

A mobilização de roteiro orientador de reescrita na produção colaborativa de resenhas: uma alternativa didático-pedagógica no ensino e na aprendizagem da escrita pela reescrita no Ensino Médio

The mobilization of a rewriting guideline in the collaborative production of reviews: a didactic-pedagogical alternative in teaching and learning writing through rewriting in high school

Andréia Kanitz¹

Resumo

O presente artigo tematiza o ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita no Ensino Médio. O estudo tem por objetivo (a) apresentar a utilização de roteiro de reescrita enquanto instrumento orientador do trabalho de reelaboração textual colaborativa por estudantes e (b) discutir as potencialidades desse instrumento no trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita. Para tanto, são analisadas versões de textos produzidos por dois estudantes de uma turma de estudantes do 2º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal, engajados na atividade de (re)escrita colaborativa de uma resenha. Os dados foram gerados no âmbito de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e interpretativo. A análise de dados demonstra que a mobilização de roteiro orientador de reescrita, elaborado conjuntamente com os estudantes a partir do estudo do gênero resenha, pode promover uma reescrita, de fato, informada por critérios discursivos. Seu uso enquanto recurso didático pode orientar o trabalho de reelaboração de textos por estudantes e otimizar o trabalho docente de produção de *feedback* com encaminhamentos de reescrita para a elaboração de novas versões para as produções textuais, garantindo que uma interlocução pedagógica com vistas ao aprimoramento da escrita pela reescrita se estabeleça entre os participantes por meio desse instrumento. Além disso, o presente estudo lança luz sobre a importância de um trabalho paralelo e sistemático de leitura para que o trabalho com (re)escrita alcance êxito.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da escrita. Reescrita. Roteiro de reescrita.

Abstract

This article addresses the teaching and learning of writing through rewriting in high school. The study aims to (a) present the use of a rewriting script as a guiding instrument for students' collaborative textual reworking and (b) discuss the potential of this instrument in the teaching and learning of writing. To this end, versions of texts produced by two students from a class of 2nd-year students of the Technical Course in Administration Integrated with High School at a Federal Institute, engaged in the activity of collaborative (re)writing of a review, are analyzed. The data were generated within the scope of an action research of a qualitative and interpretative nature. The data analysis demonstrates that the mobilization of a guiding rewriting script, developed together with the students based on the study of the review genre, can promote rewriting that is, in fact, informed by discursive criteria. Its use as a teaching resource can guide students' work on rewriting texts and optimize teaching work on producing feedback with rewriting guidelines for the development of new versions of textual productions, ensuring that a pedagogical dialogue aimed at improving writing through rewriting is established between participants through this instrument. Furthermore, this study sheds light on the importance of parallel and systematic reading work for the work with (re)writing to be successful.

Keywords: Teaching and learning writing. Rewriting. Rewriting script.

1 A escrita enquanto conhecimento a ser construído

O presente artigo parte de um entendimento basilar que deveria orientar a prática de todos os docentes de fato comprometidos com o ensino e com a aprendizagem da escrita: Escrever não é um

¹ Mestra em Letras. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7056-9065>. E-mail: andrea.kanitz@bento.ifrs.edu.br.

dom. Escrever é algo que se pode ensinar e se pode aprender (Simões; Farias, 2013). Trata-se de um conhecimento a ser construído conjuntamente *entre* todos e *por* todos no espaço da sala de aula. Para que essa construção ocorra, é fundamental que uma interlocução pedagógica com vistas ao aprimoramento da escrita pela reescrita se estabeleça *com* e *entre* os estudantes (Kanitz, em preparação).

Nessa interação, a mediação do docente é um dos fatores determinantes para o êxito que o estudante possa alcançar em seu processo de aprendizagem da escrita. *Como operacionalizar o trabalho de reescrita de modo a oferecer aos estudantes encaminhamentos produtivos que ultrapassem os limites do ensino da forma, indo ao encontro da função social da escrita?* Essa é a pergunta que orienta o presente trabalho. É nesses termos que busco, neste artigo, (a) apresentar a utilização de roteiro de reescrita enquanto instrumento orientador do trabalho de reelaboração textual colaborativa por estudantes e (b) discutir as potencialidades desse instrumento no trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita no Ensino Médio.

Para tanto, na próxima seção, apresento o entendimento de uso da linguagem enquanto ação e de escrita enquanto prática social que subjazem o presente estudo. Em seguida, o entendimento do que constitua o trabalho de reescrita é discutido e, partir disso, alguns instrumentos didáticos que possam atuar na promoção dessa atividade são indicados. Na seção seguinte, o contexto em que os dados analisados neste trabalho foram gerados é apresentado. Na sequência, a análise de dados é apresentada e, por fim, algumas considerações finais acerca da importância do trabalho com a leitura para a aprendizagem da escrita são tecidas.

2 O uso da linguagem enquanto ação e a compreensão da escrita enquanto prática social

A perspectiva de linguagem que subjaz o presente estudo é de uso da linguagem enquanto ação social (Clark, 2000). Nesses termos, parto do entendimento de que os atores sociais se engajam em suas práticas sociais cotidianas por meio do uso da linguagem para a agir conjuntamente em situações de comunicação, tendo em vista os fins práticos do aqui-e-agora de cada interação (Clark, 2000; Simões et al., 2012; Dilli et al., 2019). No uso da linguagem, seus usuários recorrem a recursos organizados em um sistema e também a códigos relativamente estruturados que não são fechados, nem estáticos. Desse modo, ao fazerem uso da linguagem, os atores sociais utilizam seu repertório de recursos compartilhados para que construam ações e posicionem-se a cada momento a respeito de valores tornados relevantes, constituindo, assim, a interação (Rio Grande do Sul, 2009; Kanitz; Vial, 2022).

Em muitas situações de uso da linguagem, os atores sociais podem vir a participar de eventos sociais em que práticas que demandam o domínio da escrita tornam-se relevantes. Essas práticas sociais, nas quais as pessoas “usam a escrita para fazer seja lá o que for que estiverem fazendo juntas” (Garcez, 2019, p. 13), constituem o que entendemos aqui por práticas de letramento (Kleiman, 1995).

Neste trabalho, em consonância com as concepções de linguagem, língua e práticas de letramento adotadas, o texto (escrito, falado, visualizado, pintado, cantado etc.) é compreendido como materialização e produto de uma atividade de linguagem (Rio Grande do Sul, 2009). Por resultarem de atividades humanas interacionais-discursivas, entendemos que os textos constituem a demonstração das ideias de um autor, direcionadas à interpretação de um outro (Geraldi, 1996; Rio Grande do Sul, 2009, Kanitz; Vial, 2022).

Nesses termos, a atividade de produzir textos escritos constitui parte do exercício da faculdade da linguagem, e a escrita, desse modo, tem como propósito a ação social, ou seja, a interação entre os sujeitos. Afinal, todo aquele que escreve projeta um interlocutor para seu texto, colocando-se em interação com outra pessoa (Antunes, 2003). Trata-se, então, de uma perspectiva sociointeracionista de escrita que pressupõe comunicação, envolvimento e colaboração entre sujeitos para realizar ações diversas, como descrever, informar, explicar, avisar, comentar, advertir, argumentar, resumir, opinar, registrar, dentre outras (Antunes, 2003).

De acordo com esse entendimento, o uso da linguagem é organizado em torno de gêneros que constituem modos próprios de dizer em certas situações comunicativas e em certos grupos, elaborados com propósitos e interlocutores delineados (Kanitz; Vial, 2022). Tais modos de dizer, próprios de cada contexto e dos papéis sociais exercidos pelos atores, são chamados de gêneros do discurso — tipos relativamente estáveis de enunciados, que foram se cristalizando ao longo do tempo (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). É a partir de gêneros do discurso que os atores sociais se engajam em atividades de uso da linguagem e é no âmbito dessas atividades que as funções sociais dos textos vão se constituir (Simões et al., 2012; Dilli et al., 2019).

A partir disso, a concepção de fazer pedagógico que embasa o presente estudo é a de que produzir um texto constitui uma atividade social que tem por finalidade a interação efetiva com alguém (Simões et al., 2009). Essa proposta nos coloca diante da necessidade de superação de uma prática pedagógica em Língua Portuguesa ainda vigente, amplamente difundida no meio escolar sob o rótulo de redação escolar (Simões; Cosson, 2020), de produção do texto escrito como atividade que se restringe a um determinado número máximo e mínimo de linhas, que deve ser produzido em um momento exclusivo, dentro de um determinado tempo, com base em um tema genérico que, na melhor das hipóteses, enuncia alguma pergunta. Diante disso, é importante que as tarefas pedagógicas de produção textual proponham

ou simulem contextos de produção para criar oportunidades de escrita (e também de leitura) que, de fato, se aproximem das práticas letradas que ocorrem na vida social (Dilli et al., 2012, p. 17).

3 A reescrita enquanto atividade central no ensino e na aprendizagem da escrita

Neste estudo, parto do entendimento de que “escrever é reescrever” (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 66). A reescrita é entendida, assim, como uma atividade constitutiva de própria escrita, visto que reelaborar textos até que estejamos satisfeitos é, ou ao menos deveria ser, um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem com propósito e interlocutor definidos. Reescrever é uma atividade inerente a escrever. Desse modo, é urgente que atividades de reescrita sejam incorporadas à rotina da sala de aula de Língua Portuguesa também no Ensino Médio. Para tanto, faz-se necessário encontrar meios de viabilizá-la de modo efetivo e em condições de exequibilidade no cenário escolar. É no âmbito dessa necessidade que se insere o presente artigo.

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

Além disso, parto também do entendimento de que a revisão final de um texto constitui etapa importante em um trabalho pedagógico que objetive o aprendizado efetivo da escrita. Trata-se de uma etapa que se segue ao trabalho de reescrita em que aspectos microestruturais do texto podem e devem ser abordados. Conforme Simões, Marchi e Filipouski (2009, p. 67), a revisão final constitui um “procedimento que diz respeito à preparação do texto para apresentá-lo ao leitor e concentra-se nos detalhes gramaticais e ortográficos, nas convenções de formatação, fazendo uma conferência final e exaustiva”. Essa etapa de revisão, salientam as autoras, não pode ser confundida com a reescrita. Os encaminhamentos de reescrita não são exaustivos, dado que deverão se concentrar em aspectos que estão sob foco do ensino. Já na revisão final, muito mais pontos, não focalizados ao longo das aulas poderão merecer alterações. Também na revisão final de seu texto o estudante pode aprender:

Esse procedimento ensina ao aluno que todo autor pode contar com o auxílio de revisores que veem algo que ele mesmo não foi capaz de ver. Assim, a revisão entra como apoio e auxílio,

e pode ser realizada pelo professor, por colegas, pelo autor, mas não se confunde com os outros procedimentos de escrita (Simões; Marchi; Filipouski, 2009, p. 67).

Assim, em consonância com o trabalho seminal sobre correção de textos produzido por Ruiz (2010), entende-se, aqui, que, enquanto o trabalho de reescrita dedica-se ao aprimoramento de aspectos da macroestrutura textual, relativos à produção do texto enquanto unidade global de sentido, o trabalho de revisão final de um texto terá por foco aspectos da microestrutura textual, circunscritos, de modo geral, ao domínio da frase.

Ao propor aos estudantes a reescrita de um texto, não basta apenas solicitar que reescrevam, exigindo que eles descubram sozinho em que pontos alterar o texto. É preciso que haja um leitor solidário (Simões; Farias, 2013) que aponte percursos a serem refeitos e que estabeleça, desse modo, uma interlocução pedagógica com vista ao aprimoramento textual (Kanitz, em preparação). No cenário escolar, esse leitor solidário, muitas das vezes, será o próprio professor. Caberá a ele, enquanto professor de língua, ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas de reescrita, valendo-se de instrumentos didáticos que facilitem e orientem esse trabalho.

Sem desconsiderar a validade dos diversos recursos e estratégias didáticas para a produção de *feedback* com vistas à reescrita de produções textuais já descritos (Ruiz, 2010; Carraro; Angelo, 2011; Fuzer, 2012; Simões; Farias, 2013; Moterani; Menegassi (2013); Guimarães; Dornelles, 2013; Guimarães; Oliveira (2015); Pasin, 2016; Hensel, 2023)², neste artigo, proponho que um roteiro de reescrita pode também ser mobilizado enquanto instrumento didático válido na promoção do trabalho de reescrita. Trata-se de uma ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem da escrita proposta nos materiais didáticos ofertados pelo programa Escrevendo o Futuro, programa de apoio e formação para professoras(es) de Língua Portuguesa das escolas públicas do Brasil que promove nacionalmente a Olimpíada de Língua Portuguesa (Garcia et al., 2019, p. 148-149)³. Nesse material didático, indicado como Caderno do Professor, o roteiro é apresentado como um recurso para a revisão final dos textos produzidos pelos estudantes, e não como instrumento que possa orientar a reescrita da 1ª versão de textos (Garcia et al., 2019, p. 148-149). Neste artigo, proponho que o roteiro de reescrita, quando formulado conjuntamente com os estudantes, após leitura e estudo detido do gênero discursivo a ser produzido, pode ser utilizado como ferramenta para orientar a reescrita de textos, facilitando a produção de *feedback* aos estudantes, pela indicação pontual de aspectos constantes nesse roteiro a serem reconsiderados na reescrita.

² Esses e tantos outros trabalhos se debruçam sobre a prática da escrita e da reescrita. Uma retomada sistemática desses trabalhos pode ser encontrada em Pasin (2016) e em Kanitz (em preparação).

³ Para saber mais, acesso o [Portal Escrevendo o Futuro](#).

4 A produção textual escrita de resenhas: um projeto de trabalho orientador do fazer pedagógico

O presente estudo constitui um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em língua portuguesa no ensino médio” (Kanitz, 2021)⁴. Trata-se de uma investigação vinculada à tradição de pesquisa qualitativa interpretativa (Erikson, 1990; Mason, 2002) que se constitui enquanto pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Tripp, 2005; Esteban, 2010). Os dados foram gerados ao longo de todo um ano letivo (1º, 2º e 3º trimestres) com uma turma de 15 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de um Instituto Federal, ao longo das aulas de Língua Portuguesa e Literatura II. O *corpus* de análise do estudo constituiu-se de (a) documentos gerados ao longo da implementação da pesquisa-ação, (b) registros em notas campo e (c) discussões realizadas em grupos focais. Constituem, no entanto, foco de análise, neste artigo, as diferentes versões de textos produzidos pelos estudantes e os encaminhamentos de reescrita a eles propostos, a partir de um roteiro de reescrita.

O uso de roteiro enquanto instrumento orientador da reescrita na produção colaborativa de resenhas, que aqui proponho, deriva do trabalho pedagógico realizado no âmbito de um projeto de trabalho organizado em torno do estudo do gênero resenha, desenvolvido na etapa final de execução da pesquisa-ação (3º trimestre). A proposta desse projeto de trabalho surgiu a partir de uma demanda que se colocava já desde o início do ano letivo, a mim, como pesquisadora, mas especialmente enquanto docente: a necessidade de integrar, de modo mais orgânico, as discussões realizadas nos encontros dedicados aos estudos de Literatura às discussões realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Até então, esses dois componentes, Língua Portuguesa e Literatura, embora constassem como sendo um só no nome atribuído ao componente curricular (Língua Portuguesa e Literatura II), vinham sendo trabalhados de modo independente ao longo das aulas.

Embora os encontros dedicados aos estudos literários, realizados até então, estivessem sendo bastante proveitosos, persistia, em mim, a sensação de que esses momentos ocorriam à parte das aulas de Língua Portuguesa. Era um desafio conciliar. Além disso, havia os interesses particulares de leitura dos estudantes. Eles tinham seus próprios interesses de leitura e também gostavam muito de compartilhá-las com seus colegas.

A partir disso, surgiu, então, a proposta de trazer para as aulas de Língua Portuguesa, no 3º trimestre, os interesses de leitura dos estudantes, numa tentativa de integrar as aulas de Língua e de

⁴ O referido projeto de pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 79565517.8.0000.5347).

Literatura. A ideia era de abrir espaço em aula para que esses jovens leitores se sentissem também reconhecidos em suas preferências de leitura e pudessem compartilhá-las com seus colegas e também com a comunidade escolar por meio da produção e efetiva publicação de resenhas. Foi, assim, que nasceu o projeto de trabalho *Se liga na dica: compartilhando leituras pela produção de resenhas*.

Por meio desse projeto didático-pedagógico, buscou-se implementar uma aula de Língua Portuguesa e Literatura em que o foco do ensino fosse o trabalho com a linguagem, e a aprendizagem se traduzisse em novas maneiras de participação no contexto social (Kanitz; Vial, 2022). Dessa forma, a proposta centralizou-se no texto como uma manifestação da língua em uso. A leitura e a produção de textos de forma autoral formaram o núcleo da prática pedagógica desta proposta.

A realização desse projeto de trabalho teve, assim, como objetivo promover o uso da língua como meio de participação para a construção de conhecimentos significativos dentro da realidade dos estudantes. Desenhado com vistas à produção de interlocuções públicas efetivas por meio da publicação das resenhas produzidas pelos estudantes, a execução desse projeto buscou colocar em prática uma proposta pedagógica colaborativa de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, cujo principal objetivo foi o letramento para uma maior participação social (Kanitz; Vial, 2022).

A proposta de trabalho teve adesão imediata de todos os participantes da pesquisa e sua execução fechou com chave de ouro o percurso de todo um ano letivo. Para a grande maioria dos participantes da pesquisa, a resenha foi o texto que mais gostaram de produzir. Em resposta a um formulário de avaliação final do ano letivo, 11 participantes responderam que a resenha teria sido o texto que mais haviam gostado de produzir, enquanto 4 elegeram o artigo de opinião como o gênero preferido (ver Gráfico 1).

17. Qual é o texto que você MAIS gostou de produzir ao longo deste ano?
15 respostas

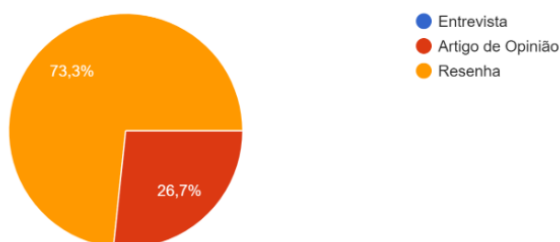


Gráfico 1. Gêneros discursivos que os participantes mais gostaram de produzir ao longo do ano letivo
Fonte: Elaborado pela autora

Nos grupos focais de discussão realizados ao final da execução da pesquisa-ação (Barbour, 2009; Gonzalez, 2018; Kanitz, em preparação), a preferência dos estudantes pelo gênero resenha

também foi destacada. No entanto, a importância dos demais gêneros produzidos ao longo do ano letivo também foi tematizada. Heitor, ratificado pelas colegas Iana e Isabela⁵, expôs, por exemplo, que a sequência de produções textuais realizadas ao longo do ano foi importante porque preparou os estudantes para a produção da resenha no último trimestre letivo:

Heitor: Eu acho que essa ordem foi bastante importante, de ser primeiro a entrevista e depois o artigo de opinião, por causa que no primeiro ali já dividiu né, o que a forma com que se fala e a forma com que se escreve. Depois já tem maior rigor na escrita e depois a resenha, por mais descontraída que ela seja, ali tu já:: já::

Iana: Já tem alguma noção

Heitor: É, já ficou mais lapidado, porque se começasse, tipo, se fosse a resenha primeiro, já ia ter:::, não ia ter aquela divisão entre fala e escrita, ia ficar uma coisa...

Iana: A resenha ia ser um caos

Isabela: Um parágrafo único.

Heitor: É.

(Grupo Focal 3, p. 7)

A execução dessa proposta de trabalho envolveu uma série de atividades, organizadas em torno do estudo e da produção do gênero resenha: leitura e estudo de resenhas; oficinas de reflexão linguística sobre procedimentos de modalização textual para expressão da opinião na elaboração de resenhas; escrita e reescrita colaborativa de resenha; elaboração conjunta de roteiro orientador de reescrita da resenha produzida colaborativamente; oficinas de pontuação e estruturação frasal; elaboração e submissão de proposta de resenha individual; construção conjunta da grade de avaliação das resenhas produzidas individualmente; escrita, reescrita, revisão e envio da resenha individual produzida para publicação de uma série de resenha nos canais institucionais oficiais de comunicação.

Na próxima subseção, apresento os resultados alcançados no âmbito da tarefa de produção inicial de resenhas em duplas, a partir da análise da escrita e reescrita produzidas por dois participantes focais da pesquisa (Kanitz, em preparação). Nessa análise, exploro o uso de um roteiro enquanto recurso didático que pode orientar o trabalho de reescrita pelos participantes e otimizar o trabalho docente de produção de encaminhamentos para a elaboração de novas versões dos textos, garantindo que uma interlocução pedagógica de aprimoramento da escrita pela reescrita se estabeleça entre os participantes também por meio desse instrumento.

⁵ Os estudantes, participantes da pesquisa, encontram-se identificados por pseudônimos, atribuídos com a finalidade de preservar suas identidades.

5 O uso de roteiro enquanto instrumento orientador da reescrita na produção colaborativa de resenhas

Na etapa final de execução da pesquisa-ação (3º trimestre), assim como no trimestre anterior (2º trimestre), foram oferecidas aos participantes duas oportunidades de reescrita. Desta vez, no entanto, foram propostas duas tarefas distintas de produção de resenhas: uma proposta de produção textual colaborativa e outra proposta de produção textual individual. Os participantes foram solicitados a escrever e a reescrever, portanto, dois textos distintos, e não o mesmo texto duas vezes como ocorreu no 2º trimestre, já que o cansaço e a exaustão na segunda reescrita foram manifestados pela maioria dos participantes. Além disso, a escrita em duplas seria também uma maneira de dinamizar as atividades e fomentar o trabalho de escrita colaborativa, uma vez que nesse estágio do ano letivo, todos já estavam entrosados e habituados a trabalhar em grupos em exercícios dirigidos de reescrita.

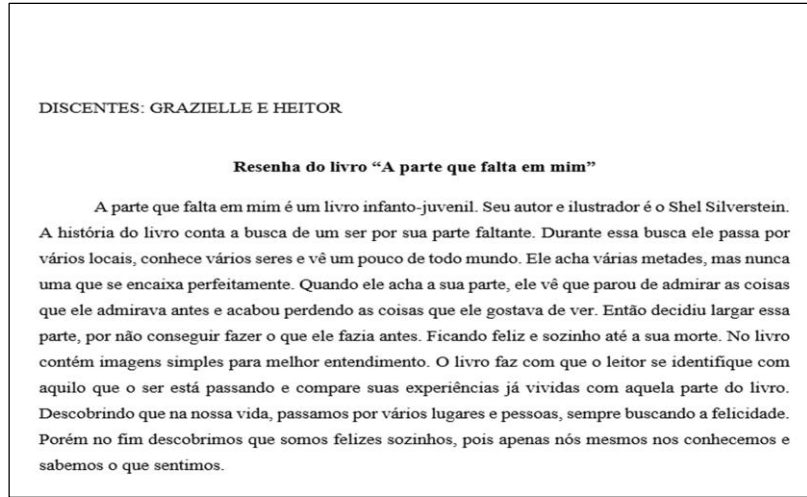
Os participantes puderam se organizar livremente para o trabalho de produção textual em duplas. Desse modo, as duplas se formaram conforme as afinidades entre os estudantes. Em sala de aula, a turma já costumava se organizar desse modo, o que facilitou a organização dos participantes para a realização da atividade. Um único trio precisou ser formado, dado que o número total de participantes na turma era ímpar. Esse trio também já costumava trabalhar em conjunto, quando solicitados a formarem pequenos grupos.

A tarefa de produção textual foi enunciada oralmente aos participantes aula, a partir da leitura do conjunto do livro *A parte que falta*, de Shel Silverstein, obra infantil que entrou para a lista de livros mais vendidos no ano de 2018, após vídeo da *youtuber* Julia Tolezano viralizar, atingindo mais de 1 milhão de visualizações em dois dias⁶. Trata-se de um livro de leitura rápida que, embora destine-se a crianças, alcançou também o público juvenil e adulto, em virtude das reflexões e discussões que é capaz de suscitar. Em virtude disso, foi escolhido para ser objeto de elaboração de resenha colaborativa.

As duplas elaboraram a 1ª versão de seus textos com base no conhecimento preliminar que tinham acerca do que seria uma resenha. A proposta de produção foi apresentada aos participantes em etapa inicial de implementação do projeto de trabalho, quando o estudo detido do gênero discursivo resenha ainda não havia sido iniciado. Desse modo, os textos produzidos pelos participantes a partir dessa proposta de produção textual configuraram também produções textuais diagnósticas, com base nas quais foi possível compreender o que os estudantes já sabiam e o que ainda precisariam aprender

⁶ “A parte que falta”: após vídeo de Jout Jout viralizar, livro entra para listas de mais vendidos. GZH, Porto Alegre, 22 fev. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2018/02/a-parte-que-falta-apos-video-de-jout-jout-viralizar-livro-entra-para-listas-de-mais-vendidos-cjdz8o9lt00x401qxpe9x3ma4.html>>. Acesso em: 4 set. 2023.

acerca do gênero resenha. A seguir, apresento a 1ª versão da resenha produzida pela dupla Heitor e Grazielle (Quadro 1):



Quadro 1. Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão
Fonte: Dados da pesquisa

Os textos produzidos pelas duplas foram lidos e receberam alguns comentários pontuais relativos a aspectos linguísticos que vinham sendo discutidos ao longo das aulas e à obra literária foco da resenha. O texto produzido por Grazielle e Heitor recebeu dois comentários pontuais inseridos ao longo da 1ª versão de seu texto: um, relativo a um termo empregado pelos autores para identificar um elemento da obra (“metades” ao invés de “partes”) e outro referente ao emprego de formas verbais no gerúndio ao longo da produção, aspecto que foi foco de reflexão linguística quando a ocorrência de frases fragmentadas nos textos produzidos na turma foi analisada. Além disso, um equívoco da dupla na identificação do título da obra também recebeu destaque na cor vermelha (Quadro 2).

DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR

Resenha do livro “A parte que falta em mim”

A parte que falta em mim é um livro infanto-juvenil. Seu autor e ilustrador é o Shel Silverstein. A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por vários locais, conhece vários seres e vê um pouco de todo mundo. Ele acha várias metades, mas nunca uma que se encaixa perfeitamente. Quando ele acha a sua parte, ele vê que parou de admirar as coisas que ele admirava antes e acabou perdendo as coisas que ele gostava de ver. Então decidiu largar essa parte, por não conseguir fazer o que ele fazia antes. Ficando feliz e sozinho até a sua morte. No livro contém imagens simples para melhor entendimento. O livro faz com que o leitor se identifique com aquilo que o ser está passando e compare suas experiências já vividas com aquela parte do livro. Descobrimos que na nossa vida, passamos por vários lugares e pessoas, sempre buscando a felicidade. Porém no fim descobrimos que somos felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos.

Ele não estava em busca de uma metade exatamente. Era uma parte.

De novo uma frase incompleta iniciando com o MALDITO gerúndio. Cuidado!!!

Quadro 2. Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 1ª versão, acrescida de comentários e destaques
Fonte: Dados da pesquisa

Em sua 1ª versão, Grazielle e Heitor produziram um texto de parágrafo único com características incipientes do gênero discursivo resenha. Já era possível identificar duas orientações discursivas presentes em sua produção: a apresentação, ainda que breve, do livro objeto da resenha e a uma análise geral do enredo desse livro. Não é possível, no entanto, verificar a manifestação de uma opinião expressa sobre a obra em si, nem uma análise mais detida de aspectos importantes na sua constituição, como, por exemplo, as ilustrações e a composição da narrativa por período bastante curtos.

À produção dessa 1ª versão, seguiram-se alguns encontros, ao longo dos quais o estudo do gênero resenha foi sendo aprofundado. Resenhas de diferentes objetos culturais, especialmente resenhas de livros, foram trazidas para a sala de aula para leitura e análise. A partir dessas atividades, uma lista com características recorrentes do gênero resenha foi sendo elaborada em conjunto com a turma e, com base nessa lista, um roteiro de reescrita das 1ª versões das resenhas produzidas pelas duplas foi elaborado conjuntamente com a turma. Esse roteiro foi organizado no formato de *check-list* de perguntas que as duplas deveriam se fazer no momento de retomarem e reescreverem suas produções (Figura 1). Assim, cada dupla recebeu um roteiro para orientar a reescrita, com a indicação dos aspectos que mereceriam maior atenção na reescrita, além do texto acrescido de comentários pontuais.

- O título remete o leitor ao(s) principal(is) ponto(s) que é (são) destacado(s) e/ou à orientação argumentativa de seu texto?

- Você considera que seu texto apresenta e avalia o livro, levando em conta potenciais leitores do IFI _____ ?

- Você considera que seu texto atingiu o objetivo de apresentar e avaliar o produto cultural escolhido, atraindo potenciais leitores para a leitura?

- Seu texto situa adequadamente o livro resenhado, informando sobre suas condições de produção (autoria, ilustração, tradução, editora, edição, tipo de material impresso)?

- Seu texto traz uma descrição ou apresentação dos principais elementos que constituem o livro resenhado?

- Seu texto faz uma avaliação do livro, por meio da qualificação e/ou análise de um ou mais elementos? Há ao final uma recomendação (ou não) de leitura?

- Seu texto apresenta palavras e/ou expressões avaliativas que indicam sua posição em relação à qualidade do livro?

- Quando necessário, seu texto apresenta recursos adequados de modalização (como, por exemplo, "parece que"; "tende a")?

- Foram utilizados em seu texto recursos coesivos que contribuem para os efeitos estilísticos da resenha (tais como uso de pronomes, sinônimos, pontuação adequada das frases)?

- Seu texto utiliza a norma culta padrão da Língua Portuguesa?
Seu texto utiliza adequadamente as convenções da língua escrita, em especial a pontuação?

- Seu texto está enxuto, conciso e preciso, como devem ser as resenhas, ou poderia ainda ser reduzido a fim de ganhar ritmo e adequar-se à sua finalidade?

- Seu texto traz alguma evidência de que você se apropriou de uma forma mais pessoal ou mesmo original do gênero?

- Seu texto usa recursos adequados para prender a atenção do leitor?

Figura 1. Roteiro de reescrita das resenhas produzidas em dupla
Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes Grazielle e Heitor receberam, portanto, em resposta a sua produção inicial, seu texto acrescido de dois comentários pontuais, além do roteiro para reescrita, no qual foram destacados três itens do *check-list*, com base na leitura da 1ª versão produzida pelos participantes: (1) *Seu texto faz uma avaliação do livro, por meio da qualificação e/ou análise de um ou mais elementos? Há ao final uma recomendação (ou não) de leitura?* (2) *Seu texto apresenta palavras e/ou expressões avaliativas que indicam sua posição em relação à qualidade do livro?* e (3) *Seu texto utiliza adequadamente as convenções da língua escrita, em especial a pontuação?* Coube, assim, aos participantes, reescrever sua resenha a partir do roteiro de reescrita, dando especial atenção aos itens destacados. Os participantes conseguiram iniciar e concluir o trabalho de reescrita no tempo disponibilizado em aula. A seguir, apresento a 2ª versão da resenha produzida por Grazielle e Heitor. Na cor vermelha, estão destacadas as alterações realizadas pelos participantes em seu texto (Quadro 3).

DISCENTES: GRAZIELLE E HEITOR

A parte que falta: A busca pela completude inexistente

A parte que falta é um livro infanto-juvenil lançado originalmente sob o título *The missing piece* em 1976, mais tarde publicado em 2018 pela editora Companhia das Letrinhas e traduzido por Alípio de Franca Neto. O livro foi escrito e ilustrado pelo estadunidense Shel Silverstein. Conhecido pelas suas histórias voltadas para o público infanto-juvenil, trazendo conceitos importantes para o desenvolvimento. A parte que falta traz uma sucinta crítica pela busca da perfeição, mostrando que somos completos em nossa incompletude.

A história do livro conta a busca de um ser por sua parte faltante. Durante essa busca ele passa por diversos locais, conhece variados seres e descobre muito sobre o mundo à sua volta. Ele acha muitas partes, mas nunca uma que o completa perfeitamente. Quando ele acha uma parte que se encaixa, ele percebe que não admira mais o mundo a sua volta e acaba perdendo os momentos de contemplação que o tanto faziam feliz. Então decide largar essa parte, por não conseguir fazer o que fazia antes, retornando sua busca solitária e feliz.

O livro contém imagens simples, mas compreensivas para melhor entendimento da história. O conto traz a identificação do leitor com aquilo que o ser passa e compara suas experiências próprias com cada parte do livro. Passamos por lugares e conhecemos pessoas, sempre buscando a felicidade. Ao final, se descobre que podemos ser felizes sozinhos, pois apenas nós mesmos nos conhecemos e sabemos o que sentimos. A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida. É uma leitura que pode ser útil a todos, não apenas a crianças, para entender que a felicidade pode ser o caminho e não a chegada.

Espero que goste profe... S2

Quadro 3. Resenha produzida por Grazielle e Heitor em 2ª versão, com modificações destacadas

Fonte: Dados da pesquisa

Na reescrita de seu texto, Grazielle e Heitor fizeram uma ampla reformulação e reestruturação do seu texto inicial. Uma primeira comparação rápida entre a 1ª e a 2ª versão (Quadros 1 e 3) já nos permite verificar que o texto foi reestruturado pelos autores em três parágrafos, quando a versão inicial tinha apenas um. Também a partir da comparação entre as duas versões, considerando as modificações em destaque (Quadro 3), é possível verificar que o texto passou não só por uma reestruturação em termos de paragrafação, mas também por uma reelaboração textual do início ao fim.

A reelaboração do texto evidencia-se já no novo título formulado para a resenha: *A parte que falta: A busca pela completude inexistente*. Por meio dessa reformulação, os participantes demonstram terem se orientado para um dos itens do roteiro de reescrita que solicitava a formulação de um título que remetesse o leitor à orientação argumentativa da resenha. Esse aspecto foi bastante discutido em aula, já que nenhuma dupla havia investido na elaboração de um título nesses termos na 1ª versão produzida. Na sequência, ao 1º parágrafo do texto, os autores adicionaram informações novas relativas às

condições de produção do objeto resenhado (autoria, ilustração, tradução, editora, edição), orientando-se desse modo para a necessidade de melhorar a apresentação geral do livro. Nesse parágrafo inicial, além de procurarem situar a obra, Grazielle e Heitor buscaram sintetizar a reflexão central que permeia o texto: “*somos completos em nossa incompletude*”.

Na sequência, a dupla de autores se dedicou a ampliar a apresentação do enredo da obra, já presente na 1ª versão do texto. Nesse 2º parágrafo, Grazielle e Heitor detalharam a história do livro, apresentando os fatos que compõem o enredo por meio de períodos curtos e bem delimitados. Boa parte do que já estava na 1ª versão foi aproveitada, porém as informações aparecem reorganizadas e reelaboradas textualmente, assumindo contornos de um parágrafo-padrão – estrutura textual que havia sido objeto de ampla reflexão em aula ao longo do 2º trimestre. Todo o 2º parágrafo está organizado de modo a dar conta de realizar “uma descrição ou apresentação dos principais elementos que constituem o livro resenhado”, nos termos do roteiro de reescrita.

No último parágrafo, Grazielle e Heitor orientam-se essencialmente para a necessidade de apresentar uma avaliação do livro por meio da qualificação, mesmo que bastante incipiente, de dois elementos presentes na obra (conforme roteiro de reescrita): as ilustrações (“*O livro contém imagens simples, mas compreensivas para melhor entendimento da história*”) e o potencial de autoidentificação do leitor com o enredo (“*O conto traz a identificação do leitor com aquilo que o ser passa e compara suas experiências próprias com cada parte do livro*”). Para concluir, os autores finalizam com um apanhado geral da obra (“*A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”) e sua recomendação final (“*É uma leitura que pode ser útil a todos, não apenas a crianças, para entender que a felicidade pode ser o caminho e não a chegada*”).

Na elaboração da 2ª versão da resenha, Grazielle e Heitor buscam dar conta das perguntas-orientadoras presentes no *check-list* do roteiro de reescrita, com especial atenção aos itens destacados. A dupla incluiu em seu texto uma avaliação e recomendação da obra. Também se esforçou em introduzir em seu texto palavras e/ou expressões avaliativas que indicassem sua posição em relação à qualidade do livro: “*conceitos importantes*”, “*uma sucinta crítica*”, “*imagens simples, mas compreensivas*”, “*um livro que demonstra bem sua crítica, trazendo com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”, “*leitura que pode ser útil a todos*” – para citar algumas passagens.

A necessidade de se atentarem mais para o uso adequado das convenções da língua escrita, em especial a pontuação, também foi observada de modo geral pela dupla. Grazielle e Heitor procuraram fazer uso adequado dos sinais de pontuação final e também da vírgula, aspecto que vinha sendo foco de reflexão linguística já desde o 1º trimestre, quando a retextualização de textos orais foi trabalhada exaustivamente com os estudantes. Apesar disso, ocorrências de orações reduzidas de gerúndio, com

articulação problemática no interior dos períodos, ainda estavam presentes, mesmo que de modo mais sutil, se comparado com as ocorrências destacadas na 1ª versão elaborada pela dupla: no 1º parágrafo; “*Conhecido pelas suas histórias voltadas para o público infanto-juvenil, **trazendo** conceitos importantes para o desenvolvimento*”; no 3º parágrafo, “*A parte que falta é um livro que demonstra bem sua crítica, **trazendo** com leveza e de forma a ser facilmente compreendida*”.

De todo modo, é preciso destacar que a leitura contrastiva das duas versões elaboradas pela dupla de autores evidencia um avanço importante na escrita pela reescrita da resenha produzida em colaborativamente. Na produção da 2ª versão, os participantes demonstram terem se apropriado do gênero resenha: o propósito do texto ficou mais evidente textualmente, tendo em vista a interlocução projetada; a reelaboração do texto indicou uma organização textual mais adequada ao gênero; o conteúdo da resenha foi robustecido e mobilizado de modo a apresentar e avaliar o produto cultural sendo resenhado; os recursos linguísticos foram mobilizados, de modo geral, de maneira adequada. Tudo isso, afinal, demonstra uma resposta dos autores, não só ao roteiro construído para orientar a reescrita, mas também aos textos lidos em aula, ou seja, ao trabalho de leitura realizado ao longo das aulas.

Além disso, a produção das resenhas em duplas foi uma oportunidade de os participantes vivenciarem o trabalho de escrita colaborativa. Em resposta a formulário de avaliação da atividade, todos os participantes destacaram a oportunidade de aprender com o colega e de trocar ideias sobre a escrita como pontos fortes da atividade de escrita colaborativa. Além disso, a oportunidade de mesclar ideias, trocar conhecimentos e discutir pontos de vista, por meio dessa atividade de escrita, foi pontuada nas respostas.

Eu considero válidas as atividades de escrita em grupo para desenvolver minhas habilidades de escrita, pois dessa forma me sinto mais tranquila e consigo me expressar e pensar melhor. Acredito que um colega tem muito a agregar e ajudar na escrita do outro, conseguindo trocar ideias e decidir o que de fato é corretor ou qual é a melhor maneira de escrever determinadas coisas. Além disso, por me sentir mais segura, consigo pensar mais e evoluir as ideias junto com os colegas. *(Maitê, Formulário eletrônico 5)*

Com o grupo, podemos mesclar diferentes conhecimentos que auxiliam na escrita. Com essa interação junto aos colegas podemos fazer um texto melhor agrupando diferentes pontos de vista. *(Ana Clara, Formulário eletrônico 5)*

Acredito que escrever em grupo diminui muito os erros, já que são várias pessoas lendo aquele texto e revisando o mesmo. Também faz com que conhecimentos e perspectivas diferentes sejam colocadas na escrita, criando um texto muito mais completo. *(Dênis, Formulário eletrônico 5)*

Quando perguntados sobre a validade de atividades de escrita conjunta para o desenvolvimento de habilidades de escrita, os estudantes responderam que consideravam válidas (8 respostas) e muito

válidas (7 respostas) tais atividades (Gráfico 2). Além disso, ao serem questionados a respeito do seu aprendizado sobre escrita de resenhas por meio da escrita colaborativa, os participantes também avaliaram a atividade positivamente, respondendo que aprenderam muito (9 respostas) ou então que aprenderam dentro do esperado (6 respostas) (Gráfico 3).

5. Você considera válidas as atividades de escrita em grupo, com seus colegas, para desenvolver as suas habilidades de escrita?

15 respostas

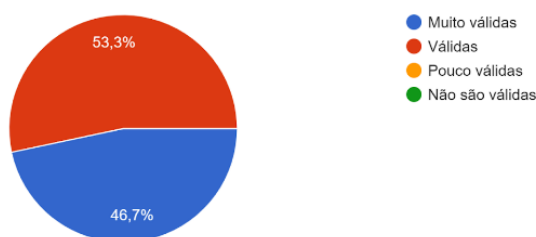


Gráfico 2. Validade da atividade de escrita colaborativa do gênero resenha para o aprendizado da escrita, na perspectiva dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

4. Na atividade de escrita e reescrita da resenha do livro A parte que falta, o quanto você considera que aprendeu sobre escrever uma resenha?

15 respostas

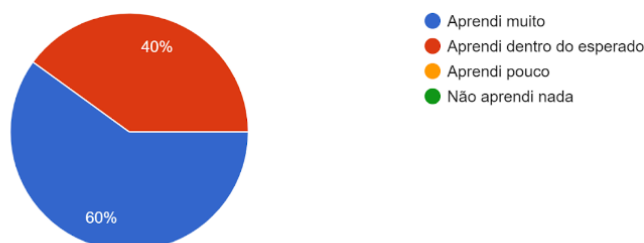


Gráfico 3. Aprendizado sobre a escrita do gênero resenha por meio da atividade de escrita colaborativa, na perspectiva dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar que foi também por meio da atividade de produção de textual colaborativa que aspectos da composição da escrita de resenhas tornaram-se matéria de ensino e de aprendizagem. A escrita e a reescrita das resenhas pelas duplas, além de ter possibilitado momentos de discussão sobre o gênero resenha e sua circulação social, serviu também de etapa preparatória para as produções individuais dos estudantes e para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica entre os pares informada pelas dimensões textuais e discursivas do gênero resenha estudadas.

6. A importância do trabalho sistemático de leitura para a efetividade do uso do roteiro orientador de (re)escrita: considerações finais.

Neste artigo, apresentei os resultados alcançados pela produção colaborativa de resenhas, a partir da análise da escrita e reescrita produzidas em dupla por dois participantes focais. Nessa análise, apresentei o uso de um roteiro enquanto recurso didático que pode orientar o trabalho de reescrita pelos participantes e também otimizar o trabalho docente de produção de encaminhamentos para a elaboração de novas versões dos textos, garantindo que uma interlocução pedagógica se estabeleça entre professor e estudantes também por meio desse instrumento.

Além disso, o presente estudo, por meio da análise da atividade de produção de textual em duplas, oferece também subsídios para se pensar a escrita colaborativa como etapa preparatória para as produções individuais dos estudantes e para o estabelecimento de uma interlocução pedagógica informada por critérios de avaliação compartilhados, assentados nas dimensões textuais e discursivas do gênero foco de estudo.

Por fim, este estudo também lança luz sobre importância de um trabalho paralelo e sistemático de leitura em sala de aula para a efetividade do uso do roteiro orientador de (re)escrita. De nada adiantará propor um roteiro para reescrita se os estudantes não tiverem tido a oportunidade de se apropriarem dos itens que o compõem, mobilizando, assim, efetivamente o conhecimento sobre as dimensões textuais do gênero, construído a partir de atividades de leitura, para reescrita de suas produções (Kanitz, em preparação).

Aprende-se a escrever escrevendo: essa é uma frase que certamente permeia o senso comum, no que diz respeito à escrita e à sua aprendizagem. Essa afirmação encontra também, em boa medida, respaldo na análise aqui apresentada, uma vez que o que se buscou demonstrar é que a aprendizagem da escrita passa necessariamente pela reescrita. No entanto, quero aqui propor, nos termos de Simões e Farias (2013), uma expansão dessa afirmação: não só se aprende a escrever escrevendo, mas também “interagindo em torno dos vários textos de que será feito o texto final” (p. 31). Ou seja, não só se aprende a escrever escrevendo, mas também lendo, analisando e interagindo com textos. A partir disso, quero aqui pontuar que a efetividade do trabalho com a (re)escrita passa necessariamente por um trabalho consistente e permanente de leitura. Afinal, para poder escrever é preciso conhecer o gênero que será objeto de produção e ter um repertório discursivo que viabilize a própria escrita.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: escrita e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARRARO, C. M.; ANGELO C. M. P. Formas de avaliação de texto. *Anais do I Fórum das Licenciaturas e III Encontro do PIBID*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2011.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- DILLI, C.; MORELO, B.; SCHLATTER, M. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 666-688, jul.-set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17145>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: Linn, R.; Erickson, F. *Quantitative Methods, Qualitative Methods*. Londres: Macmillan, 1990. p. 77-198.
- ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213- 245, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.5902/2176148512198>
- GARCEZ, P. M. *Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas*. Revista da Anpoll v. 1, n. 49, p. 12-25, Florianópolis, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1299>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- GARCIA, A. L. M. et al. *Pontos de vista: caderno do professor*. 6. Ed. São Paulo: CENPEC, 2019.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GONZÁLEZ, C. A. *Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística*. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, BR-RS, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7410>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. A aula de português como um espaço de investigação sobre a interação escrita entre professora e alunos. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 46, p. 245-266, jun. 2013.
- GUIMARÃES, F. T. B.; OLIVEIRA, V. O. O bilhete orientador como índice de rasura ou de escrita? Quais são os movimentos provocados por esse instrumento de intervenção na reescrita do texto do aluno? *Revista Científica Ciência em Curso*. Palhoça, v. 4, p. 135-144, 2015.

HENSEL; M. C. S. *A avaliação de textos na escola: um estudo sobre feedback com vistas à reescrita de textos*. 2023. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023.

KANITZ, A. *O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em língua portuguesa no ensino médio*. Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS). Manuscrito inédito. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

KANITZ, A. *O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução pedagógica a serviço da construção de conhecimento sobre a escrita no ensino médio*. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, em preparação.

KANITZ, A.; VIAL, A. P. S. Parâmetros para a avaliação da produção textual escrita de entrevistas: uma proposta de grade analítica de avaliação. *Calidoscópio*. v. 20, n. 3, 656-676, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.4013/cld.2022.203.05>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

PASIN, N. O. *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/189246>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010. 191 p.

SIMÕES, L.; COSSON, R. From grammar to socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: Bill Green; Per-Olof Erixon (org.) *Rethinking L1 Education in a Global Era*. Educational Linguistics, vol. 48. New York: Springer International Publishing, 2020. p. 39-60.

SIMÕES, L.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. *Na ponta do lápis*, ano IX, n. 21, p. 30-39, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/969/NPL21.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

SIMÕES L. J. ET AL. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 53-123. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo. Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Data de submissão: 30/08/2024. Data de aprovação: 21/10/2024.