

Estratégias de mediação de escrita no Ensino Médio em busca de espaços para as subjetividades

Daniela Favero Netto¹

Isabella Fortes Boeira²

Resumo:

Este artigo analisa estratégias de mediação de escrita em um processo de ensino-aprendizagem com espaços para as subjetividades em turmas de segundo ano do Ensino Médio de uma escola federal de Porto Alegre. A pesquisa buscou diferenciar uma escrita burocrática (GRIGOLETTO, 2011) de uma com espaço para as subjetividades, ou seja, destituída da contenção imposta por modelos estabelecidos. Como fundamentação teórica, adotamos a concepção bakhtiniana de linguagem e de escrita como práticas sociais indissociáveis do contexto sócio-histórico (BAKHTIN, 2011). De cunho qualitativo-interpretativo, a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). A mediação de escrita fundamentou-se nas seguintes qualidades discursivas: unidade temática, concretude e questionamento (GUEDES, 2009). Os dados utilizados para a análise foram os textos dos estudantes, os bilhetes orientadores de reescrita (MANGABEIRA; DA COSTA; SIMÕES, 2012) e os registros em diários de campo (GIL, 2008), e os resultados foram cotejados com os dados de uma pesquisa anterior realizada em situação de ensino remoto. A leitura em voz alta dos textos produzidos e os espaços de aula destinados à elaboração dos textos possibilitaram a descoberta de novas estratégias no ambiente presencial, quais sejam: a interlocução imediata e a resolução de dúvidas sobre o bilhete orientador.

Palavras-chave:

Mediação de escrita. Estratégias de mediação. Espaços para as subjetividades.

Writing mediation strategies in high school aimed at finding opportunities for subjectivities

Abstract: This article analyzes writing mediation strategies used in a teaching-learning process aimed at writing with opportunities for subjectivities in second-year High School classes at a federal public school in Porto Alegre. The research sought to differentiate bureaucratic writing (GRIGOLETTO, 2011) from writing with opportunities for subjectivities, aiming for the exercise of writing devoid of the containment imposed by established models. The theoretical foundation understands language and writing through the bakhtinian conception, as a social practice inseparable from the socio-historical context (BAKHTIN, 2011). The research is qualitative-interpretative, characterized as action research

¹ Doutora em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Colégio de Aplicação. E-mail: d.faveronetto@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1367-1263>

² Licencianda em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: isabellafrtsb@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4425-370X>

(THIOLLENT, 2009). Writing mediation was based on discursive qualities: *unidade temática*, *concretude*, and *questionamento* (GUEDES, 2009). The data consist of: students' texts, rewriting guidance notes (MANGABEIRA; DA COSTA; SIMÕES, 2012) and field diary entries (GIL, 2008) regarding conversations with participants in the mediation process. The analysis results were compared with those of a previous study, where data were generated in a remote teaching situation. Reading aloud the students' texts and the classroom spaces dedicated to text development allowed for the discovery of new strategies in the in-person environment: immediate interaction and resolution of doubts about the guidance notes.

Keywords: Writing mediation. Mediation strategies. Opportunities for subjectivities.

Estrategias de mediación de escritura en la Educación Secundaria en busca de espacios para las subjetividades

Resumen: Este artículo analiza estrategias de mediación de la escritura utilizadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura con espacios para las subjetividades en clases de segundo año de la Educación Secundaria de una escuela pública federal de Porto Alegre. La investigación buscó diferenciar una escritura burocrática (GRIGOLETTO, 2011) y una escritura con espacios para subjetividades, con el objetivo de ejercitar una escritura liberada de la contención impuesta por modelos establecidos. Como fundamento teórico, comprendemos el lenguaje y la escritura a través de la concepción bakhtiniana, como una práctica social inseparable del contexto sociohistórico (BAKHTIN, 2011). La investigación es de carácter cualitativo-interpretativo, caracterizándose como una investigación-acción (THIOLLENT, 2009). La mediación de la escritura se fundamentó en las cualidades discursivas: *unidade temática*, *concretude* y *questionamento* (GUEDES, 2009). Los datos consisten en: textos de los estudiantes, notas orientadoras de reescritura (MANGABEIRA; DA COSTA; SIMÕES, 2012) y registros de diarios de campo (GIL, 2008) relacionados con las conversaciones con los participantes en el proceso de mediación. Los resultados del análisis se compararon con los de la investigación anterior, cuyos datos se generaron en situación de enseñanza remota. La lectura en voz alta de los textos de los estudiantes y los espacios de clase destinados a la elaboración de los textos permitieron encontrar nuevas estrategias en el entorno presencial: interlocución inmediata y resolución de dudas sobre la nota orientadora.

Palabras clave: Mediación de escritura. Estrategias de mediación. Espacios para las subjetividades.

1 Introdução

O presente artigo apresenta uma análise de estratégias de mediação que têm por objetivo viabilizar um tempo e um espaço escolares para a construção de subjetividades em produções textuais de estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública federal de Porto Alegre. Para tanto, foram utilizados os seguintes recursos: o *bilhete orientador de reescrita* (MANGABEIRA; DA COSTA; SIMÕES, 2012) e a mediação realizada presencialmente durante a escrita e a leitura em voz alta dos textos. A pesquisa, que integra o macroprojeto *Mediação e recepção em cursos de escrita e leitura literária e possíveis efeitos desses cursos na saúde mental de estudantes do ensino médio, pós-isolamento, na pandemia*³, partiu da reflexão sobre a diferença entre uma escrita burocrática (GRIGOLETTO, 2011) e uma escrita com espaço para as subjetividades. A

³ O referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado na Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 56847222.0.0000.5347.

proposta deste trabalho se justifica a partir do diagnóstico de que os textos de estudantes de Ensino Médio são escritos, geralmente, para atender a modelos de redações de processos seletivos – como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares –, de modo a constituir um tipo de escrita mais engessado e que restringe a exposição das singularidades dos estudantes em detrimento de critérios de pontuação.

As questões que guiaram o estudo foram as seguintes: Como diferenciar uma escrita burocrática de uma escrita com espaços para a subjetividade? De que forma a mediação de escrita pode contribuir para um espaço que possibilite as subjetividades na escrita dos alunos, evitando essa delimitação a modelos engessados de texto? Quais são as diferenças e as semelhanças entre a mediação de escrita em atividades de ensino on-line e presenciais?

O tempo e o espaço de geração de dados da pesquisa compreenderam as aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas à leitura em voz alta da obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. As aulas foram mediadas pela professora da turma e coordenadora da pesquisa e por duas estudantes de graduação em Letras vinculadas ao programa de iniciação científica. As discussões sobre identidade, relações raciais, gênero, violência e negritude, que perpassam o livro, geraram desdobramentos que tornaram possível uma proposta de escrita para os alunos.

Antes de adentrarmos na discussão teórica que fundamenta este estudo, é importante descrever brevemente como se deu a prática pedagógica que gerou os dados analisados: com a discussão da obra *O avesso da pele*, realizada em encontros semanais de dois períodos em sala de aula, reverberaram questões bastante pessoais dos estudantes, que passaram a ser trazidas à tona por eles à medida que os acontecimentos se desdobravam na narrativa lida. Vale ainda destacar que enredo da história se passa, em parte, na mesma cidade onde a maioria dos estudantes participantes reside. Cada estudante foi convidado, então, a escrever sobre *o seu próprio avesso, relatando algum momento em que deixou de preservar o seu avesso um em que conseguiu preservá-lo*. Além disso, os resultados encontrados a partir deste estudo foram cotejados com aqueles encontrados em pesquisa prévia desenvolvida em 2020⁴ junto ao macroprojeto supracitado, cujos dados foram gerados em situação de aula remota – em função da pandemia de COVID-19 –, também com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Dessa forma, torna-se possível analisar em que medida as estratégias de mediação foram influenciadas pelo contexto de realização em que estavam inseridas.

⁴ A pesquisa desenvolvida em 2020 foi apresentada no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em 2021. O trabalho analisou “a contribuição da mediação por meio do bilhete orientador (PASIN, 2018) na reescrita de textos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola federal de Porto Alegre [...]”, com vistas a “refletir sobre o bilhete orientador como uma estratégia de mediação [...], compreendendo suas aplicações e limitações durante o período de ensino remoto emergencial.” A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo (ESTEBAN, 2010), debruçou-se sobre os seguintes dados: “as propostas de escrita elaboradas pela professora de Literatura e Língua Portuguesa; as primeiras versões dos textos dos estudantes; os bilhetes orientadores de reescrita; e as reescritas dos textos.” Todo e qualquer contato referente à apresentação da proposta, bem como para orientações de reescrita foram realizados somente na modalidade à distância, com disponibilização de material no site da escola e via e-mail, sem possibilidade de interação em sala de aula virtual. A partir da análise dos dados gerados, construiu-se uma categorização dos tipos de bilhetes orientadores utilizados (*perguntas diretas, comentário mobilizador e destaque de passagem a ser desenvolvida*), com base nos encaminhamentos propostos para as reescritas, em consonância com qualidades discursivas específicas (GUEDES, 2009), presentes ou ausentes nas produções dos estudantes. (RODRIGUES, 2021).

2 Fundamentação teórica

O conceito de *linguagem* é entendido, nesta pesquisa, sob as lentes da concepção bakhtiniana: uma prática social indissociável do contexto sócio-histórico em que se realiza. Assim, entendemos a escrita também como um ato social, ou seja, um ato que não pode ser pensado sem a participação do outro. Segundo Bakhtin (2011), a interação verbal se dá pelo enunciado, a real unidade da comunicação discursiva. Dessa forma, embora a escrita se configure como um espaço que não conta com a presença física do interlocutor, podemos compreender os textos dos alunos, a mediação através do bilhete orientador, os tempos e espaços para leitura em voz alta e a discussão dos textos como contextos sociais voltados à interlocução entre autor-leitor, uma ponte entre o eu e o outro. A escrita, nesse sentido, traz como possibilidade esse espaço de definição do sujeito em relação ao outro, tornando-se instrumento para a construção do conhecimento.

Para nortear a elaboração do bilhete orientador, utilizamos a proposta de Guedes (2009), que aponta quatro qualidades discursivas. Nesta pesquisa, três delas foram escolhidas para orientar os estudantes em relação às suas produções: a *unidade temática*, a *concretude* e o *questionamento*. Todas as três conduziram a análise dos textos dos estudantes e a escrita dos bilhetes orientadores de reescrita de modo que fosse possível a criação de um espaço de interlocução entre autor e leitor.

Em relação à existência de uma diferenciação entre a escrita burocrática e a escrita com espaço para as subjetividades, nos baseamos em Grigoletto (2011), que caracteriza a escrita burocrática como uma forma de escrita engessada por meio da qual os alunos buscam se adequar a algo que imaginam que um leitor hipotético espera ser dito, transmitindo em seu texto ideias do senso comum e sem espaço para desenvolver o que de fato gostariam de dizer. Segundo a autora, portanto, a escrita burocrática é entendida como algo que “parece ser primordialmente uma escrita com o objetivo de cumprir uma tarefa estabelecida por outrem e na qual aquele que escreve está pouco implicado subjetivamente” (GRIGOLETTO, 2011, p. 96).

Embora Grigoletto (2011) reconheça essa concepção de escrita na instância acadêmica, também podemos utilizar esse conceito para pensar a escrita de textos de estudantes do Ensino Médio. Em decorrência de concursos vestibulares e outras avaliações similares, como o ENEM, os alunos tendem a produzir textos única e exclusivamente com o objetivo de cumprir uma proposta de redação conforme um modelo preestabelecido. Nesse sentido, é necessário explicar que não entendemos que não se deva ensinar gêneros, dentre eles redações para concursos. No entanto, em razão da supervalorização dos modelos com vistas à preparação de estudantes para tais provas, há um condicionamento desses estudantes, ainda que não intencional, que acabam escrevendo de determinada maneira mesmo quando o modelo não faz parte da proposta de produção textual. Por isso, compreendemos a importância de pensar o ensino-aprendizagem da escrita através de diversas estratégias para esta etapa escolar, pois o aluno do 2º ano do Ensino Médio já estudou uma série de gêneros ao longo da sua formação escolar e pode, justamente, escolher o que melhor se adequa à proposta e aos interlocutores.

Para pensar em uma escrita com espaço para as subjetividades, tomaremos o conceito de escrita mobilizadora proposto por Grigoletto (2011). Tal conceito se refere a uma escrita que resulta da implicação daquele que escreve com a construção do conhecimento, subjetivando-o. Nesse sentido, a escrita com espaços para subjetividades busca auxiliar os

estudantes a construírem o seu saber a partir do que está próximo deles e só eles podem contar. Assim, os estudantes se distanciam de apenas repetir o senso comum e podem compreender, pela experiência, que são capazes de escrever e dialogar com o outro através de seus textos, colocando-se como sujeitos no mundo a partir da escrita.

Ainda em conformidade com o conceito de escrita mobilizadora, em “O não saber que faz a escrita”, Endruweit e Netto (2020) abordam o que é a escrita que constitui o sujeito, i. e., a escrita que o leva a escrever sobre o que não necessariamente já se sabe. Para tanto, as autoras retomam o momento de ausência física do interlocutor, característica inerente ao ato de escrever, e o movimento de se colocar no lugar do eu nesse processo. Além disso, elas argumentam que a escrita da enunciação parte da lógica do sujeito:

A escrita da enunciação é de outra ordem: se nas teorias da escola a lógica imposta é a do sentido, por isso do enunciado, na enunciação a lógica é a do sujeito. E isso é definidor. Por conta disso, estaremos distantes do texto, do enunciado, da lógica do sentido. Assim, é preciso reconhecer que abordar a escrita na enunciação implica um gesto de leitura singular. [...] tal como o inconsciente que só produz sentido na metáfora, a escrita exige uma leitura que passa pela decifração da metáfora que a constitui. (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 317).

Dessa forma, a escrita como enunciação tem uma característica constitutiva e é entendida enquanto um espaço para enxergar e decifrar as singularidades do autor que estão presentes no texto. A proposta de produção textual da prática descrita neste artigo, que convida os alunos a escreverem sobre o seu próprio avesso, pode trazer algumas dificuldades, pois convida diretamente o estudante/escritor a escrever algo sobre si que provavelmente ainda não havia parado para pensar até o momento da proposta. A escrita com espaços para as subjetividades sobre a qual buscamos refletir compreende o ato de escrever como forma de interrogar sobre si, de modo que aquele que escreve fale sobre o que lhe é subjetivo e sobre o que ainda não havia pensado.

Além disso, o ato da escrita caracteriza-se pela ausência física de um interlocutor, já que não há questionamento imediato sobre as possíveis lacunas do texto. Assim, Endruweit e Netto (2020) apontam que aquele que escreve deve buscar preencher essas lacunas, antecipando a compreensão responsiva do leitor – diferente do momento da fala/escuta, em que temos uma relação dialógica imediata. Nesse sentido, o que o professor-mediador procura, através da mediação de escrita, dos bilhetes orientadores e do momento de leitura em voz alta dos textos dos alunos é iniciar um diálogo acerca das lacunas que os alunos deixam em seus textos. O professor-mediador, nesse caso, apresenta-se como o interlocutor na estratégia de mediação. Essa ideia se complementa com o que Netto (2021) apresenta acerca do papel do professor como o condutor do estudante nesse processo da escrita de si, considerada como um deslocamento do eu para o tu, em um processo de se olhar no espelho, assemelhando-se à ideia de uma escrita com espaços para as subjetividades. O professor tem o papel de ser o leitor interessado, buscando identificar as lacunas deixadas no texto do aluno e ajudando-o a pensar sobre o que gostaria de dizer por meio da escrita.

Endruweit e Netto (2020) afirmam, ainda, que somente a falta é que possibilita que se produza conhecimento. Sobre essa falta, Oliveira e Cipullo argumentam que

[...] partimos da premissa de que a produção do novo só se dá mediante o reconhecimento da falta, isto é: apenas um ser faltante pode levar a cabo um empreendimento que têm por finalidade lidar com a angústia causada

pela falta e culminar na criação de algo novo. (OLIVEIRA; CIPULLO, 2011, p. 133).

Nesse sentido, durante o processo de escrita, “assumir o descontínuo, o não dito, a falha é reconhecer-se escritor de seu próprio texto, pois é a falta que motivará o desejo e a angústia pela realização do texto escrito” (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 320). Escrever é, portanto, assumir essa falta e a ideia de que um texto não fica pronto já na primeira tentativa, pois existe esse movimento de transformar em escrita o que antes era apenas pensamento. Por isso, as etapas de escrita e reescrita no processo dessa pesquisa são fundamentais como espaços para o desenvolvimento da escrita das singularidades, possibilitando aos estudantes que eles enxerguem essas falhas em seus textos, o que se torna possível graças aos bilhetes orientadores de reescrita e à discussão sobre os textos após a leitura em voz alta em sala de aula.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir do caráter qualitativo-interpretativo (ESTEBAN, 2010). Nesse sentido, a análise dos textos dos alunos foi realizada sem desvincular o objeto de estudo do contexto e dos sujeitos envolvidos no processo, pois estes se relacionam de forma interdependente. A pesquisa ainda se designa como uma pesquisa-ação, em função de existir uma relação entre a prática e a teoria: as pesquisadoras analisam e revisitam as próprias práticas, e tanto os estudantes quanto as pesquisadoras são participantes ativos das discussões. O processo, nesse tipo de pesquisa, também é importante, pois denota o trajeto percorrido em busca de refletir sobre a prática. Os dados analisados foram gerados a partir dos *textos produzidos pelos estudantes*, das *anotações de campo relacionadas à mediação de escrita em sala de aula* e dos *bilhetes orientadores de reescrita*.

O contexto de desenvolvimento da pesquisa envolveu os alunos de duas turmas de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública federal de Porto Alegre. Cada turma contava com 35 estudantes, dentre os quais 34 aceitaram fazer parte da pesquisa⁵. Além dos estudantes, a pesquisa contou com a participação da professora de Língua Portuguesa e Literatura da turma e duas bolsistas de pesquisa.

Destaca-se que a pesquisa sobre a qual o presente artigo versa é oriunda do trabalho desenvolvido por uma das bolsistas de pesquisa e pela pesquisadora coordenadora do projeto; a segunda bolsista realizou uma pesquisa sobre mediação de leitura, cujos dados foram gerados ao longo da mesma prática pedagógica de leitura. A geração de dados ocorreu semanalmente de julho a novembro de 2022, em dois períodos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. A atividade que forneceu os dados para este estudo foi a leitura em voz alta e a discussão do livro *O Averso da Pele* com ambas as turmas. As discussões, como já assinalado, culminaram em uma proposta de produção textual que orientou os alunos a escreverem sobre o seu próprio avesso, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Proposta pedagógica

⁵ Foram recolhidas assinaturas em Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e Termo de anuência livre e esclarecida (TALE), por se tratar de menores de idade, o que configura o fator de inclusão como participantes da pesquisa.

A leitura em voz alta do livro *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, tem possibilitado diversas discussões durante as aulas sobre desigualdade racial e de gênero.

“É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, têm de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos.”

Nesse trecho, o personagem Henrique fala sobre a necessidade de preservarmos o nosso avesso, ou seja, preservarmos o reconhecimento da nossa humanidade, o que queremos ser e externalizar para o mundo, mesmo que em alguns momentos pareça difícil preservar esse avesso.

A partir das reflexões em sala de aula e da ideia contida no trecho do livro, escreva um relato contando de que maneira você preserva o seu avesso. Algumas possibilidades de encaminhamento que podem auxiliar:

- conte de algum momento em que deixou de preservar esse avesso.
- conte de algum momento em que conseguiu preservar o avesso.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Aqui, cabe delimitar o que se entende como prática pedagógica de acordo com uma perspectiva histórico-crítica, conceito já mencionado anteriormente. Segundo Caldeira e Zaidan (2013), a ação docente é uma prática social que se constrói no cotidiano dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Esse contexto, por sua vez, consiste em uma instituição moldada social e historicamente que se constitui como um espaço para formação dos sujeitos como seres humanos. Nesse sentido, a prática pedagógica, quando é realizada buscando transformar a realidade, é considerada práxis. Assim, é uma ação que demanda constante reflexão, uma vez que, nesse processo,

[...] ao exercer a docência, de acordo com suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22-23).

Foi sob essa perspectiva que a prática desenvolvida em sala de aula foi delineada e, a partir dela, a pesquisa que fomentou um processo de reflexão contínua sobre a mediação de escrita na educação básica enquanto possibilidade de construção de espaços para a subjetividade.

A mediação de escrita dos textos dos alunos ocorreu em forma de *bilhete orientador de reescrita* (MANGABEIRA; DA COSTA; SIMÕES, 2012). O bilhete é entendido como uma maneira de avaliar os textos de alunos que, para além de apontar os erros e problemas, constitui o ponto de partida para o percurso de aprendizagem e apropriação da escrita. Os bilhetes fundamentam-se nas qualidades discursivas de *unidade temática*, *concretude* e *questionamento* (GUEDES, 2009). Dessa forma, buscamos analisar o papel do bilhete orientador para possibilitar a construção de uma escrita subjetiva nos textos dos alunos, de modo que eles pudessem retornar para si o foco do seu próprio texto.

Essas qualidades discursivas, que constituem os critérios a partir dos quais analisamos os textos e a escrita dos bilhetes orientadores,

[...] são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com os leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formando ao longo, não só de suas leituras, mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras. (GUEDES, 2009, p. 94).

A *unidade temática* é apresentada como a qualidade discursiva que se ocupa de ter um assunto para tratar no texto, o qual deve ser mantido ao longo de toda a escrita. Assim, Guedes (2009, p. 59) apresenta essa qualidade como algo que auxilia a pensar que “[...] se escreve para dizer alguma coisa do interesse do leitor e não para dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si”. A unidade temática dá o caminho a ser percorrido pelo leitor.

A *concretude*, por sua vez, é o que “garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribui aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60).

Por fim, segundo Netto (2017, p. 61), o *questionamento* é “a qualidade discursiva que diz respeito à capacidade do autor de envolver o leitor com o assunto do texto, isto é, trata-se de um gancho, que, de certa forma, instigará o leitor a participar do diálogo proposto pelo autor”.

Assim, foi a partir da *unidade temática*, da *concretude* e do *questionamento* que realizamos a análise dos textos dos alunos e a escrita dos bilhetes orientadores de reescrita.

Antes da análise de dados, é importante explicar como se deu a prática de sala de aula em que os dados foram gerados:

- a) a leitura do livro *O avesso da pele*, que culminou na proposta de produção de texto;
- b) elaboração individual do texto pelos estudantes;
- c) leitura em voz alta dos textos em sala de aula, com comentários dos alunos e das mediadoras de forma a orientar possíveis mudanças para a reescrita, com base nas qualidades discursivas de Guedes;
- d) entrega de bilhetes orientadores de reescrita com base nas qualidades discursivas de Guedes;
- e) reescrita do texto e entrega da segunda versão.

É necessário salientar que os momentos de escrita e reescrita dos textos dos alunos foram feitos em período de aula, na sala de informática. Nesse momento, as professoras

envolvidas na pesquisa estavam presentes para tirar dúvidas acerca da proposta e para auxiliar os alunos nas escritas. Por essa razão, a pesquisa atual proporcionou uma aproximação maior entre o autor e o leitor em comparação com a pesquisa anterior, uma vez que naquela não houve momentos de construção do texto na escola. Além disso, na pesquisa anterior não houve momentos de leitura em voz alta dos textos dos alunos, sendo possível apenas o diálogo por e-mail.

Os registros em diário de campo (MINAYO, 2002), realizados pela bolsista envolvida na pesquisa, foram utilizados para anotar as discussões e as orientações feitas presencialmente nos momentos de escrita no laboratório de informática e durante a leitura e a discussão dos textos dos alunos. De acordo com Minayo (2002), os diários de campo são instrumentos em que “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 2002, p. 63). Ainda segundo a autora, o trabalho de campo é resultado da interação prática e das relações desenvolvidas no campo: “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano” (MINAYO, 2002, p. 64). É a partir do auxílio das anotações em diário de campo que podemos voltar às inquietações que surgem durante os momentos de mediação de escrita e, assim, analisar a prática de sala de aula.

4 Análise de dados e resultados

Nesta seção, serão apresentados alguns dados analisados. Esses dados compreendem os *textos produzidos pelos estudantes*, os *bilhetes orientadores de reescrita* e as *anotações de campo*. Ressaltamos que a geração dos dados se organizou da seguinte forma: apresentação e discussão da proposta com os estudantes; produção do texto; momento de leitura do texto em voz alta para os leitores e discussão; entrega dos bilhetes orientadores de reescrita; e momento de elaboração da segunda versão do texto. Foram encontradas duas estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras: *interlocução imediata* e *resolução de dúvidas sobre o bilhete orientador*. Além disso, estratégias encontradas na pesquisa anterior, também puderam ser utilizadas na escrita do bilhete orientador: as *perguntas diretas*, o *comentário mobilizador* e o *destaque de passagem a ser desenvolvida*.

4.1 Textos dos alunos e bilhetes orientadores de reescrita

Os resultados da atividade de produção textual podem ser exemplificados por meio de um texto baseado na proposta apresentada anteriormente produzida por um dos estudantes do segundo ano. Em resposta à proposta de produção textual apresentada na seção 3, um estudante elaborou um texto sobre como ele acreditava ser construído o avesso durante a infância e a adolescência, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Produção textual de estudante do 2º ano

TEXTO (primeira versão)

Assim como tudo, o avesso não aparece ao nada e provavelmente também não se revela a nós ao seu bel prazer. É um processo demorado e complexo para se descobrir; descobrir seu avesso; sua cerne, a parte mais profunda e incessante de um ser. O grande ponto em questão é que até algo tão intrínseco como o avesso, pode mudar, crescer e ser construído. Ao decorrer do tempo, nós consolidamos o avesso e ele se torna mais rígido, segue sendo alterado, entretanto com menos constância e adaptabilidade. A questão é “O que constrói o nosso avesso?”.

Durante a pré-infância é o período onde construímos boa parte do avesso por nos serem apresentados as relações com outros humanos, principalmente os nossos pais que são nossa principal comunicação com algo além de nós mesmos. Também é um dos momentos em que montamos uma grande parte do avesso através de erros e acertos e como os outros reagem a isso. Considerando as reações de nossos pais, podemos ter de exemplo uma criança que decide conversar com os pais e constantemente lhe é dita para ‘esperar um pouco’ ou que ‘agora não é um bom momento’. Depois de alguns anos provavelmente será algo que marcará o avesso da criança, essa criança pode entender(inconscientemente) que ela terá de aceitar ficar sozinha ou não se sentir segura para tomar a iniciativa de conversar com os outros.

Na infância e começo da escola, é outro momento importante onde as crianças começam a interagir socialmente e novamente a questão da visão dos outros sobre ti se torna um ponto chave, é uma idade onde muitos aspectos do avesso construídos na pré infância começam a aflorar. Um ponto muito importante da infância é que dificilmente iremos saber como o outro está se sentindo em relação às nossas ações então tendemos a não esconder nossos avessos uns aos outros. um exemplo muito bom disso é de um garotinho indo até uma mulher e elogiá-la simplesmente porque achou ela bonita, sem maldade ou maliciosidade.

O momento onde grande parte do nosso avesso, moldado na pré infância e na infância já floresceu, tanto nosso quanto de todos ao redor, cada um com seu avesso que normalmente se difere bastante. Esse momento chamado de adolescência é onde temos a possibilidade de focar em desenvolver e mostrar nossos avessos explorando os “mundos” ao nosso redor. Este processo de descoberta é por si só muito difícil por termos que fazer esforço para nos encontrarmos a nós mesmos.

Um bom exemplo disso é quando através de algum local de convívio próximo se encontra a oportunidade de praticar algum esporte e isso se transforma em algo de grande importância. Por fazer parte da construção do avesso através da motivação e superação de obstáculos e da possibilidade de preservar o avesso de novas formas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O primeiro parágrafo da produção do aluno mostra uma tentativa de apresentar um possível gancho para o texto, que seria o questionamento apresentado de como se constrói o avesso que ele busca desenvolver durante a escrita. Além disso, é possível perceber que o aluno tentou explicar o que seria essa construção do avesso, caracterizando como um “processo demorado e complexo” e que, “assim como tudo”, não aparece “ao nada” para nós. Entretanto, as definições de avesso deixam lacunas à compreensão do leitor, que acaba precisando preencher os sentidos do que o autor quis dizer por conta própria. Nesse sentido, a lacuna parece estar na dificuldade de construir imagens ao longo do texto.

No segundo, no terceiro e no quarto parágrafos, o participante demonstra uma tentativa de desenvolver o que acredita ser a construção do avesso ao longo da infância e da adolescência. Podemos perceber como pouco do que ele escreve faz referência de fato à sua própria percepção, uma vez que ele apresenta ideias mais próximas ao senso comum e exemplos que não consistem em um relato pessoal. Em três momentos do texto, o autor busca exemplificar e dar concretude ao que escreve, mas acaba por trazer exemplos genéricos que não conseguem dar conta de fazer o leitor entender o que quis dizer. Ainda que a proposta de produção textual pedisse para refletir a partir de um relato pessoal, o estudante foge de olhar para si mesmo e para a sua vivência, buscando exemplos distantes de si. Tendo em vista essas lacunas que o texto deixou, o bilhete orientador, apresentado no Quadro 3, apontou o seguinte:

Quadro 3 – Bilhete orientador

BILHETE ORIENTADOR

Oi, nome do aluno!

Teu texto traz bastante informações sobre o que acha sobre o avesso e como ele se apresenta em diversas fases da vida. Acho que poderia trazer um momento teu em que tenha deixado de preservar o avesso ou que tenha o preservado em algum período da tua vida. Pode pensar nisso através de um questionamento ou um conflito em relação a como desenvolveu o teu avesso na adolescência, já que comentas sobre esse ser o momento em que temos possibilidade de explorar os “mundos” ao nosso redor e que eu diria que também vamos nos desvencilhando de ideias e expectativas dos nossos pais. Além disso, traz no início do teu texto o questionamento de como é construído o nosso avesso e o exemplifica através de fatos gerais. Poderia trazer isso para si, como você acredita que construiu o teu avesso? Tiveram pessoas que influenciaram nessa construção? Ou acredita que ainda está descobrindo o teu avesso? É importante que traga particularidades tuas e fale de coisas concretas que aproximem o leitor de ti e do teu texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, o bilhete orientador de reescrita para os alunos foi elaborado de modo a questioná-los a respeito dos seus próprios textos, tentando se aproximar de uma conversa entre autor-leitor. Nesse sentido, nos atentamos para a escrita dos bilhetes orientadores focando apenas nas qualidades discursivas apresentadas, sem fazer maiores correções quanto a desvios gramaticais nos textos. Essa escolha foi feita com o objetivo de fazer com que os estudantes pensassem sobre o *conteúdo* dos seus textos. O primeiro ponto trazido no bilhete foi retomar a ideia da proposta de produção textual de vincular a reflexão do avesso com um relato pessoal. As estratégias encontradas na pesquisa anterior puderam ser utilizadas na escrita do bilhete apresentado acima na medida em que o uso de *perguntas diretas* faz com que o aluno reflita sobre questões específicas de seu texto e como ele poderia desenvolvê-las durante a reescrita. Além disso, fazemos um *destaque de passagem a ser desenvolvida* a partir do realce ao momento no texto em que o aluno escreveu sobre explorar os mundos ao redor, com o intuito de que o jovem consiga desenvolver o que significa esse explorar para ele. A partir dessas estratégias, uma reescrita do primeiro texto foi feita, conforme pode ser conferido no Quadro 4.

Quadro 4 – Reescrita da produção textual de estudante do 2º ano

REESCRITA DO TEXTO

Assim como tudo, o avesso não aparece ao nada e provavelmente também não se revela a nós ao seu bel prazer. É um processo demorado e complexo para se descobrir; descobrir seu avesso; sua cerne, a parte mais profunda e incessante de um ser. O grande ponto em questão é que até algo tão intrínseco como o avesso, pode mudar, crescer e ser construído. Ao decorrer do tempo, nós consolidamos o avesso e ele se torna mais rígido, segue sendo alterado, entretanto com menos constância e adaptabilidade. A questão é “O que constrói o nosso avesso?”.

Durante a pré-infância é o período onde construímos boa parte do avesso por nos serem apresentados as relações com outros humanos, principalmente os nossos pais que são nossa principal comunicação com algo além de nós mesmos. Talvez tenha sido aí que eu desenvolvi minha sensibilidade a barulhos altos e desordenados, meus pais trabalham com eventos, e desde a época onde estive na barriga tenho de ir junto as vezes.

Também é um dos momentos em que montamos uma grande parte do avesso através de erros e acertos e como os outros reagem a isso. Considerando as reações de nossos pais, podemos ter várias possibilidades para a relação ao comportamento de uma criança, talvez hoje eu seja capaz de entender o pq de muitas coisas terem acontecido como aconteceram na minha infância, por exemplo nas vezes em que eu tinha que dormir na casa de tias e no fim não entendia de porque meus pais não me levarem juntos ao local que eles estavam indo. Hoje estando mais velho consigo entender o porquê de muitas coisas que eles faziam. Como por exemplo os trabalhos nas madrugadas e os altos sons que eu definitivamente não gostava.

Quando eu estava próximo de completar meus 8 anos minha irmã que na época fez seus 26 anos se mudou para Santa Catarina, um estado vizinho. Mal sabia que junto com essa mudança da minha irmã viria junto uma outra tradição que depois de uns 2 anos começaria a ser uma das minhas maiores alegrias, viajar para “Santa” todo verão para poder ver minha irmã, passar cerca de um mês com ela e aprender diversas coisas diferentes. Inclusive mudar completamente minha rotina. Ela me ensinou sobre organização, alimentação, diversão, rotinas entre outras coisas que por mais que na época eu achasse um saco, vinham junto com ver ela e minha prima. Passar esse tempo com elas era realmente algo mágico.

Na infância e começo da escola, é outro momento importante onde as crianças começam a interagir socialmente e novamente a questão da visão dos outros sobre ti se torna um ponto chave. É justamente neste ponto onde nós tendemos a definir nossa personalidade através de vivências.

Talvez essa explicação toda me diga mais coisas do que eu imagino, algumas coisas que ainda demoraram alguns anos para que eu sequer aprenda, mas acho que posso tomar como conclusão que alguns dos meus receios tenham começado a aparecer na infância, na escola, quando eu deixei meu cabelo crescer. Eu sinceramente gostava muito de ter um cabelo comprido, não sei quantas pessoas sabem disso, mas mesmo assim eu fiz questão de criar coragem e cortar o meu cabelo, tal era o nível em que minha auto estima aos poucos foi se ruindo. Não me arrependo de ter cortado meu cabelo, muitas oportunidades vieram disso. Sinto que no fundo isso me fez amadurecer, mas com certeza tenho mais cautela hoje em dia com algumas das minhas decisões estéticas. Cortar o cabelo teve seus lados bons, hoje me cuida muito mais.

O momento onde grande parte do nosso avesso, moldado na pré infância e na infância já floresceu, tanto nosso quanto de todos ao redor, cada um com seu avesso que normalmente se difere bastante. Esse momento chamado de adolescência é onde temos a possibilidade de focar em desenvolver e mostrar nossos avessos explorando os “mundos” ao nosso redor. Este processo de descoberta é por si só muito difícil por termos que fazer muito esforço para nos encontrarmos em nós mesmos.

Dois “mundos” meus que eu não conhecia até o momento e que me senti acolhido foram o frisbee e a fotografia, ambos me auxiliaram em momentos diferentes, no frisbee eu pude explorar minha vontade, corpo, limites e determinação tive acesso a esse esporte no início da minha adolescência e foi essencial para mim ser quem eu sou hoje. Já a fotografia eu diria que um dos pilares que me permitiu continuar de pé mesmo durante a pandemia. As fotos me permitiram ver o mundo com outros olhos, de certa forma de dentro para fora. Seria mais correto dizer que foi de casa pra rua. Quase não sai de casa na pandemia, foi através das fotos que consegui continuar enxergando um cantinho do mundo mesmo que de casa. Por muito tempo fotografei flores, elas florescem, e murcham. cada uma com seu tempo ciclo. Talvez tenha sido minha forma de me manter conectado com o tempo mesmo na pandemia. Um período de 2 anos que pareceu não existir.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na segunda versão do texto, já é possível perceber que, embora ainda tenham sido incluídas diversas informações de senso comum, o autor tenta relacionar esses elementos com a sua vivência, mostrando como se deu esse avesso na sua perspectiva. Contudo, o texto não apresenta uma unidade temática, e o leitor vai sendo levado a pequenos momentos de diversas histórias da vida do estudante. Acreditamos que apenas a partir de uma terceira versão de reescrita é que o autor poderia delimitar e apresentar uma unidade temática, afinal, a escrita requer um processo de ir e voltar ao texto. Podemos observar que o estudante busca dar concretude ao seu texto por meio de exemplos, que apresentam o início de uma reflexão sobre si e seus gostos. Ainda que o texto não apresente unidade temática, o estudante demonstrou um avanço significativo em relação a pensar em uma escrita com espaços para

subjetividade, como uma escrita em que se constrói conhecimento e em que se busca uma reflexão sobre si e sobre seu entorno.

4.2 Leitura em voz alta e escrita no laboratório

Ao longo dos encontros com as duas turmas, houve dois momentos para a escrita e a reescrita dos textos no Laboratório de Informática da escola. Nesse espaço, os alunos sanaram dúvidas e foram instigados a pensar sobre temáticas para a escrita dentro do que pedia a proposta. Além disso, duas aulas voltaram-se à leitura e à discussão da primeira versão dos textos para que os colegas pudessem contribuir com comentários, ou seja, buscou-se pensar na construção de momentos para que os textos fossem reformulados e pensados em conjunto. Durante essas atividades, foram encontradas duas estratégias de mediação de escrita: a *interlocução imediata* e a *resolução de dúvidas sobre o bilhete orientador*, ilustradas com base no diário de campo.

Os estudantes, no Laboratório de Informática da escola, realizaram a escrita da primeira versão. Alguns expressaram dificuldade em iniciar a escrita e pensar sobre o que poderiam desenvolver acerca do próprio avesso que pudesse ser compartilhado com a turma. Para tanto, eles foram instigados a pensar sobre si próprios. Assim, a estratégia de *interlocução imediata* foi utilizada tanto como forma de reexplicar a proposta quanto como uma ferramenta para que os textos fossem construídos em conjunto, com espaço para refletir sobre o seu desenvolvimento. Um exemplo dessa dinâmica pode ser conferido no excerto abaixo do diário de campo:

Após a explicação da proposta de produção textual, os alunos puderam se dedicar a iniciar a escrita. Nesse momento, uma aluna chamou uma das mediadoras, expressando ‘Eu não sei o que escrever sobre mim, não tem nada que eu poderia falar que seja interessante’. Logo a professora questionou a aluna: ‘Existe algo que te define e tu vê como uma característica ou personalidade que seja constante no teu cotidiano? Tenta pensar nos teus interesses e nas coisas que faria se não se importasse com o que os outros falam. Existe algo que tu gosta? A partir disso, pode retomar a proposta e refletir sobre como isso se vincularia com o teu avesso. Tu expressa essa característica? Já deixou de expressar em algum momento? O que aconteceu? Por exemplo, se eu fosse escrever um texto sobre o meu avesso, talvez escreveria sobre o momento em que eu decidi pelo curso que faria quando estava em dúvida entre dois caminhos, pensando que fiz uma decisão que tentasse refletir o meu avesso’. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Na situação exposta acima, a professora fez perguntas, instigando a estudante a pensar em algo sobre si mesma que poderia ser contado aos colegas e que pudesse servir de ponto de partida para uma reflexão sobre o *seu avesso*. Para exemplificar melhor a variedade de assuntos que poderiam ser tratados a partir disso, a professora trouxe para a aluna exemplos pessoais no sentido de se colocar também como alguém disposto a pensar em possibilidades de escrita.

Além disso, na escrita e na reescrita dos textos, essa estratégia foi utilizada para auxiliar os estudantes a já iniciarem uma reflexão sobre o que estavam escrevendo, exercitando o deslocamento entre os papéis de autor e de leitor – de si – característico do processo de escrita, antes mesmo da entrega da primeira versão do texto. A escrita de um

texto não ocorre como um processo linear, mas como um percurso em que se retorna diversas vezes ao escrito para rasurar, deslocar trechos, refletir, reescrever. Netto (2021) tece a seguinte reflexão sobre o processo de escrever sobre si:

quando a escrita é de si (do eu), tem-se um autor eu, um objeto eu (que se desloca para o lugar de ele, condição do que é objeto, sem jamais abandonar seu posto inicial, ou seja, trata-se de um deslocamento que é, na verdade, um olhar para o espelho) e um primeiro leitor eu (que se desloca para o lugar do tu, condição daquele que lê, mas também sem abandonar seu posto inicial). (NETTO, 2021, p. 5).

Através da estratégia de *interlocução imediata*, foi possível auxiliar os estudantes nesse deslocamento, conforme se verifica no seguinte trecho do diário de campo:

Gostei muito de como iniciou o texto e da citação do Schopenhauer. Como acha que essa citação se relaciona com o que tem a dizer sobre o teu avesso? Quando fala nesse trecho (professora aponta o trecho) sobre querer 'sempre se esconder ou se privar de coisas novas' o que quis dizer com isso, se esconder no sentido de alguma característica tua, evitando demonstrar? Será que teria algum momento em que tu te escondeu? Pode desenvolver mais isso, acredito que ficará legal. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Os comentários tecidos pontuaram, durante a mediação, os aspectos positivos do texto dos alunos, conforme a estratégia de mediação *comentário mobilizador* encontrada na pesquisa anterior. Na presente pesquisa, contudo, esses comentários foram além: após o comentário mobilizador, apontaram-se lacunas no texto que poderiam desorientar o leitor caso não fossem preenchidas.

Como exposto na seção anterior, após a produção da primeira versão, os bilhetes orientadores foram escritos. A escrita dos textos no Laboratório de Informática ocupou dois períodos de aula de Língua Portuguesa. Entre a escrita e a reescrita, houve um momento de leitura em voz alta para discussão dos textos.

Além de mediar a escrita por meio do bilhete orientador, as pesquisadoras realizaram a leitura em voz alta, objetivando a criação de novas oportunidades de reflexão sobre os textos e a promoção de um momento de preparação para a reescrita. Por essa razão, após a entrega dos bilhetes, duas aulas – cada uma com dois períodos – foram destinadas à projeção dos textos por meio do Datashow e à leitura em voz alta, permitindo aos alunos analisar tanto aspectos de expressão linguística quanto conteúdos que pudessem ser melhorados. Durante essas aulas, buscou-se, em especial, suscitar questionamentos após a leitura de cada texto, de modo a promover, entre os estudantes, uma reflexão acerca das qualidades discursivas desenvolvidas durante a escrita.

No capítulo “Leitura em voz alta compartilhada: a alteridade como espaço de escuta”, Milano (2020) apresenta reflexões sobre uma experiência de leitura em voz alta compartilhada. Ao se referir à leitura em voz alta de textos literários, afirma que essa leitura “coloca-nos num limite entre o individual e o compartilhado que nem sempre nos é espontâneo ou confortável” (MILANO, 2020, p. 34). Podemos pensar nesse desconforto no caso da leitura em voz alta dos textos escritos pelos estudantes no espaço da sala de aula, pois os alunos também tiveram que lidar com algo que nem sempre é espontâneo, que é a reflexão acerca dos próprios textos e dos textos dos colegas, pensando em lacunas e interrogando-se sobre si e sobre o mundo.

A leitura dos textos em aula possibilitou aos alunos o encontro com os textos dos colegas. Sem essa prática, as produções seriam lidas apenas pelas professoras-mediadoras, excluindo-se a oportunidade de troca e reflexão no grande grupo. Os alunos puderam se colocar como sujeitos que têm algo a dizer sobre os textos dos colegas e sobre os assuntos trazidos em cada texto sem que a figura do mestre fosse a única a mediar essa interlocução com o texto. Com a leitura em voz alta, os estudantes puderam romper a ausência física do interlocutor, própria da escrita, e ouvir o que os interlocutores achavam que seria importante modificar no texto. Além disso, esse momento suscitou discussões sobre relações de raça e de gênero, gordofobia, ansiedade, relação com os pais, hobbies, entre outros. Os temas que surgiram expandiram-se para além dos temas discutidos no livro lido em aula, pois a proposta de produção textual mobilizou a reflexão sobre o que seria o avesso dos estudantes, aproximando a discussão de seu contexto sócio-histórico e de suas experiências. Assim, considerando que cada aluno vem de um local diferente e pertence/se identifica com uma classe social, um gênero e uma raça distintos, as temáticas desenvolvidas nas produções foram as mais diversas. Essas discussões não seriam possíveis se os alunos não tivessem realizado a leitura de seus textos e não fizessem esse movimento de reflexão sobre si e de relação com o conhecimento compartilhado em sala de aula. Em um comentário feito durante a discussão em grupo, um estudante sinalizou que a mesma proposta de produção textual acabou sendo desenvolvida de forma diferente pelos colegas, proporcionando diferentes temáticas que não se repetiam entre si.

Três semanas após a produção da primeira versão, os estudantes foram novamente ao laboratório para a reescrita dos textos a partir do bilhete orientador e dos comentários. Ainda que eles já tivessem o retorno do bilhete e dos comentários, algumas questões só puderam ser trabalhadas na mediação durante a reescrita no Laboratório de Informática. Nesse momento, dúvidas sobre os bilhetes orientadores foram sanadas. Isso porque, embora estes buscassem uma interlocução com os textos dos estudantes, as possibilidades de orientação para a melhora dos textos não se encerraram ali, já que ocorreram também nas conversas diretas durante a produção dos textos no Laboratório, como ilustra o seguinte trecho do diário de campo:

Um dos alunos chama a professora e questiona sobre o que deveria mudar na reescrita, pois não havia entendido qual parte deveria modificar. Então, a professora lê novamente o texto e o bilhete orientador de reescrita, tentando trazer trechos que exemplificam o que foi escrito no bilhete orientador. ‘Aqui onde escrevi perguntando o que seria ser “amigável e espontânea pra ti”, quis pontuar o que fala logo aqui no início do teu texto, olha, (professora aponta no texto). Pensa assim, quando eu falo que eu sou muito forte nas situações do meu dia a dia, o que quero dizer com isso? Que eu tenho uma grande força física ou que eu consigo passar por situações difíceis sem desmoronar, ou chorar, ou ficar nervosa? A minha pergunta foi nesse sentido, quando o leitor lê esses adjetivos cada um pode dar um significado diferente para isso. Por isso, tu pode escrever aqui desenvolvendo o que é essa tua espontaneidade, pensando na informação que se vincula à temática do teu texto sobre a mudança de escola e dificuldade de fazer novas amizades. A espontaneidade é no sentido de ter facilidade de fazer amigos e ser mais extrovertida? Como foi sempre ter achado que era assim e encontrar essa barreira nessa mudança de escola?’. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Assim como na mediação durante a leitura da primeira versão do texto, houve ainda as conversas realizadas durante o processo de reescrita no Laboratório, algo que não é

possível durante a escrita realizada individualmente, sem um leitor interessado. Como ilustrado pelo diário de campo, nota-se que as mediadoras apresentavam questões a serem pensadas durante a reescrita, apontando caminhos com vistas a desenvolver as qualidades discursivas. Nesse aspecto, essa possibilidade de interlocução presencial, sobretudo durante a leitura em voz alta e nas conversas realizadas no Laboratório, mostrou-se bastante eficaz no processo de mediação. Os resultados, ainda, foram diferentes daqueles obtidos na mediação realizada em ambiente on-line, que não contava com esse espaço constante de reflexão sobre o processo de escrita, expandindo-se para além da mediação por meio do bilhete orientador.

4 Considerações finais

Ao analisar os resultados apresentados, refletimos sobre os desdobramentos das estratégias de mediação de escrita realizadas em ambiente presencial em comparação aos dados gerados em situação de ensino remoto na pesquisa anterior. Além das estratégias encontradas no primeiro estudo – *perguntas diretas*, *comentário mobilizador* e *destaque de passagem a ser desenvolvida* –, foram reconhecidas duas novas estratégias, que só foram possíveis a partir da prática em sala de aula presencial; são elas: *interlocução imediata e resolução de dúvidas sobre o bilhete orientador*. Foi nesse movimento de compreender o texto como algo que pode ser construído e repensado em conjunto que os alunos puderam refletir não apenas sobre os próprios textos, mas também sobre as produções dos colegas, realizando o deslocamento entre os papéis de autor e de leitor interessado. O exercício de se deslocar entre os referidos papéis também se deu nos momentos de escrita e reescrita no Laboratório de Informática, quando, com o auxílio das professoras-mediadoras, foram também leitores interessados de seus próprios textos.

Nesse sentido, a leitura em voz alta e a discussão dos textos em sala de aula desempenharam um papel importante na progressão de aprendizado sobre produção textual. Tais tempos e espaços proporcionaram aos alunos a oportunidade de compartilhar seus textos com os colegas e de receber feedbacks, o que contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre seus próprios escritos. As discussões em sala de aula expandiram os temas abordados nos textos, permitindo uma aproximação com os diferentes contextos sócio-históricos dos estudantes. Por fim, destaca-se a possibilidade da tomada da palavra não só para escrever, mas para falar sobre o texto. Foi o caso quando os estudantes comentaram sobre os textos dos colegas, descentralizando esse papel como exclusivo da figura do professor. Afinal, o processo de escrever na escola não precisa – nem deve – ser desenvolvido sozinho: ainda que a escrita seja uma ação solitária, que não conta com a presença física de um interlocutor, seu exercício pode ser uma construção de aprendizado conjunta, que abre possibilidades para se refletir sobre a própria experiência relatada na escrita de si, sobre a experiência do outro, sobre o texto e, ainda, sobre o processo de escrever.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**: Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes; NETTO, Daniela Favero. O não saber que faz a escrita. **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, Brasil, v. 18, n. 34, p. 312-322, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91-105.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.
- MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; DA COSTA, Everton Vargas; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26030>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- MILANO, Luiza. Leitura em voz alta compartilhada: a alteridade como espaço de escuta. *In*: FISCHER, Luís Augusto; OROFINO, Maria Marta Borba. (org.). **Literatura na vida**: experiências de ler e escrever na educação e na saúde. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p. 25-39. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214066>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- NETTO, Daniela Favero. **Ensino-aprendizagem de textos argumentativos**: formulando e reformulando práticas de sala de aula na educação básica. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- NETTO, Daniela Favero. Quando o eu olha para o espelho: implicações no ensino de escrita. **Todas as Letras**: Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2021.
- OLIVEIRA, Carlos Gomes de; CIPULLO, Tathiane Graziela. Lições da falta: cultura escolar e produção escrita. *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 127-143.
- RODRIGUES, Júlia de Oliveira. A mediação de escrita por meio do bilhete orientador no Ensino Médio. *In*: XXXIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2021, Virtual. **Anais do Evento**. Porto Alegre: Lume UFRGS, 2021. Disponível em:

https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/244424/Resumo_74181.pdf?sequence=1.
Acesso em: 11 dez. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

Contribuições da autoria

Daniela Favero Netto: Escrita do artigo; revisão geral.

Isabella Fortes Boeira: Escrita do artigo; revisão geral.

Data de submissão: 01/02/2024

Data de aceite: 26/03/2024