biografia de um familiar, puderam escolher de quem seria, depois nós passamos para trabalhar para autobiografia, que daí é um caminho muito mais fácil, porque, né, tá ali na sequência. Nós produzimos, o material trazia, a apostila deles trazia uma proposta assim, tinha uma linha do tempo de uma pessoa, e

eles precisavam escrever como se fosse aquela pessoa. Então eles já tinham feito uma produção de uma autobiografia e aí a atividade, que era o dia da prova deles, era a produção da autobiografia deles realmente. Aí tinha lá nas orientações, eu sempre coloco um texto de referência, a retomada do gênero, as orientações, as orientações da produção e o, a sessão de revisão, lá né, da lista. Então eles tinham uma autobiografia de referência e ainda coloquei lá alguns tópicos para eles refletirem, coloquei, né, “faça uma viagem no tempo da história da sua vida, quando você nasceu, quando você começou a ir para escola, o que você gosta de fazer, se você já praticou o esporte”, porque eles ficavam assim, “tia, mas eu não fiz nada na minha vida, não tem o que eu falar”, então fui colocando algumas questões para refletir, assim, “ah, já aprendi, já fiz esporte, fiz aula de idioma, já aconteceu alguma coisa comigo, o que eu quero fazer para o futuro”, algumas questões. As orientações, tem lá o quadrinho da revisão né, e aí essa foi um aluno do 7º ano. Ela passou por tudo, o problema não tá no que dizer, ela tem conteúdo, autobiografia dela tem conteúdo, ela contou a história da vida dela, tá ok, mas textualização, né, 0, um parágrafo inteiro e ela cheia de marcas de oralidade, ela está escrevendo como ela fala. Se vocês olharem, oh: “nasci no dia 4 do dez de 2009, em São Paulo, às 6:38 da manhã, de Xxxxx Xxxxxxx e Xxxxx Xxxxxx de Xxxxxxxx”. Olha só, maiúsculo e minúsculo oscilando, né, tem hora que ela usa, tem hora que não. “E destes também nasceu minha irmã Xxxxx, em 2021”, aqui acho que eu digitei a data errada, hein, porque a irmã dela não é de agora, não. “Em 15 de Março. Quando ela tinha 2 anos e eu 4 descobri que amava nadar e desenhar e fazia isso em todo tempo livre que eu tinha e”, eh, seria “a essa altura”, né “eu já estava na escola aprendendo ler e escrever, passei o nível 1 na escola Xxxxx foi para o nível 2 em outra escola, Xxxxxx Xxxx e depois de completar o nível 2 voltei para escola” parará parará, tem um momento que ela chega, ela ainda coloca o “bom”, deixa eu ver, eu tenho outros alunos que têm dificuldade e que trazem o “bom”... não tô enxergando... (incompreensível). Olha, ela realmente tá... vomitando o texto, é como se ela tivesse um monólogo, né, realmente ela tá no monólogo, ela tá conversando sozinha, porque “eu amava história, eu gostava de aprender de onde vêm as coisas nosso país, etc e na sexta-feira, na última aula”, como se ela tivesse um relato do que aconteceu naquela semana, “na sexta-feira”, já perdeu completamente, “na última aula, que era de história, a profe deixou a gente brincar, enquanto as pessoas brincavam com os seus jogos eu aproveitava para fazer um hobby, desenhar, eu desenhava até minha mãe me buscar e quando buscava ia falando que queria que eu praticasse esportes, só que eu não queria isso, mas os 5 anos eu tentei ginásticas, só que não deu certo, depois queria fazer desenho, já

que eu amava, eu tentei só que a professora só falava, não me ensinava, não ensinava nada, e minha mãe depois dessas tentativas falhas resolveu me colocar em um curso de inglês, e ela ainda tá procurando um, mas eu não quero fazer em inglês, acho que o inglês já tá bom, e eu queria aprimorar meu castelhano”, não sei se seria isso, “eu sei falar bastante, mas não com sotaque, e falando nisso, meu sotaque”, olha só “falando nisso meu sotaque, meu sonho é aprender italiano, vai ser um momento bem marcante, como o dia que eu ganhei meu celular, quando fui à praia pela primeira vez e quando descobri que o Papai Noel não existe, mas a gente supera, tem um pouco e novas conquistas como por exemplo quero comprar um trailer com a Ana”, quem é Ana? Não faço a mínima ideia, né, Ana caiu aqui de repente, “pelo mundo e fazer um álbum de fotos, quero criar um canal do YouTube falando e mostrando minhas viagens, espero um dia conseguir, obrigado pela atenção”. Ela tá realmente, ela não entendeu o texto que ela tava fazendo, ela entendeu que ela precisa falar da vida dela, mas assim ela tá no monólogo, num diálogo com alguém ali, né.

PC4: E ela vai e volta, em vários momentos da vida dela, presente, passado, futuro, sem respirar, né, assim meio esquizofrênico, né (risos) um texto meio esquizofrênico.

PF: É, parece que você tá alí no fluxo de pensamentos dela.

PC4: É, é

PF: Seguindo o fluxo, assim...

PC4: (risos)

PF: Quando eu recebi daí, eu fiz, peguei o texto, falei bom ela vai precisar e escrever, né. E aí Mandeí recado para todos que iam fazer a reescrita falando, “na aula, nós faremos a reescrita durante a aula, então, por favor, não falte”, né, aí ela mandou “ah, sério? Não acredito! Eu me esforcei tanto!”. Acho que ela pensou, “eu falei tanto que ficou bom, né”, para ela foi a quantidade de coisas que ela disse. E aí eu falei, “eu acredito que você se esforçou, eu tenho certeza que você se esforçou, mas a gente precisa resolver algumas coisas, tem coisa para melhorar, nós precisamos reescrever”. E aí é uma aluna que tava indo no presencial, minha aula que a pessoa termina na sexta, chegou na sexta-feira ela não foi, ela ficou de casa.

PC4: Ah, ela não deu conta, ela não deu conta. Você percebe, eu não sei se eu tô divagando muito, mas você percebe que é o pensamento, pensando na geração, fico pensando nessa menina, que ela ela tem, ela tem uma boa, parece que várias experiências, assim, não é uma menina que fica isolada, não é uma menina que só fica ali, não, ela viaja ela, a mãe leva para fazer ginástica, enfim, mas é um pensamento fragmentado, é o que você falou, né, segue o

fluxo, é um pensamento de dessa geração digital, né, que é aquilo que tava falando das várias abas, das várias janelas abertas, é uma vida fragmentada no Instagram, no texto fragmentado, “hoje fiz isso”, não é? Não é isso? Vai e volta.

PF: Não tem progressão, né?

PC4: É, não tem... são as várias abas abertas ao mesmo tempo.

PF: Eu falo isso para eles, “quem está lendo não está dentro da sua cabeça, para você faz sentido, mas quem vai lá não sabe o que você pensou, você não escrever eu, a pessoa não tem como adivinhar, você precisa organizar”, né, e ainda falo para eles, né, principalmente pro Ensino Médico, “eu estou lendo, eu estou me esforçando para entender o que vocês estão dizendo, mas na vida real as pessoas não vão se esforçar se elas não estiverem entendendo, principalmente, para Ensino Médio, né, “quando vocês estão em situações avaliativas, a pessoa que tá trabalhando, ela não é sua amiga, ela não faz questão, você precisa entregar o conteúdo de forma clara, né, porque ela não vai se esforçar por você, eu estou aqui, eu estou fazendo isso, mas a gente precisa se esforçar também para o outro entenda, né, precisa ter uma organização, porque quem vai ler não está dentro da sua cabeça, né”. Porque aqui é isso, ela foi seguindo o fluxo, e aí na sexta-feira ela não apareceu, ela entrou no remoto, né, que a gente tá híbrido, né, e eu tinha também, na mesma turma que ela, mais dois alunos, dois meninos, para escrever biografia também. Um também escreveu blocado, mas, assim, apesar de escrever blocado, ele não tem tanta interferência da oralidade e tinha uma organização melhor, assim, uma sequenciação textual maior. E um outro, um texto de preguiçoso, assim, sabe, um aluno que dá conta de fazer e fez um parágrafo para entregar, tipo, “ai, preciso entregar”, ele tinha feito uma biografia uns dias anteriores maravilhosa e fez uma autobiografia qualquer. Aí eu falei, “não, vai reescrever, porque dá conta de fazer muito melhor”. E aí eu tava com ela e o menino remoto e um outro menino no presencial e a turma lá, né, então parei, dei o retorno geral para todo mundo, né, sempre, eu sempre tento fazer isso, então, no geral, qual foi a maior dificuldade da turma, o que que a turma já tá fazendo bem feito, e aí pontuo, “oh, tem gente que está fazendo assim, tem que lembrar de tal coisa”. E aí eu entrego e eles vão olhar se eles fizeram essas coisas que eu pontuei. E aí entreguei o desse que estava na sala, falei “você vai ler o meu comentário e vai ver se você entendeu, se você tiver dúvida desse panorama geral, se você tiver dúvida do meu comentário, você vem e me chama que eu vou te explicar, tá bom?”, “tá bom!”. Os dois estavam em casa eu falei, “eu vou tirar foto, eu vou anexar a foto para você, você me diz se dá para enxergar. Dá para enxergar?”, “deu”, “tá, você vai ler se tiver dúvida do meu comentário você

vai me falar. Agora durante essa aula que vocês vão reescrever, duas aulas de 40, de 45 minutos, ok?”, “Ok!”. E a turma, a gente seguiu com a aula, os que estavam ali seguiram com outra atividade, enquanto esses estavam reescrevendo. e aí tinha um lá, na sala, fazendo, e eu o tempo todo, “Fulana, tá fazendo aí?”, “Tô, tô fando”, terminou, esse que estava na sala, no presencial, terminou e veio me entregar a reescrita, ele veio e ainda me falou assim, “tia, teve coisa que eu li depois e eu arrumei, aí eu risquei e escrevi a letra certa em cima, tá bom?”, então ele releu, onde ele viu que não tinha colocado letra maiúscula, ou tinha alguma troca, um erro ortográfico, ele fez um risquinho e escreveu por cima, e ele resolveu os problemas que tinham sido apontados, teve coisa que ainda passou, mas o principal ele conseguiu fazer que foi essa organização em parágrafos. Ele recuperou, ficou com uma nota super boa, porque era o objetivo para aquele momento, não saiu um texto perfeito, mas o objetivo daquele momento era esse. Terminou a aula, falei, “Fulana, me manda o texto”, não me mandou, aí mandei mensagem e não me mandou.

PC4: Mas ela te falou alguma coisa? Deu alguma desculpa esfarrapada?

PF: Não, nada. Mas foi a mesma coisa que aconteceu bimestre passado com essa aula. Os outro já sabem, é um combinado que a gente tem, que a disciplina de produção e que a recuperação não é uma nova proposta, recuperação a gente vai reescrever e resolver os problemas do texto, é isso que é ele recuperara.

PC4: Uhum

PF: Ele vai amadurecer a escrita

PC4: Sim

PF: Eu trouxe outras duas cartas para a gente pensar no que vocês fariam. É a mesma proposta, são duas alunas da mesma turma, então a gente, eles leram uma notícia que falava que haviam sido encontradas as cartas na Inglaterra, que nunca foram enviadas, né, foram encontrado um, foi encontrado um arquivo de cartas por volta aí de 1984, por aí, e nunca tinham sido enviadas. Então a proposta era que eles imaginassem uma dessas cartas e escrevessem uma dessas cartas que nunca chegaram ao destinatário, né. E aí a gente falou sobre a linguagem, o contexto, tiveram vários que fizeram super legais, eles pensaram, tinha que ver que bonitinho eles pensando nas gírias, né, como falar, alguns falaram supimpa, era convite de aniversário para uma festa supimpa. E aí trouxe duas, olha só, a primeira carta médico, “Olá, boa tarde, aqui é o doutor Piaget, temos um comunicado ao senhor. Bom, sua filha está internada no hospital, se quiser visitá-la venha no Hospital do Coração. Tenha um bom dia. Assinado, Doutor Piaget,

local Inglaterra, ano 1984”. E, a segunda, na mesma turma, também 6º ano, “6 de Abril de 1917. Feito por Jack. Olá querida família e amigos, como sabem foi para guerra, queria dizer que sinto muito, é um risco, eu sei, mas queria honrar meu país e norme, por isso fui para mostrar que defendo minha família. Em breve, talvez, esteja do seu lado te abraçando. Espero te ver de novo, te amo, abraços”.

PC4: Nossa, que linda essa carta!

PF: Não é?

PC4: Que lindo essa carta!

PF: Olha só que legal, né, a história que ela construiu.

PC4: Sim, construiu uma história super legal, né, gostei!

PF: Ah, eu me diverti com a proposta.

PC4: Uma proposta legal, né Carla.

PF: Foi bem legal, assim, eles gostaram. Bom, mas vamos lá, só pra gente terminar, qual seria a sugestão para fazer com essas alunas? São alunas de uma mesma turma. O que vocês acham que grita aí na produção delas, que mereceria um trabalho?

PC4: Hum, não sei.... seria, você fala até de... por exemplo, a utilização dos sinais de pontuação, é... tem ali acho que uma pergunta, né “olá?”, teria, explicar, né, “boa tarde, aqui é o doutor Piaget”. Tem alguma pergunta? Acho que eu vi alguma coisa. Não. “No hospital, se quiser visitá-la, venha”, ah, não sei, Carla, de verdade. Olhando aqui, agora, eu penso na pontuação, precisava analisar, pensar um pouquinho mais.

PC3: É, essa terceira carta parece que ela tá um pouquinho mais, a estrutura da carta em si tá legal, tá faltando organizar uma coisa ou outra, letra maiúscula, mais questão de ortografia mesmo, né, gramática pouca coisa, né. A de baixo que tá mais gritante assim, né, que não tem pontuação nenhuma, né.

PC4: Mas em compensação o conteúdo dela é tão legal. Me apaixonei por essa carta. O conteúdo dela é...

PC3: Só precisa estruturar...

PF: Ela criou uma narrativa...

PC3: O caso dela não é produção, né, ela até sabe produzir, ela não tá sabendo organizar esteticamente, né, essa produção, né.

PF: Eu acho que a gente tem alguns problemas em comum no texto das duas, né, então tem uso de letra maiúscula, uma não usa na, com exceção no “Olá”, ela não usa, né, ela põe o, tanto que

a gente nem enxerga o pontinho, que tem ponto, ela não usa letra maiúscula para começar os outros períodos. E, na anterior, falta maiúscula para nome próprio e tem maiúscula nos momentos inadequados. Essa é uma aluna que todas as produções dela tem problema com letra maiúscula, essa semana, semana passada, hoje eu dei aula para turma dela, ela não foi. Semana passada eu deixei no comentário com relação a letra maiúscula, ela veio e falou assim, “professora, mas foi assim que eu aprendi”, falei, “mas presta atenção, olha só, letra maiúscula e minúscula é diferente, a letra maiúscula não colo lá no alto da letra, da linha, né, é só a maiúscula”, “Ah, mas foi assim que eu aprendi”, eu falei “não, foi assim que você aprendeu, é regra, é igual para todo mundo, todo mundo ensina igual, precisa ter atenção a isso”. Então, eu acho que retomar o uso da letra, eu acho que, como é uma um sexto ano, né, não são os menorzinhos, eu acho que uma retomada oral daria, “gente, vamos lembrar, quando que usa mesmo? Em início de frases, né, no início do período, em nome próprio e nome de lugar. Então tá bom, então precisa rever, tem gente que não está usando, tá usando na hora errada”. Então acho que aqui daria uma retomada oral, porque elas já conhecem a regra, né. Eu acho que, apesar, a estrutura da carta, o grosso existe, na segunda eu acho que ainda mais que na primeira, porque ela coloca a data no início

PC4: Mesmo que no canto superior....

PF: Direito, né,

PC4: A primeira carta é aqui em baixo, né? Local, Inglaterra.

PF: A primeiro ela colocou lá embaixo, ela colocou em baixo. Aqui a gente tem “feito por Jack”, mas olha, só nenhuma das duas tem um vocativo, como a gente precisa fazer, né, na linha separada. Aqui “carta médico”

PC4: Até achei que era “caro médico”. Vai que ele enganou, ela, ainda mais neste, não...

PF: Ah, não, porque ela não é o autor, é o médico, né

PC4: Ah, tá

PF: Ele tá escrevendo para a família, né, olha “aqui é o doutor Piaget”

PC4: É verdade.

PF: Então, a segunda, no começo tá escrito “por Jack”, aqui escrito por um médico....

PC4: Porque será que eles colocaram assim?

PF: Então, eu acho que eles não entenderam o que é destinatário, remetente e destinatário e o que vem em cada momento, né. Que primeiro é para quem eu falo e por último que eu assino,

porque nenhuma das duas colocou no final quem eles são, o Jack tinha que tá aqui embaixo, assim como o doutor Piaget tinha que tá aqui em baixo.

PC4: Ah, mas ele pois lá, assinado doutor Piaget, só que em cima do local.

PF: Ah, aqui tem. Mas eu acho que tem um problema de retomada de estrutura, né.

PC4: Sim.

PF: E aí eu acho que, talvez, o carinho seria simples, de pegar um modelo e comparar com o modelo

PC4: É, pensando nessas, nesses apontamentos que você fez, sim, aquela que você fala, um texto de, de.... referência. Por que, a gente faz, né, PC3 a gente apresenta lá um texto, você provavelmente apresentou também. Igual falei, eu gosto muito de cores, cores e legendas, então eu sempre vou pintando texto com eles e, não sei se de repente poderia fazer isso nesse momento, voltar lá para uma carta modelo, fazer a identificação dessas características, e depois... baseado, usar de repente usar aquela sua, a grade de correção? O que você acha? Aí você trabalha, você identifica essas características da carta, aí você vai pedir para ele reescrever a própria carta dele depois, seria? Essa carta mesmo do médico, aí, carta do médico, com uma grade de correção?

PF: Poderia ser. A gente poderia construir juntos então, né. Pega o modelo, podia fazer isso que você falou de cor, “vamos lá, que, com a primeira parte da carta? Tem a data” Então colorindo essas partes e aí montar junto a lista, “então agora a gente vai fazer uma lista do que precisa ter na carta. Precisa ter primeiro, o que coloriu primeiro? A data. Então precisa ser a data na parte de cima.” E depois que eles voltem com a lista para o texto deles

PC4: E aí reescrever. Eu pensei nisso mesmo com esse apontamento que você falou, de trabalhar com as cores e com a grade. Grade de correção? Lista de correção? Eu quero fazer com eles. Eu te falei que eu fiz em um módulo? E aí eu acho que eu trabalhei.. o que que foi? Eu acho que foi regulamento e eu não lembro o que foi. Eu só lembro da resposta do meu aluno, eu perguntei assim, se ele tinha entendido, tô falando bem assim, não era assim, se ele tinha entendido o conteúdo ou se ele precisa estudar mais, ele escreveu assim “professora, já deu!”. Falei pras minhas coordenadoras, você tem o maior carinho de colocar uma autoavaliação para eles e eles falando que já deu, elas deram risada. Mas é mentira, ele precisa estudar mais (risada).

PF: Então, existe também um outro problema, assim, eu não tive... na verdade, no fundamental I eu lembro de ter feito produções, no fundamental II não lembro, no Ensino Médio nós fizemos

algumas, na faculdade também, os professores não definem critérios das avaliações que estão sendo feitas. Então, principalmente produção, e aí dá a sensação de que é algo muito subjetivo, e não é, existe critério, porque a gente tem objetivo pedagógico, então a gente tem que saber esse critério. Eu não vou avaliar porque falou pouco, faltou criatividade, né. Às vezes a gente vê a avaliação da criatividade, mas esse não é o único critério, e é muito subjetivo avaliar a criatividade.

PC4: Então, eu também acho

PF: Não é critério para se avaliar. A gente pode pedir a criatividade, a gente pode estimular, cobrar, mas esse não é o critério.

PC4: Eu, por exemplo, não sou criativa, nada criativa, o meu marido é mega criativo.

PF: Mas isso não significa que você não vá fazer uma boa produção, né. E aí a gente vê professores, porque a gente vê isso? Porque falta formação, porque ninguém ensinou esse profissional a avaliar, a entender o que ele está fazendo.

PC4: É, faltou isso lá na formação, sim.

PF: E falta pra gente que vai ensinar linguagens, e falta para o professor de outras disciplinas que acha que não é responsabilidade dele, mas é também, porque tudo se ensina pela linguagem, né? Aí tem uma mania de professor pedir texto pra avaliar conteúdo, mas acha que não tem responsabilidade pra ensinar escrever. Mas tem também.

PC4: Sim!

PF: Aí o que acontece? Professor avalia o, não é que não possa ser, mas esse não é o foco, né, o capricho e criatividade, mas você tá ensinando escrita, né, não é esse o critério. E aí, a lá, não existe o critério. Aí você pega um aluno que vai questionar, porque ele tá no direito dele de ir lá, e o professor não sabe explicar a nota que ele deu. Agora, quando eu tenho critério, independe de eu gostar ou não do meu aluno, eu tenho critério pra avaliar. Porque, assim, a gente é humano, a gente tem, né

PC4: Claro que sim, afinidade, né

PF: A gente não é robô

PC4: Assim como eles também não gostam da gente, gostam do outro

PF: Faz parte, a vida é assim, ninguém é obrigado a gostar de todo mundo. A gente está ali, naquele momento, então a gente precisa ter critério para o nosso trabalho. Uma vez eu tava, o meu irmão faz licenciatura também, então a gente acaba trocando, esse tempo atrás eu tava mostrando uma produção e eu tenho um quadro, dos critérios, fica lá, critérios de correção, então

eles sabem quais vão ser. E aí começo do ano eu explico quais são os critérios, eu trago, porque são critérios adequação à proposta, adequação às características do gênero, textualidade e convenções da escrita. Adequação à proposta é, contexto de produção que foi dado, se ele adequou a linguagem, se ele adequou ao assunto que foi pedido para ele falar, né, se tinha dado lá, se tá adequado ao contexto de produção realmente, e à proposta que foi feita. Adequação às características do gênero, então a gente passou um tempo estudando eles sabem, a carta tem as características X, é isso que vai ser avaliado. Textualidade, então, coesão, uso da pontuação, conectivos, e aí tem gêneros que vão ter características específicas, o argumentativo que vai pedir conjunções, o narrativo que vai pedir o verbo desse jeito. Convenções da escrita, é o que vale menos, que é ortografia, acentuação, uso de letra maiúscula e minúscula. Todas as produções deles tem o quadro lá, escrito, critérios de correção.

PC4: Você coloca lá, junto com a tua proposta? Sempre tem?

PF: Sempre tem. Assim, produção que a gente vai fazer durante as aulas, no caderno, eu não coloco, mas produção que é avaliativa, que eles sabem que dali vai sair uma nota, tem o critério lá.

PC4: Uhum

PF: Porque aí, se ele vem questionar, é respaldo pros dois.

PC4: Sim

PF: É respaldo pra mim também, eu não inventei a nota, existe um critério. Então está lá escrito, aquilo tá tudo ali.

PC4: É um roteiro?

PF: É um roteiro.

PC4: Ele consegue, ele vai utilizar esses critérios como um roteiro.

PF: Pra ele também, porque ele sabe o que eu quero dele também, daí.

PC4: Porque, sabe porque eu tô te perguntando. Porque, desculpa eu te interromper, é que eu pesei essa semana. Na verdade eu já pensei várias vezes, mas essa semana eu pensei mais por conta da elaboração do módulo 10, PC3. Eu tô perguntando isso porque muitas vezes a gente elabora uma avaliação, a gente, vamos colocar a gente profissionais, professores, mas a gente coloca de uma maneira tão difícil, se tá entendendo? Que você não tá avaliando seu aluno, você quer na verdade falar pra ele, “isso aqui você não faz!”, você não tá dizendo “olha, isso aqui você deu conta, legal, você entendeu o que é uma carta”. Eu vejo assim, o professor faz uma avaliação para ferrar o aluno. Então quando você fala pra mim, eu vejo, por exemplo, o meu

filho, da graduação, tem coisa que eu falo “meu deus”, eu não entendo, não é minha área, mas ele tá ferrando o menino. Quando você apresenta essa, quando você fala pra mim, “olha, toda proposta de avaliação você, eu apresento o quadro de critérios”, então ele é um roteiro, certo? Cê tá entendendo? Porque, assim, eu posso dar esse roteiro? Porque aí eu vou falar assim, “ah, mas aí eu vou dar um roteiro pra ele fazer uma produção de texto, ele vai bem, ele vai tirar nota”, nem sempre, né Carla! Mesmo...

PF: Não, porque se ele não tiver...

PC4: Porque eu tô pensando...

PC3: E se ele for bem, ele tirar nota, é sinal de que...

PF: Ótimo, porque o objetivo é esse, não é?

incompreensível - várias vezes

PC4: Se eu colocar um quadro de critério desses, numa avaliação minha, será que eles vão entender? Tá entendendo PC3? “Ah, tá dando a resposta, tá dando um roteiro”, que não é o roteiro, são os critérios.

PF: Não vai, porque ó, eu tenho, com tudo isso, vocês viram as últimas produções aí que eu compartilhei com vocês. Então eu tenho aqueles que, porque se ele não entendeu o conteúdo, ele não vai entender o que significa aquilo. Eu vou mostrar pra vocês uma proposta. Do fundamental, eu não coloco, daí a descrição, tem só lá “critérios de avaliação: adequação à proposta, adequação às características do gênero, textualidade e convenções da escrita”, do Ensino Médio tem a explicação do que é cada coisa. Vou mostrar...

PC4: Enquanto você procura eu vou fazer outra pergunta (risos). Por exemplo, se eu for fazer uma produção, uma avaliação do que a gente trabalhou na escrita da narrativa, eu posso colocar, por exemplo, nesse quadro de critérios, é... vou falar o que eu pensei sem estruturar a forma, tá? É... identificar a fala do personagem... como que eu poderia colocar isso, é o roteiro? Ah, eu tô confusa, eu vou elaborar minha pergunta, depois em outro momento eu falo. (risos)

PF: Ó, eu faço assim, essa é a estrutura. Eles tem lá o cabeçalho, com as instruções todas, aí tem aqui “critérios da correção: adequação à proposta, adequação às características do gênero, textualidade e convenções da escrita”, quanto vale cada um, aqui coloquei aqui...

PC4: Fundamental I?

PF: 6º ano.

PC4: Tá, tá bom

PF: Então aqui, como eles estão fazendo no remoto, cópia da internet vai ser 0, porque eu tive uns espertinhos já, né', então eles sabem, e o espacinho aqui que seria para o meu comentário para depois da correção. Essa é a estrutura, então aqui tem momento de leitura, sempre tem um modelo do que eles tem que produzir, então eles trabalharam manual, então aqui tem um manual, aí tem, "para lembrar", então sempre uma coisa bem simplezinha, porque já é para eles terem compreendido, então só uma pincelada, e aí tem lá a proposta. Eles tinha que seguir todo o passo a passo, aí, os critérios que eu vou avaliar aqui, adequação à proposta, adequação às características do gênero, textualidade e convenções da escrita, isso daqui tá aqui, na ficha, na grade de correção, na verdade. Então, o que é adequação à proposta? Um manual que ensine a produzir um brinquedo ou um jogo que ensine a produzir um jogo de material reciclado, é isso que eu vou avaliar na adequação à proposta. Características do gênero, ter título, estar dividido em partes, ter etapa de montagem, ter a descrição do passo a passo, isso é característica do gênero. Textualidade, os verbos no imperativo ou infinitivo, a organização em parágrafos, o uso das imagens. Convenções da escrita, o uso do registro formal, o não uso do internetês, ortografia, acentuação. Então, a ficha, a grade de correção, que poderia estar como tabela, que eu coloquei como perguntas, essa grade que eles vão usar para revisar, é o que eu vou avaliar, na verdade.

PF4: Uhum

PF: Então, esse roteiro é que tá aqui, é o meu critério. Se o aluno vir me questionar...

PC4: O legal é que você dá essa autonomia pra eles, né PC3? Ele produz, tivemos um texto, lembrou, veio a proposta, depois tem essa revisão, você dá uma autonomia, isso é legal. É uma coisa que eu não tô acostumada a fazer. Olha que legal, tá trabalhando a autonomia.

PC3: Sabe o que eu tô pensando aqui? Porque a gente tem, né, PC4, uma... ah, como se fosse uma tabelinha para fazer correção. E lá nessa tabela tem ortografia, tem gramática, já vem lá, algumas coisas que já vem descritas lá, isso já vem pronto pra gente, e a gente vai adequar, tem um espaço que você vai adequar de acordo com cada gênero. Só que assim, eu nunca pensei que seria interessante a gente passar esses critérios que eu vou cobrar lá no final, a gente passa, a gente orienta

Incompreensível - várias vezes

PC3: na ora da produção, se tivéssemos uma tabela como essa, seria, eu acho que eles vão produzir muito melhor.

PC4: Eu acho, porque daí ele vai pensar, eles vão pensar sobre a escrita

PF: Então, é aquilo que eu falei pra vocês, que nesse momento da reescrita da autobiografia, um falou pra mim, “tia, aqui eu risquei, eu escrevi em cima, porque eu vi”, então ele fez isso, ele voltou, e teve coisa que passou

PC4: Passa, passa mesmo

PF: Porque ele não se apropriou daquilo, mas ele teve a iniciativa, ele revisou, avaliou, é aquilo que a gente comentou lá no primeiro encontro, ele lê, ele critica e ele corrige a própria produção, então ele tá fazendo esse papel. Eu tenho aluno que ignora isso, que entrega sem ver.

PC4: Com certeza

PC3: Carla, eu quero o modelinho da sua tabela. Eu tentei tirar um print, mas você é muito rápida. (risos)

PF: Eu mando.

PC4: Não, já vou começar já, não essa semana não, né PC3, não tem mais aula essa semana. Nossa, mas achei muito bom.

PF: Pra reescrita, o que normalmente eu faço? Na aula posterior à produção, eu falo um comentário geral da turma, eu entrego a produção para que eles leiam o comentário específico e falo que podem tirar as dúvidas caso não tenham entendido o comentário. E aí, aqui, eu retomo, então sempre tem “Fulano, gostei de ver que você já conseguiu fazer isso, mas faltou tal coisa”

PC4: Uhum

PF: Então aí, o que eles vão ter pra revisar, o meu comentário apontando em específico pra reescrita, e eles tem novamente a grade aqui. Em algumas produções eu vou respondendo, também, “sim, não, mais ou menos”. Então eu devolvo, e aí a gente pode fazer, na verdade, na tabela, e aí o campo pra você mesmo marcar, eu acho que talvez para o Fund I fique melhor fazer na tabela mesmo e com o espaço do professor para ele enxergar a sua anotação, né. Mas o que eu ia falar, é que essa estrutura eu encontrei no site da FTD, eles tem algumas propostas que seguem essa estrutura. O que eu fiz de diferente é, eu acrescentei o meu quadro com os critérios e o quadro de comentários, lá no site vocês vão ver que não tem essa tabela aqui. E aqui eu vou adequando à turma, ao que eu preciso, então, assim, a princípio eu não colocava isso daqui, mas foi uma demanda que surgiu da minha turma, eu tinha muito aluno trazendo vício de whatsapp na escrita, então eu passei a incluir. Eu tinha turmas que comecei a perceber esse problema de bloquear o texto, tem alguns que eu coloco “o seu texto está organizado em, no

mínimo, três parágrafos?”. Então eu vou colocando as questões aí de acordo com a turma e o que foi trabalhado. Porque eu também não tenho como avaliar algo que eu não tenha

PC4: Trabalhado, sim

PF: Se não foi ensinado, se não foi objeto de aprendizagem, não dá pra eu exigir.

PC4: Uhum

PF: Então, às vezes, tem produções que tão lá, o comentário com elogio, o aluno ficou com nota excelente, tem problemas? Tem, mas os problemas que ele tem não são, não é nada do que eu trabalhei, então não tem como eu descontar algo que eu não ensinei

PC4: Sim... até, se você não se importar, você pode até tirar o nome da escola, né, PC3, compartilha com a gente só esse material que você tá apresentando agora, porque ele tá muito interessante, e aí dá um norte pra gente, né. Eu já vou usar semana que vem, vou usar, gostei PC3, viu

PC3: Sim

PC4: Nós já vamos fazer uma experiência com a filha da PC3 (risos)

PF: Vou mostrar para vocês, mas depois eu posto também, chama conteúdo aberto FTD, eles tem alguns materiais bem legais, aí só vir aqui, “para aulas em casa”. Tem várias, tem assim, umas 4 ou 5 propostas por série, aí tem a grade pronta, aí dá pra você ir ajustando.

PC4: Agora meu gênero, vou entrar em poema. Acho tão difícil...

PF: É mesmo, a minha dificuldade com eles é eles entenderem o verso, eles organizam o texto em prosa. Daqui eu tirei a ideia pra minha estrutura, aí fui adequando, incluí meu quadro, então tem o texto para leitura, estudo do texto, com interpretação, retoma várias coisas, produção escrita e “avaliando seu texto”, e tem a gradinha. Foi daqui que eu peguei a estrutura, e aqui tem até as expectativas de resposta e olha lá, que legal, critérios, né, “desenvolvimento do tema”, aqui eu divido, né, que eu coloco lá adequação à proposta e características do gênero, tem todo o descritor. Enfim, aí vocês organizam, eu acredito que aí o mais fácil seja organizar segundo, lá é, o plano de trabalho que vocês tem, que já tem os critérios do gênero, tudo né. Deixa eu ver se eu acho uma dos menores pra gente ver.

PC3: Super interessante! Eu já abri aqui e já tô olhando.

PF: E tem várias disciplinas, é que eu fiquei só na Língua Portuguesa. Olha lá, esse é 2º ano, olha só para as crianças de 2º ano, “o poema foi escrito em estrofes? Em versos? Rimas? Temas?”, então aqui eu vou por os critérios. Aí, a lá, pra criança marcar sim ou não, ou eu posso fazer para o aluno e para o professor.

PC4: Muito legal! Eu acho que vale a pena fazer. Se você puder mandar também o seu...

PF: Eu mando também, pode deixar.

PC4: Oh, PC3, sabe o que eu tô pensando? Naquelas atividades complementares, coitada da Carla, ela boiou agora. É porque assim, quando a criança está em casa, no remoto, a gente faz atividades de retomada do que foi trabalhado no presencial. Olha aí que bonitinho pra mandar, a gente faz também em sala, mas com esse tipo de estrutura pra criança, uma coisa tranquila, que ela pode ler, tem o texto de referência, o exemplo, e ela retoma na revisão. Os nossos 4º e 5º anos, eles fazem sozinhos, tem que fazer, tem que tentar, pelo menos. Eu penso que já é uma coisa pra gente fazer como uma atividade complementar.

PF: Facilita o nosso trabalho e a compreensão da criança. Porque, às vezes a gente tem produções e a gente tem crianças perdidas porque ele não entendeu o que a gente queria, e às vezes é porque a gente não deixou claro. Eu sei o que eu estou avaliando, tá claro, tá aqui o meu objetivo, o meu critério, o critério de revisão pro aluno é o meu critério de avaliação.

PC4: É, eu penso, pros meus alunos, começar com uma grade assim, bem tranquilinha, quatro questões pra ele revisar, e pronto, nesse começo. Penso até que eu vou digitar uma hoje e vou mandar pra casa, já pra retomar essa reescrita, já tô até pensando aqui.

PF: Estabelecer critério é o mais importante pra gente e pra eles entenderem

PC4: É, exatamente, essencial

PC3: Facilita pros dois lados, né

PF: Isso, que a gente vai fazer com a grade, na verdade, é pra que ele internalize, pra que e desenvolva uma capacidade de autocorreção.

PC4: Sim

PF: Porque ele vai entender que todo gênero do agrupamento do narrar, precisa ter uma, na fábula vai ser animal, no conto de fadas vai ser isso, no romance policial vai ser aquilo, mas todos precisam ter situação inicial, complicação... então ele vai começar a internalizar essas questões e, a ideia é que depois ele seja capaz de fazer essas perguntas para ele, sem que essas perguntas estejam explícitas.

PC4: Nossa, gostei, gostei mesmo.

PF: Bom, meninas, era isso. A gente passou, já é 10h30, passou bastante tempo. Então, é o último encontro que eu tinha programado. Mas se vocês quiserem, a PC4, se quiser, retornar pra gente ver mais alguma coisa, meu horário de terça está reservado para vocês

PC4: Não, aham, vamos, eu vou continuar, sim.

PC3: Eu falei, PC4, pra Carla no encontro passado que, assim, é muito cansativo, né, eu me sinto muito cansada, as crianças são pequenas, sou sozinha com eles, eu tenho que fazer tudo. É muito cansativo, eu estou exausta, mas é muito bom, foi muito bom, eu aprendi muito, foi enriquecedor, mesmo, assim, trouxe muita coisa, assim, trouxe um outro olhar, eu acho, pra reescrita, em si. Até mesmo pra maneira que a gente vai elaborar essas questões agora. É, eu acho, a gente podia estar sempre trocando umas figurinhas que vai ser bom

PC4: Vixe, por mim... a gente vai se falando

PC3: De repente a gente pode marcar, uma vez por mês, talvez a gente produz durante o mês e a gente volta com essa devolutiva, porque a gente conversando a gente vai tendo ideias, a gente conversando uma vai ajudando a outra.

PF: A gente combina, então, vamos marcando no ritmo de você, então.

PC4: Meu próximo retorno acho que vai ser de poema

PF: Então a gente vai conversando. Eu vou deixar um forms, também, pra vocês, parecido com o que vocês fizeram antes da gente começar, se vocês puderem responder. E, aí, só pra gente terminar, posso usar as gravações?

PC3: Sim!

PF: Não vou usar imagem, nem áudio, eu vou, o que eu vou precisar é transcrição e alguns trechos das nossas conversas.

PC4: Pode.

PF: Agora oh, é transcrever! A gente falou bastante, é bastante coisa. Então tá bom, gente.

PC3: Muito obrigada, Carla.

PF: Muito obrigada por terem topado, por terem trocado experiência, por estarem dispostas...

PC4: Aí, dá um negócio ruim de despedida

PC3: Dá mesmo

PF: Mas a gente vai se ver logo, né, nós vamos continuar em contato

Incompreensível - muitas vozes

PC4: Mas é sério, gente, gostei demais, espero que a gente se encontre mesmo, mais vezes, que a gente consiga compartilhar, trabalhos, ideias, sugestões. Eu acho que, realmente, o trabalho em grupo faz a diferença, né. Sem medo de ser feliz, a gente tem que estar aberto à críticas, porque é assim que a gente cresce, é o erro, né, ele vem...

PF: Faz parte do processo

PC4: Faz parte do processo, então estou extremamente grata, feliz por conhecer vocês e vocês não vão se livrar de mim. (risos)

PC3: A gente vai conversando

PF: Boa semana, boa tentativa de descanso (risos)

Fim da gravação