



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

**ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS NA ESCRITA DE RESPOSTAS
DISCURSIVAS COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Presidente Prudente
2025

FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS NA ESCRITA DE RESPOSTAS DISCURSIVAS
COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

L732a Lima, Fernando Henrique Ribeiro

Abordagens psicolinguísticas na escrita de respostas discursivas
com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental / Fernando
Henrique Ribeiro Lima. -- Presidente Prudente, 2025
196 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino da escrita. 4.
Resposta Discursiva Escrita. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS NA ESCRITA DE RESPOSTAS
DISCURSIVAS COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

AUTOR: FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARTA SUELI DE FARIA SFORNI (Participação Virtual)
Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Prof. Dr. JONATHAS DE PAULA CHAGURI (Participação Virtual)
Pós-graduação em Educação / Universidade de Pernambuco

Presidente Prudente, 14 de março de 2025

*Dedico este trabalho a Deus, autor e consumidor
de tudo o que há, Senhor e Rei, princípio e fim,
aquele em que temos abrigo constante e consolo
em todos os momentos. A Ele a glória. Amém!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sustento do corpo e do espírito, pelo conforto nos dias turbulentos e pelo afago nos dias de medo. Agradeço a Deus por sua infinda bondade que nos permite sonhar a partir de sua misericórdia que nos possibilita acordar cedo e persistir em nossos sonhos. Agradeço a Deus pela oportunidade de estudar, estando próximo de pessoas cujo conhecimento e generosidade são uma verdadeira inspiração.

Agradeço a Senhor pela vida e pela presença da minha orientadora Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto que, com seu olhar tão humano e compreensível, sabe entender o tempo do desenvolvimento das pessoas. Para mim, conhecê-la foi transformador e me fez ressignificar minha postura profissional, ampliando o meu modo de ver as coisas. Sempre, onde quer que eu vá, levarei seis ensinamentos que certamente me farão um profissional melhor do que fui ontem.

Agradeço a minha família, meu porto seguro, meus grandes apoiadores que fortaleceram em mim o que eu tenho de melhor. Sou grato à minha esposa Lorena Martin Lopes por me apoiar em tudo. Sou grato aos meus filhos Raul Lopes Lima e Ravi Lopes Lima por serem a minha motivação em cada passo. A família é uma herança que Deus nos deixou.

Agradeço aos meus pais Sebastião Xavier de Lima e Dinalva Ribeiro, cujo esforço realizado no volante de um caminhão e numa máquina de costura me oportunizaram estudar. Meu primeiro dicionário, meu estojo de canetinhas, a cadeirinha da bicicleta, as lembrancinhas da minha regência e tantas outras memórias são verdadeiras preciosidades que levarei para sempre em meu coração, pois dão total sentido a minha vida, significando tudo o que sou.

Agradeço à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Unesp, *campus* de Presidente Prudente-SP, uma instituição democrática, acolhedora e grandiosa que significa um infinito de oportunidades para tantos. A Unesp é uma prova viva da qualidade da educação pública brasileira.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp pela oportunidade que me deu de, como aluno, viver tantas boas experiências. Agradeço à seção técnica da pós-graduação que sempre nos apoia e cuida dos detalhes diários para o sucesso da nossa jornada acadêmica.

Agradeço aos colegas de turma, parceiros de estudos e de vida acadêmica durante a minha jornada na Unesp. Ana Paula Mendes, David Pereira, Priscila Salles e tantos outros que com tanta generosidade estiveram sempre prontos para ajudar a quem precisasse. Oferecer ajuda ao outro é uma capacidade cada vez mais rara e, por isso mesmo, tem feito cada vez mais diferença na humanidade. Sou grato a vocês, meus amigos!

Agradeço aos professores das disciplinas que cursei no PPGE, Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Profa. Dra. Eliane Maria Vani Ortega, Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin e Prof. Dr. Paulo Cesar de Almeida Raboni, pelo conhecimento acompanhado da oportunidade de estar com vocês, discutindo a educação sob as mais diferentes perspectivas, sempre objetivando o desenvolvimento dessa ciência que nos reúne nesta tese de doutoramento.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – FPPEEBS pelo espaço de discussão tão importante, especialmente ao abrir

a oportunidade de debater nossos projetos de pesquisa, colaborando com o direcionamento do trabalho de nossa vida acadêmica.

Agradeço ao Prof. Dr. Jonathas de Paula Chaguri e à Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni que generosamente compuseram a minha banca de qualificação. São, para mim, referências que muito fazem pela educação de nossa região e de nosso país. Profissionais extraordinários cujo trabalho é um verdadeiro reflexo de seu compromisso com a educação brasileira.

Agradeço à Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, à Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelina Simões Giroto e à Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias por integrarem a banca de defesa de tese e colaborarem de modo tão relevante com a finalização deste trabalho.

Enfim, a palavra do Senhor em Provérbios 3:13-18 nos diz que: “Bem-aventurado o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; porque é melhor a sua mercadoria do que artigos de prata, e maior o seu lucro que o ouro mais fino. Mais preciosa é do que os rubis, e tudo o que mais possas desejar não se pode comparar a ela. Vida longa de dias está na sua mão direita; e na esquerda, riquezas e honra. Os seus caminhos são caminhos de delícias, e todas as suas veredas de paz. É árvore de vida para os que dela tomam, e são bem-aventurados todos os que a retêm”. A bondade de Deus em nos permitir acessar o conhecimento com a liberdade de construir uma tese que se aproxime da escola é uma dádiva cujo valor não é material, mas um sentimento de graça e misericórdia. Hoje, sou apenas grato!

A verdade meramente aprendida fica colada em nós como um membro artificial, um dente postiço, um nariz de cera, ou no máximo como um enxerto, uma plástica de nariz feita com a carne de outros. Mas a verdade conquistada por meio do próprio pensamento é como o membro natural, pois só ela pertence realmente a nós. Essa é a base da diferença entre o pensador e o mero erudito. Assim, o produto espiritual de quem pensa por si mesmo é semelhante a um belo quadro, cheio de vida, com luzes e sombras precisas, uma tonalidade bem definida e uma perfeita harmonia das cores. Em contrapartida, o produto espiritual do erudito é como uma grande paleta cheia de tintas coloridas, dispostas de maneira ordenada, mas sem harmonia, coesão e significado.

*Arthur Schopenhauer (no ensaio 'Do pensar por si',
2005[1851], p. 60)*

RESUMO

LIMA, Fernando Henrique Ribeiro. **Abordagens psicolinguísticas na escrita de Respostas Discursivas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2025, 196f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP, 2025.

Esta tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, inscrita na linha de pesquisa “processos formativos, ensino e aprendizagem”. Seu objetivo geral é compreender formas de mediação pedagógica no trabalho com a escrita enquanto interação, tomando como base as práticas de ensino do gênero discursivo Resposta Escrita com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em oficinas de escrita. Com base neste objetivo geral, foram propostos os objetivos específicos de (a) caracterizar elementos do ensino da escrita nas oficinas propostas e (b) registrar os aspectos da Resposta Discursiva como gênero discursivo por meio de uma proposta interventiva. O problema que se coloca é que as pesquisas de natureza aplicada consideram apenas os aspectos teóricos envolvendo o trabalho com respostas voltadas ao contexto de preparação para o vestibular ou aplicam esses aspectos em situações de análise de respostas, porém, não criam uma interação com a sala de aula do Ensino Fundamental para o registro do gênero supracitado e as suas condições de produção e materialização. Com base nessa realidade, a pergunta que se coloca é configurada da seguinte maneira: de que forma podemos realizar o trabalho com a escrita como interação em oficinas de escrita com foco no desenvolvimento de conhecimentos importantes para o ensino fundamental? Nesse contexto, foram realizadas oficinas com estudantes do 9º ano em uma escola pública, utilizando um caderno de atividades especialmente desenvolvido para esse momento. Nas oficinas, os estudantes interagiram com o pesquisador e registraram um volume de respostas discursivas escritas em momentos de avaliação diagnóstica, desenvolvimento de aprendizagens na interação de sala de aula e, por fim, avaliação processual. Por meio do caderno de atividades, foi possível desenvolver uma mediação didático-pedagógica com atividades propostas a fim de levar o estudante à apropriação do conhecimento pelo estudo do gênero Resposta Discursiva. Com a pesquisa, constituímos a tese de que o gênero discursivo Resposta Escrita faz a mediação entre o conhecimento sistematizado previsto nos currículos escolares e a formação que o aluno necessita para a efetivação de sua vida em sociedade, indicando que memorizar estruturas dos gêneros discursivos não é suficiente, já que o relevante para o ensino é oportunizar ao estudante compreender e posicionar a escrita de respostas discursivas nas interações marcadas em práticas de linguagem diversificadas na sociedade, espaço em que os enunciados são efetivamente constituídos. Os resultados desta pesquisa apontaram que por meio das mediações propostas, o desenvolvimento da autonomia de escrita e a percepção da escrita como prática social foram elementos fundamentais manifestados nas oficinas que propiciaram a consolidação dos conhecimentos e das aprendizagens importantes para o estudante do 9º ano na fase de transição para o ensino médio, oportunizando a consolidação de competências essenciais de escrita, como o posicionamento do estudante no momento da escrita. Por fim, o estudo colaborou com a continuidade da ciência da educação ao propor uma discussão voltada para a sala de aula em torno do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes por meio da mediação do professor de Língua Portuguesa e dos conteúdos trabalhados nas oficinas de escrita, com foco especial na escrita, na autonomia e na constituição da Resposta Discursiva que organiza o discurso na prática social em que realizam as suas interações com os propósitos mais distintos.

Palavras-chave: Ensino. Mediação pedagógica. Escrita como prática social. Interação. Discurso.

ABSTRACT

LIMA, Fernando Henrique Ribeiro. **Abordagens psicolinguísticas na escrita de Respostas Discursivas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2025, 196f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP, 2025.

This doctoral thesis was developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University, registered in the research line “formative processes, teaching and learning”. The general objective of this thesis is to understand forms of pedagogical mediation in the work with writing as interaction, based on the teaching practices of the Written Response discursive genre with 9th grade Elementary School students in writing workshops. Based on this general objective, the specific objectives were proposed to (a) characterize elements of writing teaching in the proposed workshops and (b) record the aspects of the Discursive Response as a discursive genre through an intervention proposal. The problem is that applied research only considers the theoretical aspects involving the work with responses aimed at the context of college entrance exam preparation or applies these aspects in response analysis situations, but does not create an interaction with the Elementary School classroom to record the aforementioned genre and its conditions of production and materialization. Based on this reality, the question that arises is configured as follows: how can we carry out the work with writing as interaction in writing workshops focused on the development of important knowledge for Elementary School? In this context, workshops were held with 9th grade students in a public school, using an activity book specially developed for this moment. In the workshops, the students interacted with the researcher and recorded a volume of written discursive responses in moments of diagnostic evaluation, development of learning in classroom interaction and, finally, procedural evaluation. Through the activity book, it was possible to develop a didactic-pedagogical mediation with activities proposed in order to lead the student to the appropriation of knowledge through the study of the Discursive Response genre. Through this research, we established the thesis that the Written Response discursive genre mediates between the systematized knowledge provided in school curricula and the training that students need to effectively function in society, indicating that memorizing structures of discursive genres is not enough, since what is relevant for teaching is to provide students with the opportunity to understand and position the writing of discursive responses in interactions marked by diverse language practices in society, a space in which statements are effectively constituted. The results of this research indicated that through the proposed mediations, the development of writing autonomy and the perception of writing as a social practice were fundamental elements manifested in the workshops that provided the consolidation of knowledge and important learning for 9th grade students in the transition phase to high school, enabling the consolidation of essential writing skills, such as the student's positioning at the time of writing. Finally, the study contributed to the continuity of the science of education by proposing a discussion focused on the classroom around the development of student learning through the mediation of the Portuguese Language teacher and the content worked on in the writing workshops, with a special focus on writing, autonomy and the constitution of the Discursive Response that organizes the discourse in the social practice in which they carry out their interactions with the most distinct purposes.

Keywords: Teaching. Pedagogical mediation. Writing as a social practice. Interaction. Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Possível representação do ensino em esferas interacionais.....	15
Figura 2 – Unidade de comunicação	34
Figura 3 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	37
Figura 4 – Processos de representação das ideias nas oficinas de escrita	53
Figura 5 – Cartaz de convite para a participação nas oficinas de escrita	58
Figura 6 – Motivação de resposta discursiva I – Caderno de Atividades do Estudante.....	83
Figura 7 – Exemplo de referências – Caderno de Atividades do Estudante.....	88
Figura 8 – Motivação de resposta discursiva II – Caderno de Atividades do Estudante	91
Figura 9 – Motivação de resposta discursiva III – Caderno de Atividades do Estudante	92
Figura 10 – Motivação de resposta discursiva IV - Caderno de Atividades do Estudante.....	93
Figura 11 – Exemplo de texto de apoio com marcas coloridas	98
Figura 12 – Exemplo de resposta escrita na avaliação diagnóstica inicial (ADI)	107
Figura 13 – Inferências de tema e problema.....	108
Figura 14 – Exemplo de resposta discursiva escrita II	109
Figura 15 – Exemplo de resposta discursiva escrita III.....	111
Figura 16 – Exemplo de resposta discursiva escrita IV	112
Figura 17 – Exemplo de resposta discursiva escrita V	113
Figura 18 – Exemplo de estudo do relacionamento das informações do texto de apoio.....	114
Figura 19 – Exemplo de resposta discursiva escrita VI	116
Figura 20 – Exemplo de resposta discursiva escrita VII	117
Figura 21 – Exemplo de resposta discursiva escrita VIII.....	118
Figura 22 – Exemplo de resposta discursiva escrita IX	120
Figura 23 – Exemplo de resposta discursiva escrita X.....	120
Figura 24 – Exemplo de resposta discursiva escrita XI	121
Figura 25 – Exemplo de resposta discursiva escrita XII	123
Figura 26 – Exemplo de resposta discursiva escrita XIII.....	124
Figura 27 – Exemplo de resposta discursiva escrita XIV.....	124
Figura 28 – Exemplo de abordagem psicolinguística em marcas no texto	126
Figura 29 – Exemplo de resposta discursiva escrita XX	127
Figura 30 – Exemplo de resposta discursiva escrita XXI.....	128
Figura 31 – Exemplo de inferências do estudante	129
Figura 32 – Exemplo de inferências de tema e gênero discursivo	130
Figura 33 – Exemplo de classificação das ideias do texto	131
Figura 34 – Exemplo de seleção de conteúdo	131
Figura 35 – Exemplo de atividade de interação verbal	133

Figura 36 – Representação esquemática da constituição da resposta discursiva escrita	135
Figura 37 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXII	136
Figura 38 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIII	138
Figura 39 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIV	139
Figura 40 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXV	140
Figura 41 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXVI.....	142
Figura 42 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXVII	143
Figura 43 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XVIII	144
Figura 44 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIX.....	145
Figura 45 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXX	145
Figura 46 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXXI.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da pesquisa de trabalhos publicados no banco da Capes	27
Quadro 2 – Sequência cronológica das etapas de realização da pesquisa	38
Quadro 3 – Perfil dos estudantes	43
Quadro 4 – Perfil dos estudantes: senso de dificuldade	43
Quadro 5 – Planejamento da estrutura do caderno de atividades	47
Quadro 6 – Plano de análise dos registros gerados nas oficinas	73
Quadro 7 – Relatório quantitativo do volume de dados	76
Quadro 8 – Levantamento das respostas por regularidade de conteúdo.....	84
Quadro 9 – Síntese da resposta do estudante B às abordagens psicolinguísticas	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores de estudantes frequentes e presentes.....	44
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 OBJETO DA TESE	6
1.2 ESPECIFICIDADES DO PROBLEMA DA TESE	7
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	8
1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	8
1.5 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	9
1.6 AS HIPÓTESES DE PESQUISA E A TESE ENUNCIADA	10
 2 ENSINO, ESCRITA E TRABALHO PEDAGÓGICO.....	14
2.1 ENSINO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM.....	14
2.2 A ESCRITA COMO TRABALHO EM SALA DE AULA	20
2.3 O PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO DA ESCRITA	24
2.4 ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA	30
 3 PERCURSO DE PESQUISA.....	36
3.1 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	37
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
3.2.1 Mas, afinal, quem são os participantes da pesquisa?	46
3.3 ESPECIFICIDADES DA TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO	48
3.4 INSTRUMENTOS E ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	50
3.4.1 Plano de análise dos dados.....	55
3.5 OFICINAS DE ESCRITA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM	56
3.5.1 Reunião de planejamento com a equipe pedagógica da instituição	56
3.5.2 Mobilização dos estudantes	58
3.5.3 Reunião de apresentação das oficinas aos pais dos estudantes	59
3.5.4 Relato da primeira oficina	59
3.5.5 Relato da segunda oficina	63
3.5.6 Relato da terceira oficina	65
3.5.7 Relato da quarta oficina.....	67
3.5.8 Relato da quinta oficina	69
3.5.9 Relato da sexta oficina.....	71
3.5.10 Relato da sétima oficina	73
3.5.11 Relato da oitava oficina.....	74
3.6 IMPRESSÕES DO PESQUISADOR.....	75

4 A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS E O PLANEJAMENTO DAS ANÁLISES	78
4.1 PLANEJAMENTO DE ANÁLISE DOS REGISTROS	78
4.2 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DOS REGISTROS GERADOS NAS OFICINAS DE ESCRITA	82
4.3 LEITURA ANALÍTICA DOS REGISTROS: REGULARIDADES DE ESCRITA NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL (ADI)	89
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA ESCRITA DE RESPOSTA DISCURSIVA ESCRITA NO PERCURSO DE INTERAÇÕES, ENSINO E APRENDIZAGEM (PIEA)	95
4.5 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DE RESPOSTAS DISCURSIVAS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PROCESSUAL (ADP)	99
4.6 CARACTERIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO COM ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS MANIFESTADAS NA ESCRITA DE RESPOSTAS DISCURSIVAS	103
5 ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS E O ENSINO DA ESCRITA	106
5.1 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DOS ESTUDANTES NAS OFICINAS DE ESCRITA	106
5.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DA RESPOSTA ESCRITA	133
5.3 CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS DE ESCRITA COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	147
6 CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	163
ANEXOS	181

1 INTRODUÇÃO

A professora apaixonada se indaga sobre os modos de aprender das crianças. E se intriga com os muitos modos de ensinar. Deixa temporariamente o seu lugar (oficial) de professora e se faz pesquisadora, colega participante no trabalho cotidiano da escola.
(Fontana, 2005, p. 1).

No vasto contexto da educação, esta é uma tese sobre as relações de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula. Por isso, os parágrafos escolhidos para encabeçar este capítulo foram apresentados pela Profa. Dra. Roseli Fontana, em sua obra *Mediação pedagógica na sala de aula*, publicada em 2005, cuja escrita acena para uma descrição atenta do movimento de olhar para a sala de aula com uma cuidadosa preocupação em afirmar que a pesquisa é uma interlocução pautada no ensinar e aprender baseando-se no olhar do pesquisador que, no caso, deixa seu papel oficial de professor ou professora para observar sua própria prática. O movimento de realizar uma pesquisa no próprio contexto pode ser ruidoso se não houver uma preocupação com as possibilidades e nuances vindas do próprio ato, ou seja, a prática pedagógica é a voz altissonante exclusivamente necessária nesta investigação.

Neste cenário, a presente tese de doutoramento está situada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia, *campus* de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Inscreve-se, também, na linha de pesquisa dos Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem cujos olhares voltam-se para investigações que considerem o ensino como foco de pesquisa e discussão.

As palavras de Fontana apresentadas na epígrafe descrevem o caminho do professor que decide pesquisar no contexto da sua atuação. Nesse espaço de certo modo pessoalizado, me apresento como professor de Língua Portuguesa na educação básica que tem a alegria de ser atravessado pelas inquietações vindas da própria prática pedagógica. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de educação do Paraná, entretanto, não é a escola em que eu atuo profissionalmente.

Minha construção como professor iniciou no curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, curso de nível médio que realizei em um colégio estadual de minha cidade, no noroeste do Paraná. Após isso, tive a oportunidade de cursar Letras e Pedagogia, tendo cursado o mestrado em Letras alguns anos depois. Nessa linha de formação, o interesse pelo trabalho com a escrita suscitou questões que me levaram ao doutorado em educação, contexto em que pude unir todos os aspectos que sustentam minha trajetória profissional.

Por considerar o ensino dos gêneros discursivos em sala de aula um tema de grande interesse do campo da Educação, tanto pela preocupação com as abordagens teóricas, como pelo procedimento didático e metodológico marcado nos processos de ensino, é que se buscou realizar esta pesquisa na intenção de colaborar comigo, com a escola, com a sociedade e, principalmente, com os estudantes que me ajudaram a construir ciência.

Nesses interesses, um trabalho pautado na prática de sala de aula implica direcionar o olhar para as relações de ensino e aprendizagem de linguagens por vias dos gêneros que, amparados nos pressupostos discursivos e dialógicos do Círculo de Bakhtin¹ constituem-se discursos manifestados na sociedade e pelos quais os sujeitos estabelecem suas interações sociais.

Então, partindo desses interesses, a discussão apresentada na tese obviamente não tem um fim em si mesma, mas tem em vista a contribuição com o trabalho da escola em suas práticas pedagógicas, além de propor a mediação entre o conhecimento e a prática social do estudante por meio do gênero Resposta Discursiva Escrita.

1.1 OBJETO DA TESE

O objeto da tese funda-se no ensino da escrita de Respostas Discursivas a partir de oficinas de escrita realizadas em sala de aula com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O interesse da tese nesta direção está na discussão sobre o processo de ensino com foco no trabalho com a escrita como um ponto de articulação de um conjunto de habilidades para os estudantes do Ensino Fundamental no compromisso com a construção de conhecimentos pedagógicos importantes para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, impactando diretamente na sua prática e na vida dos estudantes.

A ênfase no critério sistemático de trabalho com o gênero discursivo refere-se à organização da atividade de ensino como tarefa planejada e cognitivamente organizada de modo a possibilitar aos estudantes um aprendizado autônomo e reflexivo em que se pese o papel fundamental de interação e mediação do professor.

Parte do problema de pesquisa apresentado é a subestimação do desenvolvimento da autonomia do estudante no trabalho com a escrita do gênero Resposta Discursiva Escrita,

¹ Círculo de Bakhtin é a designação de um grupo de intelectuais de diferentes formações. Entre seus membros, estavam Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev como representantes da área dos estudos da linguagem, destacando reflexões sobre aspectos filosóficos que se debruçaram sobre a constituição de um pensamento linguístico na sociedade ocidental. Os intelectuais se reuniam na Rússia para debater suas ideias, principalmente entre 1919 e 1929 (Faraco, 2009).

tratando-o como uma produção inferior ou de pouca expressividade, além da falta de pressupostos teóricos e até mesmo metodológicos para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa do 9º ano com o ensino desse gênero discursivo, como se percebe, por exemplo, nas pesquisas relacionadas a essa temática disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, como tratado mais detalhadamente no decorrer deste trabalho de pesquisa.

1.2 ESPECIFICIDADES DO PROBLEMA DA TESE

O problema tratado neste estudo parte do contexto de que as pesquisas de natureza aplicada consideram apenas os aspectos teóricos do trabalho com respostas discursivas voltadas ao contexto pré-vestibular ou, por algumas vezes, aplicam esses elementos apenas em situações de leitura e análise. Portanto, o trabalho pedagógico com a escrita no ensino fundamental reflete a antecipação da preocupação apenas com a leitura e análise das Respostas Discursivas Escritas, impedindo o desenvolvimento de práticas de elaboração de conhecimentos por meio da escrita deste gênero discursivo.

A dificuldade crescente dos estudantes de construir Respostas Discursivas Escritas em sala de aula é representada tanto pela resistência de se compreender resposta como um gênero discursivo como pela limitação do professor de construir uma orientação específica de como encaminhar (e mediar) a produção desse gênero em sala de aula. Diante dessa realidade, a pergunta que se coloca é configurada da seguinte forma: de que forma pode-se realizar o trabalho com a escrita como interação em oficinas com foco no desenvolvimento de competências importantes para o ensino fundamental?

Essa pergunta torna-se um problema à medida que o olhar do professor se volta para o ensino e percebe que as diferentes abordagens desenvolvidas e adotadas em sala de aula podem colaborar com a prática pedagógica por proporcionar uma visão sistemática do ensino, atendendo ao número cada vez maior de estudantes, ainda mais por considerar a heterogeneidade própria da aprendizagem. Por isso, a abordagem que se pretende adotar na pesquisa é o estudo e a discussão em torno das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no trabalho com a escrita do gênero Resposta Discursiva em sala de aula na interação com o pesquisador, pois acredita-se que esse movimento pode aproximar as realidades, diminuindo a dissociação entre pesquisa e prática que, segundo Tardif (2002), cria uma histórica linha divisória capaz de elitizar a ciência e afastar a escola da universidade.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi compreender formas de mediação pedagógica no trabalho com a escrita enquanto interação, tomando como base as práticas de ensino do gênero discursivo Resposta Escrita com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em oficinas de escrita e, com isso, registrar possibilidades de encaminhamentos didático-pedagógicos para desenvolver aspectos linguístico-discursivos.

Com base no objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

(a) caracterizar elementos do ensino da escrita em oficinas de escrita por meio da mediação como elemento interacional;

(b) registrar os aspectos da Resposta Discursiva como gênero discursivo por meio de um processo interventivo.

Os objetivos específicos elencados permitiram a constituição de uma investigação que considerou a diversidade de aprendizagens em um espaço de construção de conhecimentos pautados na mediação, por isso surgiu a necessidade de caracterizar elementos frutos da investigação do contexto da pesquisa e registrar tais aspectos para colaborar com o estado do conhecimento mobilizado na tese.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto aos participantes da pesquisa, optou-se por escolher as turmas do 9º ano para se realizar esse trabalho porque são justamente nessas turmas que sempre se problematizou a qualidade do desenvolvimento e do aprendizado dos estudantes diante das tarefas que o Ensino Médio tem a função de oferecer. Além disso, os anos finais do Ensino Fundamental representam um contexto instigante para pesquisas, pois o avanço para o Ensino Médio exigirá dos estudantes um conjunto de práticas de escrita na construção dos conhecimentos oportunizados nas aulas de Língua Portuguesa.

Os participantes estudam em uma escola pública situada no extremo noroeste do Paraná e foi nessa escola em que aconteceu a pesquisa. Trata-se de um grupo de 32 participantes formado, inicialmente, de 9 meninas e 23 meninos em uma idade média de 14 anos. Em sua rotina, após o término da aula no período matutino, os estudantes iam para casa e retornavam no início da tarde para participar das oficinas de escrita que aconteciam em uma sala de aula convencional dedicada para essa atividade.

A oficina de escrita foi apresentada aos estudantes como uma oferta curricular optativa complementar a ser realizada em período contraturno e a participação dos alunos foi opcional. O projeto intitulado *Oficina de Escrita* foi divulgado na escola para que os estudantes fizessem a inscrição. Dos 32 participantes inscritos efetivamente, 16 participaram de todo o processo das oficinas e tiveram os registros de dados mais completos e observáveis do ponto de vista analítico.

1.5 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O interesse de desenvolver essa pesquisa justifica-se pelo fato de que, primeiro, trata-se de um tema situado no lócus de trabalho do pesquisador como professor de produção textual na educação básica, cujo contexto traz inquietações dos professores em relação ao ensino da escrita com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental como prática discursiva que, comumente consensual, já deveria ter sido consolidada nos anos iniciais; segundo, porque durante a pesquisa de mestrado com foco na leitura, o instrumento de registro de dados criado mostrou um conjunto de respostas discursivas construídas com base em questões de leitura que despertou um interesse pelo tratamento que os estudantes deram às suas respostas apresentadas nas oficinas de leitura, especialmente por ter sido um trabalho interativo em sala de aula.

A justificativa da pesquisa acentua-se pelo fato de haver possibilidades de contribuir com o ensino por meio de encaminhamentos desenvolvidos em sala de aula do Ensino Fundamental, utilizando as oficinas de escrita como um espaço de pesquisa e de interações que podem originar conhecimentos importantes para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Logo, esse desenho de justificativa considera, sobretudo, que o contexto de ensino tem necessidade de encaminhamentos e intervenções relacionados ao trabalho com a Psicolinguística aplicada à escrita de respostas discursivas.

A viabilidade do tema/problema, respaldando-se em Tripp (2005), está na importância de voltar o olhar acadêmico para as práticas sociais oportunizadas por meio da escrita de modo a possibilitar uma pesquisa-ação voltada aos participantes para se compreender a construção de conhecimentos por meio dos conteúdos trabalhados e do gênero discursivo abordado na pesquisa. A escolha desse gênero discursivo se deu porque ele está situado em práticas discursivas argumentativas que mobilizam conhecimentos em torno da construção de um posicionamento do estudante com a escrita de argumentos que demonstram um posicionamento crítico em relação à sociedade em que vive e aos temas que figuram no debate social, impactando a sua vida e o seu futuro.

Com base no que escreveu Bakhtin (2011, p. 289) “Todo enunciado é um elo na cadeia discursiva.”, a justificativa da tese está no fato que reconhecer que o gênero discursivo Resposta Escrita é um elemento dentre vários outros que constituem a escrita como uma prática social e, por sua vez, ajudarão o estudante a se posicionar na cadeia discursiva em que os diferentes dizem se manifestam e trabalham para se autoafirmar. A relevância da relação entre escrita e prática social como objeto de pesquisa é a justificativa que sinaliza a viabilidade social da pesquisa, pois todo conhecimento deve ter uma destinação social a fim de que possa subsidiar o estudante a ter condições de refletir sobre a sua própria vida e construir instrumentos próprios, mediados pelo saber e que lhe deem condições de conquistar seus objetivos.

Cientificamente, a pesquisa de justifica para compromisso de registrar o gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita como uma prática social de posicionamento do estudante a fim de que possa demonstrar seu posicionamento social discursivo e argumentativo diante da sociedade em que vive.

1.6 A TESE ENUNCIADA

O ensino da escrita enquanto interação por meio do gênero discursivo Resposta Discursiva possibilita a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia do estudante nas práticas sociais proporcionadas nas oficinas, considerando as mediações pedagógicas proporcionadas nas interações.

As mediações pedagógicas proporcionam o desenvolvimento da escrita observado em um processo de construção dos conhecimentos mediado pelas práticas discursivas com o gênero discursivo trabalhado. Além da evolução da construção de conhecimentos dos estudantes nas oficinas propostas, também há mobilização de práticas sociais de escrita que se aperfeiçoam nas interações criadas por meio do trabalho desenvolvido. Desse contexto emerge a viabilidade social e científica, uma vez que a construção de respostas pode significar um conjunto de conhecimentos que possibilita aos estudantes uma crescente compreensão da organização do discurso e aos professores pode colaborar com a constante discussão em torno das diferentes práticas de ensino que permeiam o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Por fim, acredita-se que um trabalho dentro de uma de pesquisa-ação com abordagens psicolinguísticas desenvolvidas em sala de aula na interação com o pesquisador pode colaborar com a área de ensino de linguagens com a apresentação e discussão de possibilidades de encaminhamentos pedagógicos para o trabalho com a escrita do gênero Resposta Discursiva Escrita.

Por isso, na tese a ser defendida, acredita-se o gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita faz a mediação entre o conhecimento escolar posicionado no currículo pedagógico e o estudante em suas práticas sociais de escrita no percurso de mediações pedagógicas marcadas no ensino da escrita de Respostas Discursivas em sala de aula com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, defende-se que a escrita envolve a apropriação de conhecimentos pelos estudantes para o exercício cotidiano de suas relações sociais, esclarecendo que a memorização de estruturas textuais não é suficiente, uma vez que o relevante para o ensino é oportunizar ao estudante compreender e posicionar a escrita de respostas discursivas nas suas próprias interações marcadas em práticas de linguagem diversificadas na sociedade para, com isso, compreender a constituição dos diferentes discursos envolvidos nas relações de poder próprias da vida em sociedade.

A preocupação com a sistematização de que trata essa tese nada tem a ver com um ensino marcado por rituais imutáveis, mas está na direção de uma atividade planejada marcada pela interação e pela mediação no ensino. Acredita-se que o professor tenha certa facilidade em reconhecer as habilidades essenciais que o estudante deve desenvolver no 9º ano, porém, a ânsia por alcançar os objetivos junto da preocupação causada pelos dados da realidade dificultam a efetivação de uma atividade de ensino voltada ao conjunto de aprendizados que de fato precisa ser possibilitado a ele.

Assim, a tese está dividida em 7 capítulos. O primeiro capítulo traz questões estruturais do trabalho ao delimitar o seu objeto e o seu problema e um breve detalhamento da sequência do conteúdo abordado na pesquisa, bem como uma caracterização dos participantes. Nesse capítulo também foram apresentadas a justificativa e as hipóteses do estudo na constituição da tese. O segundo capítulo apresenta as questões teóricas elementares que subsidiarão a pesquisa. Os conceitos principais do estudo estão discutidos nesse capítulo de modo a desenvolver um panorama com base nas principais referências adotadas no trabalho.

Por meio deste desenho enunciativo da pesquisa, o terceiro capítulo desta tese aborda os aspectos teóricos fundamentais cujo foco é estabelecer um ponto de partida para essa investigação e, com isso, ampliar as discussões com um entendimento inicial sobre ensino, interação e linguagem como três conceitos fundamentais para a construção/sustentação da tese, depois será apresentada uma visão teórica de escrita como trabalho, tomando-se como um conceito importante para subsidiar as oficinas e o instrumento de pesquisa propostos no corpo metodológico do estudo. Depois, há um movimento que apresenta e sustenta teoricamente o conceito de mediação e papel do professor no ensino da escrita em práticas de trabalho com a escrita por intermédio de situações de interação em contexto de sala de aula, retomando,

portanto, os dois tópicos anteriores e para encerrar esse primeiro capítulo há a apresentação teórica do conceito de abordagem psicolinguística, explicando, inclusive, o porquê dessa escolha teórico-metodológica, além de apresentar aspectos da historicidade do objeto de pesquisa (psicolinguística e ensino) por meio do envolvimento de outras pesquisas que consistem em movimentos investigativos anteriores.

O quarto capítulo do trabalho começa com a apresentação dos passos metodológicos da pesquisa ao expor a descrição metodológica do trabalho em seus principais aspectos: natureza, paradigma, ontologia, tipo e técnica. Depois, descreve-se o contexto vivo da pesquisa ao apresentar, generalizadamente, os estudantes que participaram da pesquisa, bem como a instituição e seu entorno social, além de relatar as aspirações do pesquisador como outro participante da pesquisa com a descrição do processo de submissão ao Comitê de Ética em pesquisa da Unesp. Depois, foi tratado da especificidade da transição na educação básica ao se explicar as principais habilidades, competências e comportamentos de linguagem trabalhados no Ensino Fundamental e sua importância na articulação/transição para o Ensino Médio e, com isso, associar esses preceitos aos objetivos, viabilidade, justificativa, interesse e significado da tese para o contexto de ensino. Na sequência, foram discutidos os instrumentos e os encaminhamentos da pesquisa ao apresentar e explicar o processo de constituição do instrumento de pesquisa na forma de um caderno de atividades que levam à construção de respostas discursivas escritas. Foram explicados os direcionamentos e as demais formas de registro dos dados para a leitura, análise e discussão com ênfase na construção de resultados que venham ao encontro dos objetivos. Por fim, encerra-se o capítulo com o detalhamento do trabalho realizado nas oficinas de escrita promovidas em sala de aula, com especial ênfase nas interações entre os sujeitos mediados pelos textos, discussões, análises, escritas e interações.

O quinto capítulo tem a intenção de apresentar elementos das oficinas de escrita e detalhá-los com o relato, os dados e todo o conjunto que permite sua caracterização ao expor os principais aspectos de discurso que compõem o gênero Resposta Discursiva Escrita. Nesse momento, também estão registradas as etapas de mobilização da escrita de resposta envolvendo retomada da pergunta, apresentação e manutenção do tema, apresentação de novos elementos e desfecho da resposta e está caracterizada a resposta como um gênero sequenciado que envolve diferentes manifestações não só textuais, mas também pessoais-discursivas internas ao sujeito. No segundo momento desse quinto capítulo, serão apresentadas algumas perspectivas de análises que, mesmo preliminares, partem das abordagens psicolinguísticas oriundas das interações e mediações promovidas pelas oficinas e, com isso, serão descritos os diferentes tipos de comportamentos de escrita manifestados nas respostas dos estudantes com a proposição

de caminhos de análises que se confirmarão no decorrer da trajetória, uma vez que os dados implicam a abordagem analítica e não o inverso.

No sexto capítulo, estão as contribuições do percurso da pesquisa apresentada pela tese para o ensino da escrita e da produção de respostas discursivas, especialmente no que tange ao processo de interação e mediação. Também há uma preocupação em explicitar a importância das abordagens psicolinguísticas para o ensino de habilidades e competências no âmbito da escrita, tomando-se o gênero discursivo resposta como premissa. O capítulo se encerra com a apresentação de possíveis desdobramentos dessa pesquisa com a sinalização de múltiplas perspectivas de continuidade do estudo a partir da compreensão de um universo amplo e com significativas contribuições para os estudos em educação com vistas ao aprofundamento das discussões em relação à interação na escrita com apoio de abordagens psicolinguísticas no ensino.

Por fim, o capítulo das considerações finais retoma os objetivos e associa os resultados e o trajeto de pesquisa ao seu cumprimento de modo a registrar e divulgar a preocupação de um olhar sobre a diversidade de pensamento pedagógico.

2 ENSINO, ESCRITA E TRABALHO PEDAGÓGICO

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de escrita. Para isso, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, discutimos o ensino, interação e linguagem. Na segunda, tratamos da escrita como trabalho em sala de aula. Na terceira, a mediação da escrita enquanto ensino no estudo da Resposta Discursiva e, por fim, abordamos as abordagens psicolinguísticas no processo de ensino da escrita.

2.1 ENSINO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM

O ensino é a atividade que está no centro das relações humanas, ou seja, é marcado essencialmente pela heterogeneidade. Farias (2011) considera o ensino como uma ação didática sobre o outro sujeito, tendo como referência o seu contexto social, histórico, identitário e cognitivo. Por esta razão, a heterogeneidade é um princípio constitutivo do ensino que reflete a mesma diversidade de contextos, histórias, identidades e modos de interagir com o mundo. A ação didática é uma prática permeada de atitudes que dependem de níveis de correspondência que crescem na continuidade e na manutenção de si própria, ou seja, ensinar é um movimento de sucessivos outros movimentos que se articulam para formar o conhecimento dotado de sentido e significado ao sujeito por meio de correspondências e devolutivas.

A ação didática provoca transformações profundas que iniciam no pensamento e na discussão sobre uma dada realidade até a mudança abrupta de um conceito ou crença da qual depende o modo como o sujeito vê o mundo e o interpreta. Ensinar exige, portanto, o desenho materializado de um caminho coerente com ações intencionalmente voltadas ao desenvolvimento de um projeto de pensamento e novas ações.

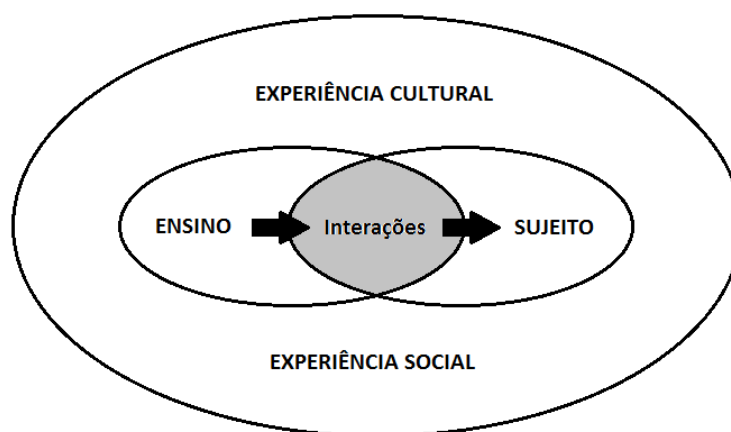
Na constituição desta pesquisa, considera-se o ensino como uma ação didática organizada e sistematizada que reflete tanto as intenções quanto os conceitos pertencentes ao professor e aos estudantes. O ensino é, portanto, um relacionamento em que eles se encontram e se reconhecem como produtores de conhecimento no seu processo de existência no mundo. Neste sentido, a ideia de ensino preconizada neste estudo é voltada à compreensão das motivações e movimentos psicológicos marcados no sujeito por meio das experiências sociais e culturais a que é submetido.

Neste percurso, destaca-se a relevância dos estudos de Vygotsky² acerca do desenvolvimento humano e da compreensão da cognição como resultante de processos de modificações na consciência. Vygotsky preocupou-se em detalhar o desenvolvimento cognitivo a influência que sobre ele exercem os aspectos sociais e culturais para se compreender o psiquismo humano, mais especificamente a consciência e o comportamento, como elementos essenciais e relacionados entre si.

Além da cognição, o comportamento diretamente influenciado pelo trabalho cognitivo é um aspecto muito importante na constituição da aprendizagem porque possibilita ao estudante tomar atitudes em relação aos conceitos e conteúdos com os quais se relaciona e, neste cenário, uma aprendizagem pautada em comportamentos e atitudes está na direção da interação ativa diante do que se vai aprender.

Nesta perspectiva, o ensino torna-se significativo quando proporciona a aquisição ou a ampliação da experiência sociocultural do estudante para construir interações com os diferentes conceitos e situações de aprendizagem que lhes forem apresentadas. A imagem a seguir ilustra uma possível compreensão do relacionamento entre o ensino e o sujeito com base nas interações que, por sua vez, são instâncias mediadas pelas experiências socioculturais que o sujeito constrói no fluxo de sua ação sobre o mundo e sobre a própria realidade.

Figura 1 – Possível representação do ensino em esferas interacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As formas arredondadas da ilustração representam tanto as experiências quanto as interações e, sobretudo, o ensino como elemento principal dessa discussão. Esses elementos são

² Lev Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo e teórico russo, amplamente reconhecido por sua contribuição à psicologia do desenvolvimento e à educação. Ele é mais conhecido por sua Teoria Sociocultural, que enfatiza o papel crucial das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio de trocas significativas com outras pessoas, como professores, colegas e familiares.

cíclicos e situados nas relações em um paradigma emergente em que é necessário aprofundar a compreensão sociocultural da atividade de ensino com base no desenvolvimento do sujeito em esferas interacionais que estão em constante articulação viva, intensa e mutável a todo instante, como é o fluxo na vida.

O ensino precisa oportunizar interações significativas para que o sujeito construa conhecimentos que, por sua vez, são mediados pelas experiências socioculturais, opondo-se, portanto, ao ensino bancário da escola tradicional³, ao não diretivo escola-novista e ao tecnicamente operacional do tecnicismo. As experiências socioculturais refletem na construção do conhecimento porque propiciam ao sujeito criar relações com o seu próprio contexto e com sua vida cotidiana, condição da mudança social necessária.

Esse pensamento, segundo Thomas Kuhn (1998), aponta para um amadurecimento das teorias educacionais em relação ao que elas mesmas compreendem em relação ao ensino, evidenciando uma mudança no paradigma de compreensão histórica das atividades educacionais objetivando a consolidação de um olhar para as crenças, para a trajetória do grupo social e para tudo o que aproxima os diferentes modos de ver o mundo.

Em síntese, o ensino é compreendido como uma atividade realizada na heterogeneidade de pensamentos, atitudes, olhares e experiências socioculturais em que o sujeito se constrói, modificando a própria realidade. Como esta tese foca o seu olhar investigativo na linguagem, o percurso teórico do Interacionismo colabora com a compreensão dos arranjos teóricos, didáticos e metodológicos do ensino da escrita.

A interação e sua relação com a linguagem são objetos de discussão para Bakhtin e seu Círculo, que é o caso da teoria da enunciação e dos elementos nela imbricados que colaboram com esta investigação. No Brasil, vários estudiosos têm construído referências sobre Bakhtin

³ A teoria tradicional enfatiza a transmissão de conhecimentos com o professor no centro do processo educativo, por isso ficou conhecida como fonte da educação bancária em que o professor apenas deposita conhecimentos na cabeça do estudante, sem se preocupar com a preparação do estudante para a vida em sociedade. A tônica do combate à ignorância (Saviani, 2006) justificou uma prática pedagógica essencialmente conteudista. Nessa abordagem, o aluno tem um papel passivo, sendo responsável por absorver e memorizar informações previamente estabelecidas. Essa perspectiva prioriza a disciplina e a formação intelectual rigorosa, e seus principais representantes são Herbart e Comenius. Já a teoria escolanova, segundo Saviani (2006), surge como uma reação à visão tradicional com uma bandeira de aprender a aprender. Ela coloca o aluno como o protagonista no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, interesses e desenvolvimento individual. Essa abordagem promove o "aprender fazendo", com métodos ativos e criativos que envolvem projetos e atividades práticas. Os grandes expoentes dessa teoria incluem John Dewey e Maria Montessori. Por outro lado, a teoria tecnicista tem como foco preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho, focando seus esforços em aprender a fazer, ou a operar uma máquina. Essa abordagem busca resultados práticos e mensuráveis, com ênfase em técnicas e métodos que promovam eficiência e produtividade (Saviani, 2009). Representantes como Ralph Tyler destacam-se por alinhar a educação às necessidades econômicas e tecnológicas, priorizando a formação técnica e profissional.

no âmbito da introdução, como Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza, Elisabeth Brait, Luiz Dagobert de Aguirra Roncari e Rosse Marye Bernardi. O livro *Uma introdução a Bakhtin*, organizado pelos autores supracitados, se constituiu como importante referência aos que se propõem pesquisar o pensamento bakhtiniano.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). [...] Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (Bakhtin, 1997, 112-113).

Para Bakhtin⁴ (1997), a interação está na relação do que se diz com a realidade social imediata, o que configura sentido às palavras, ideias e representações que o sujeito é capaz de realizar. Segundo o autor, a palavra sempre é direcionada a alguém e aí está outra característica da interação: a direção que é marcada por laços sociais distintos que são marcados pelo locutor em detrimento da leitura que faz do outro. Ou seja, a interação implica o reconhecimento do outro, do que se dirá a ele e de como isto será dito, considerando a hierarquia social que desenha as relações entre os interlocutores. Isso evidencia, segundo o autor, que a palavra tem duas faces: uma delas é a face marcada pelo produtor do discurso e traz uma intencionalidade prévia, mas que se completa na outra face que é o outro (com quem se fala). Na interação, o papel do outro é dar corpo ao discurso, mesmo que seja para confirmá-lo, refutá-lo, completá-lo ou qualquer outra forma de interação.

Neste sentido, o que se percebe é que o discurso não é vazio, mas permeado de intencionalidades que relevam o fluxo das interações manifestadas na linguagem e por meio dela. A compreensão de linguagem, nesta pesquisa, está ancorada nos estudos do Círculo de

⁴ Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo que nasceu em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel, e que morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Bakhtin foi um filósofo e teórico literário russo, conhecido por suas contribuições inovadoras à linguística, à teoria da literatura e à filosofia da linguagem. Ele destacou a natureza social e dialógica da linguagem, enfatizando que todo ato comunicativo é um diálogo, influenciado por múltiplas vozes, contextos e perspectivas. Entre seus conceitos centrais estão o dialogismo, que descreve como as palavras e ideias estão em constante interação e transformação, e a carnavalização, que analisa a inversão de normas e hierarquias nos textos literários e culturais. Bakhtin também é famoso por seus estudos sobre Dostoiévski, em que descreve a polifonia, ou a coexistência de múltiplas vozes autônomas em uma mesma obra. Suas ideias continuam a influenciar várias áreas, como a linguística, a pedagogia e a análise cultural.

Bakhtin (Bakhtin; Volochinov, 1992[1929] e Bakhtin, 2011) mas, com o apoio dos estudos contemporâneos de duas pesquisadoras brasileiras. Trata-se de Bortolotto (1998) que aborda uma compreensão cognitivista da linguagem e Costa-Hübes e Rosa (2015) que apontam para um conceito marcado pelos aspectos sociais e dialógicos na linguagem.

Bortolotto (1998) considera a linguagem, assim como a consciência, produto da ação coletiva dos homens, desenvolvido ao longo de sua história. Linguagem é, portanto, um conjunto de signos tomado como elementos vivos, móveis e capazes de evoluir.

Em razão desses pressupostos pode-se dizer que os interlocutores instituem o sentido (e a plurivalência) de seu discurso na dinâmica da interação verbal: o sujeito não é mais passivo nem exclusivamente ativo, ele assume a condição de sujeito interativo. A palavra, por sua vez, não somente emerge e adquire significação a partir do contexto interindividual, mas também transforma-se num espaço onde vozes situadas em diferentes posições se cruzam e se confrontam (Bortolotto, 1998, p. 6).

A perspectiva de Bortolotto (1998) pontua que a linguagem é a manifestação da interação entre sujeitos e que expressa o posicionamento de cada um deles que está envolvido na interação de discursos que, por sua vez, constitui uma relação interacional dialógica, pois como evidenciado pela autora, não há uma relação de passividade, mas uma construção coletiva e mediada pelos conhecimentos que todos possuem e evidenciam na dinâmica da interação verbal. Além disso, essa concepção mostra a importância da identidade no momento da construção de seu discurso como uma forma de representar-se por meio de suas palavras e, com isso, partir de um contexto interindividual para participar de um espaço de vozes inter-relacionadas em um fluxo em que cada um apresenta a sua posição.

Esse aspecto é importante para esta pesquisa porque possibilita uma discussão sobre duas características da linguagem e que terão importante reflexo na pesquisa-ação proposta: primeiro, a compreensão de interação na comunicação verbal e, segundo, é a representação da identidade no ato da produção dialógica e interacional do discurso.

A interação na comunicação verbal faz uma referência à linguagem que é sempre mediada por outros discursos já ditos anteriormente por meio da recuperação do já dito. A existência singular de um discurso que sempre complementa outro discurso tem relação contínua infinda que foge do controle. Isso fica evidente quando o estudante produz um texto em que a sua palavra retoma outras ideias e posições anteriores, dando voz para colaborar com a legitimação da ideia proposta, tanto porque o contexto é outro como também a intenção é diferente, apresentando outros objetivos específicos.

Complementarmente, a representação da identidade no ato da produção do discurso é uma condição da escrita autônoma, já que o sujeito tem uma acentuada necessidade de marcar a sua crença (ou ideologia⁵) e alcançar sempre o outro, porque o discurso nunca é para o vazio, mas sempre para um contexto social amplo. Tal entendimento é significativo para esta pesquisa porque permite perceber que o estudante tem a capacidade de marcar sua posição, seu conhecimento de mundo e seu pensamento. A realidade descrita até esse ponto permite perceber que a linguagem é viva, fruto das interações manifestadas no contexto social, marcada sempre por uma construção coletiva, autônoma, capaz de representar a identidade dos sujeitos envolvidos nas interações.

Costa-Hübes e Rosa (2015) colaboram com a discussão em torno da linguagem ao situá-la nas relações sociais, já que consideram que a linguagem é um processo de interação, isto é, resultado de um trabalho coletivo, histórico e social. Essa afirmação representa a dimensão ampla de constituição da linguagem partindo do coletivo ao considerar sempre a comunidade com quem e para quem se fala, o aspecto histórico que permite retomar sempre a ideia constitutiva das ideias anteriores e que, por sua vez, vêm de outras ideias com o aspecto social que significa o desenvolvimento humano em uma dada coletividade que traz culturas, pensamentos, ideias, representações, crenças, medos, ou seja, tantos outros conhecimentos e pontos de vista que ajudam a construir a ideia de ambiente de interações de sujeitos com suas palavras.

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos (Rosa e Costa-Hübes, 2015, p. 144).

Por esse viés apresentado por Costa-Hübes e Rosa (2015), as pessoas constroem a linguagem nas próprias vivências, marcado nos diálogos em que ocorrem os aprendizados com as trocas de conhecimentos. Essa realidade vem ao encontro das hipóteses desta tese porque possibilita perceber que a linguagem é uma prática social e, portanto, a escrita como uma manifestação de prática de linguagens está situada nas relações sociais que o estudante apresenta nas diferentes esferas sociais (sejam elas escolar e não-escolar).

⁵ Este trabalho não tem o objetivo de discutir a concepção de ideologia, mas tem a compreensão de que é um contexto social de pensamento estruturado na forma de um sistema de ideias com impactos sobre outros pensamentos, pessoas e grupos. Para uma leitura acerca da concepção de ideologia, sugere-se a consulta aos textos de Bakhtin e Volochinov (1992[1929]), especificamente a primeira parte da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo*.

A manifestação da linguagem é um ato coletivo, social e fruto das interações mediadas pelos conhecimentos que as pessoas trocam nos percursos de suas construções coletivas. Nesta realidade, o ensino acaba configurando-se como um processo de interações que consideram movimentos internos e externos ao sujeito, refletindo sua postura frente à representação das suas próprias ideias como manifestações do que acreditam.

2.2 A ESCRITA COMO TRABALHO EM SALA DE AULA

Com base na linguagem como prática social, conforme o que fora discutido até esse ponto, especialmente por se amparar nos estudos de Bortolotto (1998) e Costa-Hübes e Rosa (2015), essa pesquisa posiciona-se na perspectiva de texto como gênero discursivo, apesar de reconhecer que o trabalho metódico de sala de aula, por mais contextual que seja, ainda assim depende de elementos que visam a verificar as aprendizagens dos estudantes a fim de compreender o seu processo de construção nas práticas escolares em meio a sua didatização. Logo, o discurso é o lócus do ensino e, quando inscrito em situações escolares, permite ao leitor interagir com os discursos trazidos pelos gêneros nos diferentes contextos em que se dão tanto o ensino da língua, quanto a leitura e escrita dos gêneros discursivos.

Na perspectiva discutida por Menegassi (2017), os gêneros discursivos se diferem dos gêneros textuais pelas características que o materializam no intuito de didatizar as instâncias comunicativas em que surge o gênero textual como um contexto de ensino da língua. Por assim dizer, embora o foco seja o desenvolvimento do discurso em dada circunstância social de produção e recepção, a situação de ensino sempre considera o gênero discursivo como produto da escrita em uma certa situação de enunciação produzida em sala de aula com efeitos didáticos direcionados a um dado grupo.

[...] os gêneros discursivos são enunciados produzidos em situação social específica, com circulação natural, diferentemente daqueles produzidos em sala de aula, em que a neutralidade é resignificada em função da enunciação ali produzida, plena de processos avaliativos (Menegassi, 2017, p. 25).

Para Menegassi (2017), o gênero discursivo é direcionado pelos interesses marcados na enunciação criada para a atividade de ensino de um dado momento do trabalho com a língua. Na visão de Marcuschi (2008), o gênero discursivo é recorrente porque possui a propriedade de similaridade estrutural que permite o seu reconhecimento na esfera comunicativa em que se compõe, ou seja, o gênero discursivo é materializado na comunicação como prática social desenvolvida em sala de aula ou na sociedade, pura e simplesmente.

A propriedade da regularidade nos gêneros discursivos não os inferioriza, pelo contrário, lhe atribui uma propriedade didática à medida que proporciona condições de produção e interação mais efetivas quando os sujeitos veem no gênero o espaço dialógico de constituição de seus discursos. Pautado na compreensão de língua como discurso manifestado na palavra marcada na relação social, Meurer (1997) tematiza o reconhecimento de características composicionais que orientam tais discursos e, então, torna-se possível situar a escrita na perspectiva de trabalho (Fiad, 1991).

A concepção de escrita como trabalho, por sua vez, baseia-se nos estudos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) que consideram a escrita um processo de elaboração do discurso na interação com [e sobre] o próprio discurso no âmbito de uma enunciação. A propositura de uma elaboração do discurso no contexto de outro(s) discurso(s) marca não só a compreensão de trabalho, mas também a inter-relação discursiva em um processo que é, por si só, cíclico e, portanto, esférico.

Na concepção de escrita como trabalho considera-se que existe um amplo processo de elaboração do discurso escrito que leva em consideração os múltiplos aspectos dos variados outros discursos antecedentes. Em tese, o que se pesa nessa concepção é que há sempre um contexto discursivo no qual os discursos se constroem. Quando o autor inicia a sua escrita há, objetivamente, um processo de reelaboração e recuperação de uma cadeia de discursos da qual a produção do texto é um elo (Bakhtin, 2011).

A escrita como trabalho atende às demandas organizadas da ação do sujeito sobre e por meio do gênero discursivo. Nas situações de ensino, a escrita é, primeiramente, uma forma de representação do conhecimento em uma dada manifestação social e, posteriormente, parte das relações criadas como escritores. Assim, quando se pensa na escrita em sala de aula, tanto o *objetivo de dizer* quanto o *para quem dizer* são elementos fundamentais na construção do texto quanto discurso socialmente manifestado.

Cabe ressaltar que essa compreensão não é inata ao estudante, ao contrário disso, tal capacidade é desenvolvida com a ação do ensino mediada pelo gênero discursivo em situações comunicativas dotadas de significado para que os estudantes possam perceber como o discurso se organiza e se efetiva na fluidez da comunicação e com os diferentes posicionamentos sociais dos sujeitos.

Esse viés permite compreender a natureza do texto como um *locus* de realização do posicionamento social do indivíduo frente ao seu interlocutor. Bakhtin/Volochinov (1990, p. 146), ao analisar a constituição do texto como representação de ideias e comunicação entre sujeitos sociais, pontuam que “o mecanismo desse processo não se situa na alma individual,

mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua”. Isso quer dizer que o processo de dizer pressupõe estruturas socialmente pertinentes e constantes e que têm seu fundamento em uma comunidade linguística dada. Para Bakhtin/Volochinov (1990), o processo de dizer, isto é, a enunciação, reconhece seus dispositivos de comunicação em um contexto social e é desse relacionamento entre língua e sociedade, uma união histórico-social marcada entre as estruturas linguísticas e o próprio contexto em que se dá a linguagem, que nascem os discursos.

Ao tratar dos gêneros do discurso na área da linguagem, Bakhtin (2011) enfatiza as questões sociais na construção do texto. A vontade discursiva, por exemplo, se manifesta como uma escolha de um gênero de discurso cujo sentido se manifesta socialmente na sua realização e no cumprimento do seu objetivo. A intenção do discurso carrega, portanto, a individualidade e a subjetividade de quem o produziu e em termos práticos acaba resultando em uma forma de gênero com uma orientação social.

De acordo com Pires (2002, p. 38), “[...] faz parte da ‘orientação social’ do enunciado em direção a outro sujeito colocar em evidência a questão dos valores, que também é uma questão ideológica”. Portanto, a enunciação pressupõe um aspecto ideológico, tanto por ser um produto social que emerge entre sujeitos, quanto por fazer referência direta a preceitos valorativos.

Sobre isso, a escrita no Ensino Fundamental, especificamente nos anos finais, deve considerar a existência do discurso e da estrutura em planos igualitários sem que um predomine sobre outro, já que se trata da formação e construção do discurso do sujeito que, por sua vez, é materializado na sociedade.

Se o texto é um processo dialógico, materializado e, ao mesmo tempo, o lócus em que a interação verbal toma corpo, passando a ter significado em dada representação social, é natural que o posicionamento do professor que ensina os estudantes a escreverem seus textos reflita tais habilidades a fim de que a escrita seja tomada como trabalho. Neste caso, a categoria texto vai além das estruturas lógico-discursivas que compõem o enunciado, perpassa por níveis pragmáticos que estão ligados à linguagem em uso e seus eixos de consciência expressos pelas intenções do falante. Eis uma necessidade da escrita no Ensino Fundamental: ensinar que o discurso possui uma intenção e que é socialmente marcado.

Não raramente, o discurso é tomado em sala de aula como uma representação estanque e puramente estrutural, desprovida de intencionalidade e desconectada das situações sociais de produção e recepção dos gêneros discursivos. Isso acarreta a visão de que a escrita é algo

solitário, exigindo apenas a mobilização dos elementos que formam o gênero em sua estrutura composicional.

Koch (2001) ressalta a intenção do falante na constituição genuína do que seja texto, pois para a autora, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e imutável, passando a ser abordado em seu aspecto processual que envolve o planejamento, a verbalização e a construção.

A relação em *continuum* sob a qual ocorre o texto expressa sua característica fundamental que permite concluir que o texto não é um fim em si mesmo, mas sim, uma comunicação situada no complexo universo das ações humanas (Marcuschi, 1983) e no fluxo das relações sociais mediadas pela linguagem como um território comum dos sujeitos. Defende-se, portanto, a posição de que:

- a. O texto é uma atividade verbal inscrita em situações sociais com finalidades marcadas pelo locutor e que se complementam nos propósitos na comunicação estabelecidos pelo interlocutor que, segundo Bakhtin/Volochinov (1990), é o representante do grupo social ao qual a palavra é direcionada;
- b. O texto é sempre uma atividade consciente fruto de estruturas concretas que envolvem a elaboração de um processo comunicativo adequado aos propósitos imediatos;
- c. O texto é uma atividade interacional em que, segundo Koch (2001), os interlocutores se reconhecem na atividade de (co)produção;
- d. O texto passa por um processo de didatização com foco no ensino com base em situações contextuais representativas, segundo Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2007).

A categoria texto é uma construção social, interacional, ou seja, com propósitos mediados pelos diferentes contextos comunicativos baseados em uma compreensão didática do ensino e, ao tratar das situações de ensino, no Ensino Fundamental o trabalho com a escrita é sempre uma contextualização do enunciado. Portanto, a situação de escrita é uma enunciação em que os sujeitos se reconhecem por meio de suas interações sociais das quais surgem os objetivos do discurso.

Na preocupação de abordar o texto nas situações de ensino é importante entender que o professor exerce a função do outro convencional que tem o papel de primeiro interlocutor do sujeito escritor. No entanto, a didatização do texto pressupõe que o gênero discursivo assuma a preocupação com o outro que fora do contexto do ensino e que terá o papel de receber o gênero em um movimento de leitura.

Neste sentido, a discussão em torno do gênero discursivo e do papel do professor no ensino da escrita procura entender os direcionamentos pedagógicos do professor no 9º ano, ou seja, como se constitui o ensino da escrita neste contexto em específico, já que a escolha dessa turma se deu em razão do interesse por realizar um trabalho no ano final do Ensino Fundamental como encerramento de um ciclo de aprendizagens que serão ampliadas e aprimoradas nos anos posteriores. Admite-se, de antemão, que existe uma infinidade de encaminhamentos, tantos que talvez se torne inviável criar uma postura de catalogação, porém, a intenção é de, ao menos, reconhecer os encaminhamentos adotados no contexto da pesquisa para sustentar a discussão que se propõe na tese.

2.3 O PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO DA ESCRITA

Com o percurso teórico construído até este momento, defende-se que as interações façam parte do processo de ensino, possibilitando a construção de conhecimentos sempre atrelados às experiências sociais e culturais dos estudantes. A linguagem, por exemplo, acaba sendo uma forma de interação com o mundo para que haja sempre a troca de conhecimentos que colaboram com a construção do sujeito, permitindo reconstruir no mundo e repensar sua própria comunidade a seu modo.

A pesquisa proposta reconhece o processo interacional, social e cultural de construção da linguagem diretamente relacionada à mediação que, por sua vez, é um aspecto do ensino e vai além de domínio de técnicas e procedimentos, pois é uma relação essencialmente humana e marcada por consequentes aproximações planejadas e intencionais que atuam no desenvolvimento do pensamento e sua representação (Vygotsky, 2007).

Vygotsky e Bakhtin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva (Fontana, 2005, p. 11).

Os estudos de Vygotsky⁶ e Bakhtin apontam para a compreensão das relações de escolarização sob o prisma das concepções cognitivas. Essa perspectiva é fundamentalmente

⁶ Uma tese de doutorado relevante sobre Vygotsky intitulada "O método na obra de Vygotsky e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: uma análise histórica", de Eduardo Moura da Costa, foi uma pesquisa apresentada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Assis, em 2020, e tratou do método de Vygotsky e sua abordagem ontológica, oferecendo uma análise histórica do desenvolvimento humano com base em suas ideias. É uma contribuição significativa para a compreensão da psicologia histórico-cultural e do impacto das teorias de Vygotsky na educação e na psicologia.

importante para esta pesquisa porque abre a possibilidade de constituir um estudo que considera o discurso construído no entrelaçamento de uma sequência de eventos encadeados e que são eminentemente humanos, não podendo ser replicados, porém, podem subsidiar outros trabalhos e práticas sociais mediadas pela linguagem nos seus diferentes contextos e com os seus propósitos peculiares. O que Fontana (2005) ensina é que mesmo em uma linha cognitiva a ação da pessoa sobre o objeto é mediada socialmente por inúmeros aspectos. A escola tem interesse na relação sujeito-objeto porque entende a complexidade desse evento a fim de perceber que a vida é assim também: uma eterna mediação pelo outro e pelos signos que vão se juntando ao discurso.

Segundo Vygotsky, é no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração "próprios" (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos (Fontana, 2005, p. 11).

Neste contexto todo, as relações sociais são essencialmente importantes ao ponto de a escola propiciar uma eterna aproximação da vivência social com um esforço de oportunizar aos estudantes a vivência experiencial das relações sociais que possibilitam a construção de conhecimentos. Por isso, as abordagens psicolinguísticas são uma forma de interlocução significativa que consideram as manifestações discursivas internas ao ser humano e as externas que são representadas pelo outro, por um mediador ou até mesmo por uma situação de aprendizagem pensada como um momento de reflexão.

Fontana (2005, p. 11) considera que “[...] nesse processo de individuação pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. A reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização”, ou seja, a internalização a que Vygotsky faz referência é tomada nesta pesquisa como o fruto da interação com os diferentes aspectos que estão marcados na mediação ocorrida em um momento comum, no caso, uma oficina de escrita. O que interessa para a construção dessa pesquisa é justamente a capacidade que as pessoas têm de atribuir sentido a um evento que aconteceu externamente, ou seja, defende-se nesta tese que toda representação é decorrente de um processo cognitivo que direciona o olhar do sujeito para um ponto específico, possibilitando uma construção adequada ao seu modo de ver, perceber e entender os discursos.

Essa pesquisa entende a mediação pedagógica como o processo pelo qual o professor propicia a aprendizagem dos estudantes, atuando como um intermediário entre ele e o conhecimento. É uma abordagem que reconhece a importância das interações entre professor e

aluno para promover um aprendizado significativo. Os principais aspectos da mediação pedagógica são interação e diálogo com um diálogo constante entre professor e estudante para que ambos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, é necessário haver interação frequente para que o estudante tenha as intervenções necessárias a cada momento do seu desenvolvimento, identificando a necessidade de melhorias e realizando as correções que forem necessárias, refletindo sobre o desempenho de seu aprendizado.

A mediação pedagógica também depende de uma contextualização do conhecimento por meio da linguagem tomada prática social do sujeito para que, com isso, o estudante o professor contextualize o conhecimento, relacionando-o com a realidade dos alunos e suas experiências de vida. Além disso, a mediação está diretamente ligada à significação, pois busca tornar o conhecimento significativo para o aluno, facilitando a compreensão e a internalização dos conteúdos.

Sem dúvida a mediação pedagógica estimula diretamente o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, encorajando-os a assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem pelo estímulo ao pensamento crítico, incentivando os alunos a questionarem, analisar e refletir sobre os conteúdos estudados.

Além disso, a mediação pedagógica também propicia a personalização do ensino ao promover estratégias de ensino adequadas às necessidades e às características individuais dos estudantes, reconhecendo que cada um aprende de maneira diferente. Com isso, a mediação acaba sendo, também uma prática que promove a inclusão, garantindo que todos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso ao conhecimento.

Fontana (2005) colabora com o entendimento sobre a mediação e sua influência na construção do pensamento do estudante, influenciando na construção de seus conhecimentos a partir de suas práticas sociais.

Na internalização, o processo interpessoal inicial transforma-se em intrapessoal. Essa reconstrução tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem) e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões) (Fontana, 2005, p. 11-12).

Na visão de Fontana (2005), a mediação pode ser compreendida em dois campos importantes ao ensino: o primeiro deles é uma tendência individual e interna e a segunda é a compreensão sócio-ideológica no plano da atuação coletiva. Na tendência individual e interna, as funções mentais elementares (ou funções psicológicas elementares) são a base genética que fundamenta o desenvolvimento do pensamento e das funções mentais superiores mais

elaboradas e amadurecidas, o que Vygotsky também denomina funções psicológicas superiores e em ambos os casos, o incentivo à interação e às trocas culturais é importante para que haja desenvolvimento de conhecimento, de pensamento e sua consequente abstração.

Na compreensão prática da primeira forma de mediação, existem as atividades interpessoais como um modo de relacionamento com os aspectos que são apresentados ao sujeito como estímulos ao desenvolvimento de seu pensamento e que são exteriores, já que tudo o que é subjetivo ao ser humano, interno e intrapessoal, antes é externo e ocorre nas relações entre pessoas (interpessoal). Por exemplo, o raciocínio lógico não existe *a priori* na pessoa, mas se torna próprio dela como algo interno ao seu próprio pensamento (intrapessoal). Se a pessoa estiver inserida em uma cultura em que esse raciocínio se faz presente, logo, a pessoa interage com outras pessoas que pensam de maneira lógica e na relação com os outros (interpessoal) ela vai formando o seu pensamento, vai internalizando essa forma de pensamento. Então, antes esse tipo de pensamento está presente nas relações interpessoais e, depois torna-se intrapessoal.

Como função psicológica elementar há o pensamento, ligado a formas instintivas de sobrevivência, já o pensamento lógico trata-se de uma função psicológica superior, pois ele é mediado por conhecimentos adquiridos, ou seja, pela cultura produzida pelos seres humanos. Nesse momento, o papel do outro é importante porque significará uma força capaz de auxiliar no desenvolvimento de formas de pensar sobre a elaboração do conhecimento a fim de construí-lo e internalizá-lo conforme a relação com o contexto social e cultural. Na interação interpessoal, o papel do outro é fundamental para estimular a construção do pensamento e das relações sociais, pois a proximidade e a presença sempre trazem consigo um conjunto de elementos culturais que possibilitam a comparação de ideias com a sucessão de ações que possibilitam a abstração pelos sujeitos que, por sua vez, leva à consolidação dos conhecimentos.

Concomitantemente, as atividades intrapessoais atuam no coletivo social. Um exemplo disso é a constituição da linguagem como significação construída por meio das palavras (Luria, 1987). As palavras organizam a mente e são empregadas com base em uma compreensão de mundo e de representação das ideias conforme o ideal de mundo que a pessoa construiu.

As atividades intrapessoais representam movimentos internos ao indivíduo e são motivados pelo conjunto das experiências que ele constrói como signos e que, portanto, representam um movimento de mediação interna provocada pela voz das suas próprias vivências. Vygotsky (2007) considera que há instrumentos e signos externos que atuam como mediadores da atividade humano, mediando a construção das pessoas e, consequentemente, dos conhecimentos. Para Fontana (2005), o conhecimento do sujeito atua como o mediador de suas

escolhas em todos os aspectos de seu desenvolvimento de modo que se torna sempre uma referência para a construção de novos conhecimentos.

Ao tratar do desenvolvimento humano, Vygostky (2007) considera que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e as questões relativas ao desenvolvimento da linguagem e sua relação como pensamento são objeto de reflexão do autor. Sobre isso, Oliveira (1993) complementa dizendo que a mediação simbólica exercida pela linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores. A mediação, portanto, tem um papel significativo no desenvolvimento humano porque propicia o desenvolvimento de uma consciência que, por sua vez, vai permitir a construção de conhecimentos por meio do que Vygotsky (2007) chama de internalização.

Nesse aspecto, a referência vigotskiana nessa pesquisa colabora com o panorama do desenvolvimento humano refletido, com base na mesma compreensão de cultura, no papel exercido pela linguagem, na representação simbólica do conhecimento e na compreensão da mobilidade das funções mentais. Por isso, refletindo especificamente sobre o ensino, as práticas sociais de linguagem fazem sentido quando o papel de mediador exercido pelo professor, pelos textos e pelos conhecimentos mobilizados têm uma influência direta sobre a constituição do indivíduo, influenciando no modo como vê o mundo por intermédio dos saberes e da própria história social individual e coletiva.

O papel do professor no contexto de mediação defendido nesta pesquisa é de um agente que faz a aproximação do sujeito com as condições sociais, culturais e cognitivas que possibilitam ao estudante construir o conhecimento. Tal construção revela que a mediação, em se tratando de ensino, depende de aproximações com as interações planejadas e coerentes com um objetivo de ensino em uma dada realidade. Além disso, a mediação envolve uma interação com o outro ou consigo próprio, porém, sempre em um movimento de reflexão pontuada pela presença do outro ou de uma ideia que leve à reelaboração do pensamento, construção de conceitos e aprendizagens.

A mediação no ensino da escrita está ligada sempre à ideia de interação para o desenvolvimento do enunciado que, para Bakhtin (1997), pode ser uma interferência do grupo social, como é o caso das atividades interpessoais, ou até mesmo da própria consciência do sujeito, que é o caso das atividades intrapessoais. Em ambos os casos, a escrita é uma manifestação sempre mediada por uma referência que pode ser interna ao indivíduo ou parte de sua própria comunidade. Em meio a esse contexto, o professor atua como mediador porque tem a capacidade de articular o momento mais adequado de interação com o meio social, com as

manifestações individuais e inatas ao sujeito ou até mesmo com ambos, dependendo do objetivo do discurso.

A mediação no ensino da escrita é um foco desta pesquisa porque permite compreender as diferentes formas com que a pessoa pode acionar seus conhecimentos mediados pelo seu entorno social ou pelos conhecimentos interiorizados ao longo de suas experiências sociais e culturais. Neste caso, o papel da mediação é contribuir com as práticas de ensino de modo a proporcionar a construção de conhecimentos com a autonomia de pensamento e, por sua vez, torna-se capaz de gerar aprendizagem.

A escrita sempre será mediada por uma ideia que é anterior até mesmo a si própria. Por isso, a mediação no ensino da escrita depende de um volume de conhecimentos que o sujeito apreende, transformando em ideias manifestadas na forma de enunciado. A compreensão de enunciado, segundo as ideias de Bakhtin (1997), é a representação de uma ideia ou discurso que é sempre direcionado a um contexto social que, por si próprio, traz seus próprios conceitos e significados. Neste caso, a mediação em sala de aula exige que o professor ensine aos estudantes que a sua escrita é um aceno a um dado contexto, mas que decorre de seus conhecimentos para alcançar uma dada comunidade por meio da sua palavra.

Em Bakhtin (2011), a mediação é um processo de interação que tanto pode ser ampla e influenciada pela comunidade do entorno social do sujeito, como também pode ser um movimento interno que considera os conhecimentos da pessoa como produção de sentidos dos enunciados. A mediação sempre reconhece o outro como influência em sua própria construção.

Neste sentido, o embasamento teórico apresentado serve como pressupostos para a realização de oficinas de escrita com estudantes do 9º ano, especialmente porque a concepção de ensino, interação e linguagem embasa a intervenção didático-pedagógica utilizada nas oficinas de escrita, nas quais o ensino e a linguagem são tomados como elementos inscritos nas relações interacionistas que serão estabelecidas nas oficinas.

Paralelamente, a concepção de escrita como trabalho é o direcionamento fundamental que norteia as práticas pedagógicas realizadas nas oficinas, já que o processo de elaboração das atividades e de produção de respostas discursivas escritas inscreve-se tanto na tônica do gênero discursivo como um ato contínuo pertencente à enunciação como na linha do gênero textual, já que é uma abordagem didatizada realizada em sala de aula com a mediação de um pesquisador com objetivos previamente definidos. Mediação esta que é um importante elemento para a constituição da pesquisa na forma de oficinas de escrita, pois a interação em sala de aula é que vai configurar o funcionamento prático das abordagens psicolinguísticas e, sobretudo, considerando que o foco desta pesquisa é exatamente a compreensão dos múltiplos aspectos da

mediação docente, como a interação manifestada com os estudantes por meio dos textos, das perguntas e das estratégias desenvolvidas nas oficinas de escrita utilizando-se, para isso, as abordagens psicolinguísticas como meios de interação.

2.4 ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA

De modo abrangente, a Psicolinguística é uma área da Psicologia que estuda os diferentes modos de como os seres humanos adquirem, produzem e compreendem a linguagem. Por um olhar mais especificativo, pode-se considerar que ela envolve um estudo multidisciplinar que toma como ponto de análise a relação entre a linguagem e os processos mentais envolvidos em sua produção e compreensão.

No Brasil, há uma série de pesquisas sendo realizadas em Psicolinguística e que abordam diversas questões relacionadas à aquisição, produção e processamento da linguagem e trazem, por sua vez, um foco predominante na aquisição linguística em si.

Algumas das áreas de pesquisa mais estudadas em Psicolinguística no Brasil incluem a (a) aquisição da linguagem com estudos sobre como as crianças adquirem sua língua materna, bem como o papel da interação social nesse contexto, (b) o processamento da linguagem que envolve estudos sobre como o cérebro reflete o aprendizado linguístico e como isso afeta a compreensão e produção da fala e da escrita, (c) a linguagem e a cognição nas múltiplas interfaces com memória, atenção e raciocínio, (d) o bilinguismo e o multilinguismo englobando estudos sobre como as pessoas que falam mais de uma língua processam e usam essas línguas em diferentes contextos e (e) os distúrbios da linguagem com estudos sobre como as pessoas que apresentam distúrbios como afasia e dislexia, por exemplo, processam e usam a linguagem em seus diferentes contextos.

Instituições de destaque têm realizado pesquisas em psicolinguística no Brasil, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Católica do Pernambuco (UNICAP).

A Psicolinguística no Brasil tem apresentado um notável desenvolvimento, abrangendo estudos que vão desde a aquisição da linguagem até o processamento linguístico. Instituições como o Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX) e o Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Psicolinguística (NEALP) têm desempenhado um papel central ao realizar pesquisas experimentais sobre o processamento da linguagem e a aquisição linguística, contribuindo significativamente para a área.

Além disso, publicações acadêmicas também se destacam, como a revista SOLETRAS, que em 2017 dedicou uma edição especial aos estudos de psicolinguística no Brasil. Essa edição, organizada por Eduardo Kenedy e Kátia Abreu, reuniu artigos e entrevistas com pesquisadores de renome, consolidando um panorama abrangente da produção científica nacional.

No âmbito das pesquisas experimentais, investigações como o uso do rastreamento ocular para analisar evidências na língua Kaingang e o processamento de clíticos no português brasileiro são exemplos marcantes. Esses estudos combinam métodos experimentais avançados com questões linguísticas, ampliando a compreensão sobre o funcionamento da linguagem no contexto brasileiro.

Uma consulta ao banco on-line de teses e dissertações da Capes resultou em um volume de 613 trabalhos publicados entre 2011 e 2023 que apresentam a palavra psicolinguística em seu título, em seu resumo ou como uma das palavras-chave. A pesquisa utilizou a palavra-comando ‘psicolinguística’ para direcionar a busca, somando-se aos direcionamentos de busca ‘linguística’, ‘linguagem’, ‘leitura’, ‘escrita’ e ‘ensino’.

Os trabalhos encontrados são teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação, Ensino, Estudos da Linguagem, Letras, Linguística e Psicologia. De modo geral, o que se observa no impacto destas pesquisas ao ler o seu resumo é que em suas respectivas áreas de produção representam uma crescente força e representatividade de uma proposta de se pensar os processos de ensino, significando mais uma voz no mosaico de teorias e pensamentos que constituem a diversidade do pensamento pedagógico no Brasil.

A fim de se evidenciar essa perspectiva da heterogeneidade do pensamento teórico-metodológico no Brasil, apresenta-se, abaixo, um quadro que mostra os resultados da pesquisa com a indicação do direcionamento temático com a quantidade de trabalhos publicados no banco de teses e dissertações da Capes com a temática pesquisada.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa de trabalhos publicados no banco da Capes

Direcionamento temático	Trabalhos publicados no banco da Capes
Psicolinguística e aquisição/desenvolvimento da linguagem em práticas de leitura e escrita.	313
Psicolinguística e aquisição da linguagem no ciclo da alfabetização.	205
Aspectos psicolinguísticos na compreensão de textos midiáticos, jornalísticos e afins.	72
Psicolinguística no estudo da organização estrutural da língua.	15
Psicolinguística e as relações fonéticas marcadas na escrita.	8

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Teoricamente, a base para a compreensão epistemológica da Psicolinguística é o estudo da linguagem como comportamento, como exposto e defendido no Seminário de Verão liderado por Charles Egerton Osgood⁷, promovido em 1951, na Universidade Cornell, data oficial em que o termo ‘psicolinguística’ foi registrado cientificamente pela primeira vez na literatura voltada à aprendizagem da comunicação (Peterfalvi, 1973).

O Quadro 1 mostra o interesse das pesquisas em abordar a Psicolinguística em inúmeros contextos, desde o fonético até o textual. O primeiro grupo dedica-se a investigar o desenvolvimento da linguagem em práticas de leitura e escrita sem, contudo, detalhar claramente se a sua natureza é aplicada ao ensino escolar, embora apresente uma preocupação com a aquisição e com o desenvolvimento. Além do grupo mais volumoso de trabalhos, os demais tratam de questões igualmente relevantes e que têm impacto sobre o ensino. No entanto, segundo pesquisas realizadas no escopo desta tese, apresentam-se discussões não propositivas por meio da investigação em sala de aula, como se propõe nesta pesquisa.

Junto da mediação pedagógica e do trabalho com a linguagem em práticas sociais mediadas pelo gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita, esta pesquisa abordou o desenvolvimento das interações e mediações voltadas a abordagens psicolinguísticas nas atividades de ensino utilizadas nas oficinas de escrita. Em linha com os objetivos propostos na pesquisa, foi possível detalhar aspectos significativos que colaboram na compreensão das manifestações da escrita dos estudantes com o desenvolvimento da sua autonomia na relação de ensino e aprendizagem.

Para além dos objetivos, a expectativa desse trabalho tem seu sentido marcado no que espera ser uma contribuição para a prática pedagógica da escrita de respostas discursivas, o que, combinado com a compreensão de escrita como trabalho, espera-se fornecer elementos teórico-didático-metodológicos para aprofundar o “como aprende” o estudante no momento de escrever e refletir sobre a própria escrita.

De modo prático, Osgood e colaboradores (1951) propunham um esquema de única unidade de comunicação para sistematizar o movimento de compreensão, produção e processamento da comunicação. Tal unicidade não é excludente do ponto de vista da multiplicidade de interações, ideias e vozes, mas é um direcionamento da compreensão de um tema, por exemplo, que necessita de um foco e de um tratamento voltado à sua exata compreensão a fim de que não haja fuga do tema. Essa capacidade de evitar a fuga temática é

⁷ Charles Egerton Osgood foi um psicólogo americano e professor da Universidade de Illinois. Ele era conhecido por suas pesquisas sobre behaviorismo versus cognitivismo, semântica, interculturalismo, teoria psicolinguística e estudos de paz. Ele é creditado por ajudar no desenvolvimento inicial da psicolinguística.

um ato de representação do sujeito com base nas manifestações individuais ocorridas nos estudos da cognição que, por sua vez, permite a ele construir a ideia da situação comunicativa e nela continuar o discurso que propõe.

[...] na unidade da comunicação um indivíduo funciona sempre mais ou menos simultaneamente como fonte e como destinatário. Nesse esquema, o *input* representa um estímulo ao qual o organismo é exposto, o receptor é um sistema perceptivo que “descodifica” esse estímulo, a destinação e a fonte representam o componente cognitivo do sujeito, e finalmente o transmissor “codifica” aquilo que o sujeito tem a dizer em forma de comportamentos motores que constituem a resposta ou *output* do sistema (Peterfalvi, 1973, p. 26-27).

Isso significa que no âmbito da construção do discurso, ou da linguagem, de modo amplo, o *input* está na direção do contexto marcado em uma proposta que estimula o sujeito a interagir, é a situação concreta e estimulante que impulsiona o discurso. Como tratado pelo autor, todo *input* é uma motivação que quanto mais significado tiver, mais interações, respostas e comportamentos suscitará. Em termos de aprendizagem, esse aspecto é a motivação que desencadeia a compreensão do contexto de uma atividade, pois é o elemento dado nas primeiras provocações para a realização da atividade.

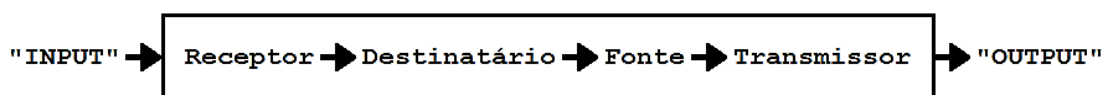
Além disso – e talvez o que seja extremamente importante para essa pesquisa –, o *input* atua diretamente na área da representação psicológica do indivíduo, estimulando, portanto, suas capacidades de compreensão de um tema em um texto e de seus desdobramentos, além de propiciar associações significativas na direção da construção de um sentido de leitura que refletirá na escrita. De modo mais específico, o *input* refere-se a um processo de motivação cognitiva que desempenha um papel estimulador de análises, reflexões, conjecturas e outras construções psicológicas que derivam sempre de um contexto que, na ocasião do trabalho com linguagem, é a própria linguagem que a antecede.

Sequencialmente, como mostra Peterfalvi (1973), o receptor atua como uma ancoragem cognitiva com a retomada significativa de conhecimentos já construídos e sistematizados pelo sujeito e que lhe permitirão enxergar as possibilidades de construção de uma ideia. Junto do receptor, estão o destinatário e a fonte que atuam como comportamentos cognitivos que significam respostas práticas, objetivas e profundamente suficientes que dão a segurança necessária ao sujeito para que ele produza um discurso, uma comunicação ou a representação de uma ideia. Combinados, esses dois aspectos dependem da mediação que Vygotsky (2007) considera ser a condição máxima para o desenvolvimento das funções superiores, ou seja, o

destinatário que representa o ‘porquê’ e a fonte que representa o ‘como’ atuam conjuntamente para que o sujeito seja capaz de construir um planejamento de sua comunicação.

Ao final desse percurso, tem-se o transmissor como uma representação do comportamento de escrita, ou o ato de escrita, em si. O transmissor é uma ação, em sentido amplo, que complementa a resposta dada ao estímulo *input* e que leva à constituição da atividade de comunicação como uma resposta à demanda social que é o *output*. A ilustração a seguir mostra o registro do processo de unidade da comunicação no âmbito das percepções psicolinguísticas de desenvolvimento da comunicação no cotidiano das pessoas.

Figura 2 – Unidade de comunicação



Fonte: Shannon e Weaver (1949, p. 19).

Essa representação evidencia que a escrita é um processo de apreensão, isto é, representação da realidade. A figura mostra que na escrita considera-se o processo de comunicação como um evento marcado por um enorme conjunto de realizações psicológicas, afetivas e sociais que se articulam de tal modo que o ser humano passe a considerar uma informação somente com base em sua própria realidade local e pessoal.

No esquema assim traçado, diz-se que a fonte transmite informação ao destinatário. Mas a palavra “informação” deve ser tomada aqui em sentido um pouco diferente do que recebe na linguagem corrente. Diz-se que um acontecimento qualquer (acontecimento que pode ser, inclusive, a realização de uma unidade linguística) traz uma quantidade tanto maior de informação quanto mais era inesperado ou improvável ou, em outras palavras, a realização desse acontecimento traz tanto mais informação quanto maior era a “incerteza” prévia (Peterfalvi, 1973, p. 27).

Na compreensão psicolinguística de escrita e comunicação, assim como destaca Peterfalvi (1973), a comunicação sempre se completa na exata dimensão ou tamanho do contexto para o qual ela é direcionada, ou seja, ela sempre tem continuidade no espaço em que ela é produzida e isso faz com que tenha existência-sentido, gerando os efeitos e impactos idealizados no momento de sua produção.

Essa realidade é importante para essa pesquisa porque no processo de mediação pedagógica realizada em sala de aula, por exemplo, existe sempre um contato dialógico entre o estudante e o mediador a fim de que a construção da escrita tenha a identidade de um deles sem a condicionalidade do outro. Por isso que Peterfalvi (1973) destaca que a incerteza é condição

do discurso porque os sujeitos revelam não somente uma identidade, mas um conjunto de identidades que somam seus significados na espiral discursiva.

Essa dinâmica tem a preocupação de pensar o ensino partindo da premissa de que o papel mediador do professor tem um impacto relevante e significativo na construção de uma escrita que propicie o desenvolvimento do estudante. As preocupações de Vygotsky (2007) como o desenvolvimento são acompanhadas do seu interesse pelos processos de aprendizado, pois é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 2007, p. 62). Por isso, amparando-se nesse excerto, é possível dizer que existe uma interdependência entre o aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no espaço está situada a mediação pedagógica.

A discussão em torno da mediação pedagógica é importante para os estudos da área da educação porque possibilita ampliar o olhar sobre o ensino e, prioritariamente, sobre a aprendizagem a fim de colaborar com o processo de autonomia do estudante. Um viés importante da escolha desse aspecto teórico-metodológico é que o ensino é um processo de construção, fortalecimento e reforço à autonomia dos sujeitos e, nesta vertente, acredita-se que as abordagens psicológicas no ensino visam a colaborar com esse intento.

Quando a atividade de sala de aula volta-se ao processo de ensinar o estudante a pensar, a posicionar-se e a construir uma percepção da realidade para que reflita sobre seu modo de estar e atuar no mundo, entende-se que houve um papel de mudança cultural, social e psicológica porque passou-se reconsiderar seu modo de lidar com a própria realidade. Neste sentido, dois aspectos dessa jornada que se cabe destacar são: o poder da linguagem como uma ferramenta de comunicação e o papel do professor como o co-construtor dessa realidade descrita, já que com este último as pesquisas acadêmicas devem assumir um intenso compromisso de cada vez mais compreender as múltiplas realidades a fim de colaborar com sua trajetória para que tenha cada vez mais êxito.

3 PERCURSO DE PESQUISA

*Navegar é preciso; viver não é preciso.
(Pessoa, 1971, p. 16)*

No cenário de uma pesquisa em educação, que por sua vez não é preciso, o percurso significa uma sucessão de acontecimentos, movimentos, ações, reações e outros tantos eventos que – somados – consistem na boniteza do que se refere o ensino: uma apreciação tão larga e minuciosa do processo em detrimento da avidez da simples geração de um produto. Reduzir um processo de ensino a um produto é apenas navegar com toda uma rígida precisão, sem considerar tudo o que não é preciso e, por conseguinte, simbólico, representativo e identitário do ponto de vista da prática humana.

Por assim dizer, essa pesquisa desenhou sua estrutura metodológica sob uma premissa de acompanhar o desenvolvimento de aspectos relacionados à aprendizagem que, no caso, referem-se à aprendizagem da escrita de respostas. Assim como registrou Fernando Pessoa, certos aspectos não são precisos, como o é navegar. O ensino e a aprendizagem, exemplarmente, não são precisos e nessa substância está o fundamento desta tese cujo olhar centrou-se tanto na construção e como no produto.

Assim, esse capítulo está organizado com o primeiro tópico com a apresentação dos passos metodológicos com a caracterização de uma pesquisa de cunho qualitativo que se utiliza da técnica da pesquisa-ação. Em segundo momento, apresenta-se o contexto da pesquisa com a caracterização do espaço de pesquisa, bem como os passos seguidos desde a propositura da pesquisa até a sua aprovação, passando por conselho de ética e pelos órgãos de acompanhamento e controle da educação estadual, mantenedor da escola. Nesta mesma seção, também houve a descrição dos índices de participação na pesquisa. No terceiro momento, tratou-se da transição entre o ensino fundamental e médio e de que forma esse aspecto influenciou nas preocupações da pesquisa. Em um quarto momento, fez-se a caracterização do caderno de atividades utilizado nas oficinas de escrita com a explicação do planejamento envolvido na sua composição. Por fim, apresentou-se os relatos dos eventos de planejamento das oficinas e da sua efetiva realização na escola.

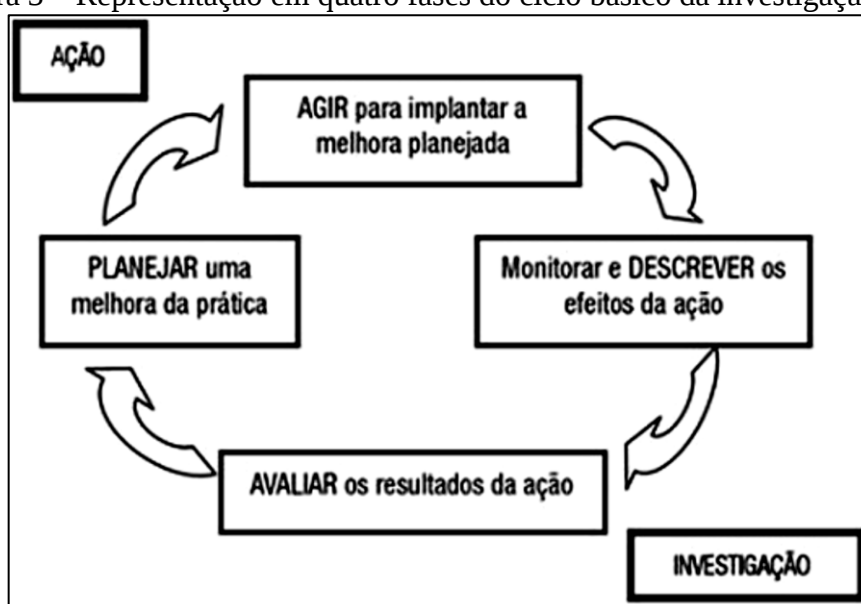
3.1 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa é qualitativa (Chizzotti, 2006), atendendo a uma demanda do contexto do professor pesquisador, do corpo docente e da comunidade escolar em que foi realizada a intervenção didático-pedagógica. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa em educação é uma abordagem investigativa que busca compreender fenômenos educativos em sua complexidade, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridos. Essa metodologia enfatiza a análise dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e interações, ao invés de se concentrar apenas em dados numéricos ou resultados estatísticos.

Com base na pesquisa qualitativa, a pesquisa baseia-se nos pressupostos de Thiollent (2011) acerca da pesquisa-ação. Assim, este estudo volta-se à compreensão de um problema diretamente ligado a um contexto coletivo em que, por sua vez, há uma interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa para a geração dos registros utilizados.

A pesquisa parte do olhar da pesquisa-ação ao passo que propõe um estudo sistemático dos processamentos de escrita na perspectiva de escrita como trabalho (Fiad, 1991) vinculado a uma demanda significativa da escola, que também pode ser da educação como um todo ou do intento de colaborar com o trabalho já desenvolvido no/pelo lócus. Para tanto, os objetos definidos para a pesquisa são o ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula que, por sua vez, estão posicionados no centro da pesquisa.

Figura 3 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 18).

A realização do trabalho em sala de aula durante as oficinas propostas na pesquisa significa uma ação intencional mediada que pode colaborar com a construção da própria instituição e o aperfeiçoamento do trabalho. Na figura 3, Tripp (2005) mostra que entre a ação e a investigação situam-se um conjunto de atividades que precisa de monitoramento e descrição dos efeitos, avaliação dos resultados, planejamento da melhoria da prática para, enfim, constituir-se em uma nova ação. Esse movimento cíclico define a pesquisa-ação em sua atenuada preocupação em desenvolver uma pesquisa que não apenas sirva-se do contexto, mas que tenha uma preocupação com ele e que retorne com um novo posicionamento para, de fato, perceber uma significativa contribuição com a realidade.

Stringer (1996) considera que a pesquisa-ação envolve um processo que aborda a observação com o intuito de reunir informações a fim de construir um cenário, depois, o pensamento com os objetivos de explorar, analisar e interpretar os fatos que surgiram na realização da pesquisa para, por fim, ocorrer a ação prática com vistas à implementação e avaliação das ações, sem valorizar o aspecto material, mas sim a ação, ou a prática. Complementarmente, o processo de pesquisa-ação pode ser constituído de quatro principais etapas: exploratória, principal, ação e avaliação (Pinto, 1988).

Investigar uma realidade social não se esgota com a aplicação de instrumentos de pesquisa, mas requer também a observação sistemática de tudo quanto se refere às atividades dos homens concretos em relação com a natureza e em mútua relação (Pinto, 1988, p. 86).

A pesquisa-ação tem todo o sentido, segundo Pinto (1988), quando se propõe uma investigação que vai além da aplicação do instrumento, mas se passa dar uma enorme importância e total centralidade nas atividades humanas mediadas nas diferentes interações. Por isso mesmo, a pesquisa assume uma natureza qualitativa, pois se interessa pelos aspectos contidos na prática de ensino de sala de aula em que o professor pesquisador e os estudantes participantes são entendidos como sujeitos da pesquisa inseridos em um movimento crítico-reflexivo. A pesquisa insere-se no paradigma construtivista social como um processo social de caráter ativo, em que o conhecimento advém da construção pessoal e ativa dos envolvidos no ensino (Lakomy, 2008).

Ontologicamente, a realidade de sala de aula pode ser descrita como um contexto heterogêneo, permeado de teorias, expectativas com ações envolvidas no ensino e na aprendizagem. Essa realidade ontológica agrega a essa pesquisa um viés dinâmico, pois caracteriza um contexto heterogêneo na relação de teoria e prática que requer cuidados

metodológicos no sentido de compreender as manifestações da sala de aula como contextuais, singulares, além de importantes para a realidade específica do grupo com o qual se pretende realizar a pesquisa, manifestando, diante disso, um posicionamento social crítico baseando no conhecimento a fim de gerar autonomia às pessoas.

O tipo de pesquisa que se propõe é crítico-interpretativista (Moita-Lopes, 1994) por pressupor o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula por meio de práticas de escrita realizadas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Tais práticas são importantes aos participantes porque possibilitam a interação entre eles e os conhecimentos tratados nas oficinas de escrita que, por sua vez, originam os registros que são essenciais nas análises da pesquisa, permitindo compreender como se dá o desenvolvimento da escrita diante da constituição do gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita.

O *corpus* que sustenta a tese é constituído de cadernos de atividades elaborados pelo pesquisador com o direcionamento de um Plano Curricular Orientador em consonância com as diretrizes curriculares adotadas na instituição de ensino. Os cadernos de atividades foram divididos em três momentos:

(I) Avaliação diagnóstica inicial (ADI) – o pesquisador realizou uma verificação inicial da aprendizagem na forma de uma avaliação diagnóstica realizada com os estudantes do 9º ano com o objetivo de investigar as primeiras manifestações responsivas dos estudantes quanto à escrita de respostas discursivas por meio de atividades de leitura.

(II) Percorso de interação, ensino e aprendizagem (PIEA) – com os indicadores obtidos na avaliação diagnóstica inicial, foi possível elaborar um material didático com atividades de escrita com o objetivo de propor formas de interação em sala de aula para desenvolver possibilidades de encaminhamentos de ensino da escrita de respostas discursivas em duas vertentes: (a) na interação com um colega de sala de aula para discutir sobre questões-foco, como “Como você avalia as suas respostas escritas?”, “Você acredita que é possível melhorá-las? Em caso afirmativo, o que é preciso para melhorá-las?” e “Por fim, como escrever uma resposta discursiva?”; (b) na interação com o professor pesquisador para a discussão em torno das perguntas de leitura, sua constituição, seu núcleo temático e como atender ao que é solicitado pelas atividades, utilizando, para isso, estratégias psicolinguísticas com o uso de lápis de cor. Os três elementos – interação, ensino e aprendizagem – são articulados e constituem um processo complexo desenvolvido nas oficinas de escrita.

(III) Avaliação diagnóstica processual (ADP) – após o processo de interação, foi possível realizar uma avaliação diagnóstica do processo com foco na investigação e percepção dos indicadores de desenvolvimento das habilidades de escrita de Respostas Discursivas. Essa

proposta avaliativa é diagnóstica porque permite olhar para o desenvolvimento de uma sequência de atividades e respostas dos estudantes e o aspecto processual é entendido aqui como uma valoração a um processo de aprendizagem dos estudantes participantes das oficinas.

Os dados gerados e registrados nos cadernos de atividades acompanharam o diário de campo do pesquisador. No diário de campo foram registrados os principais aspectos do desenvolvimento metodológico da pesquisa e relacionados ao trabalho com as abordagens psicolinguísticas.

Na qualidade de uma pesquisa-ação, importou para este estudo a compreensão dos elementos imbricados no trabalho de mediação do professor com o emprego de abordagens psicolinguísticas em oficinas de escrita do gênero Resposta Discursiva. Nas oficinas foi utilizado um caderno de atividades desenvolvido pelo pesquisador com textos de diferentes fontes e atividades autorais para propiciar o desenvolvimento do trabalho proposto nas oficinas.

Por ser uma pesquisa-ação que adota uma análise de dados crítico-interpretativista, entende-se que os dados por ela gerados no contexto do ensino seguiram um processo de análise pelo pesquisador porque houve uma reflexão sobre os fatos observados ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa em que se pesaram a interação dos estudantes e a mediação entre todos eles durante o ensino e aprendizagem da escrita.

As etapas da aplicação da pesquisa foram organizadas em encontros realizados na forma de oficinas escrita ofertadas em período contraturno para estudantes do 9º ano de uma escola pública da rede estadual do Paraná, localizada no extremo noroeste do estado. A região supramencionada encontra-se na microrregião de Paranavaí, a 70 quilômetros, e na macrorregião de Maringá, a 140 quilômetros.

O plano de realização das oficinas de produção textual seguiu os seguintes encaminhamentos básicos:

- a) aula de orientação inicial;
- b) grupo de aulas para a Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI);
- c) grupo de aulas para o Percurso de interação, ensino e aprendizagem (PIEA);
- d) grupo de aulas para a Avaliação Diagnóstica Processual (ADP);
- e) grupo de aulas para as devolutivas aos estudantes e socialização dos indicadores apontados pela pesquisa;
- f) grupo de aulas com os professores para apresentação dos resultados e socialização de encaminhamentos construídos pela pesquisa.

Efetivamente, quanto ao conjunto de aulas das oficinas e os dados gerados, o *corpus* que sustenta a tese é constituído de Respostas Discursivas Escritas dos estudantes e outras marcas

e percepções que deixaram nos cadernos de atividades. Todos os registros feitos no caderno serviram de base para entender as diferentes estratégias marcadas no trabalho com a escrita das respostas discursivas, consistindo em elementos que possibilitaram entender como se deu a constituição da escrita e da materialização do gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita.

A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) por meio da submissão do projeto, das autorizações e dos modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na Plataforma Brasil com o detalhamento da pesquisa, bem como dos riscos ideológicos e psicológicos que a pesquisa pudesse gerar. A submissão foi única com a aprovação em apenas uma rodada. Com a pesquisa sendo realizada, os demais encaminhamentos éticos da pesquisa previram a realização de um retorno aos estudantes de modo que lhes possibilite verificar a sua participação na pesquisa, como os dados foram percebidos pelo professor pesquisador e como essa experiência lhes possibilitou refletir e aperfeiçoar o seu processo de escrita.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Essa subseção almeja tratar dos elementos que estão diretamente associados à pesquisa, porém, importa antes dizer que o trabalho de orientação no âmbito do PPGE buscou amadurecer o projeto de pesquisa submetido no processo de seleção a fim de que ele tivesse melhor caracterização e, conseqüentemente, melhor encaminhamento e viabilidade prática a fim de sustentar a constituição de uma tese. O projeto de pesquisa inscrito no grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior, passou por análise e debate no âmbito das atividades do próprio grupo. Depois disso, o projeto foi analisado no XV Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação da Unesp, *campus* de Presidente Prudente, tendo como banca de arguição a Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste-Cascavel) e o Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado (Unesp-Assis) que colaboraram com o fortalecimento de suas bases epistemológicas e metodológicas. Já fruto de um processo de orientação com a apreciação no Seminário de Pesquisa, além do Grupo de Pesquisa, entendeu-se que o projeto tinha condições de ser desenvolvido em uma instituição de ensino a fim de que completasse o seu ciclo proposto, gerando os resultados suficientemente consistentes para sustentar esta tese.

Para a realização da pesquisa, escolheu-se um colégio público da rede estadual de ensino do Paraná situado no município de Nova Londrina. A instituição é situada em uma região central da cidade e conta com ensino fundamental e ensino médio, atendendo, em 2023, 682

estudantes regularmente matriculados distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Salienta-se que a escola não é contexto de trabalho do pesquisador e seu contato com a instituição foi unicamente para a realização da pesquisa.

Para a propositura da pesquisa, o pesquisador interessou-se pelo impacto social que a escola tem representado na comunidade, o que envolve a organização dos espaços aliado a proposta pedagógica, o bom envolvimento dos estudantes e a abertura que a escola oferece para projetos que colaborem com o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes da instituição. A realidade socioeconômica do colégio indica que os estudantes vêm de classe média baixa e, em sua grande maioria, são filhos de trabalhadores do comércio, da lavoura e da indústria locais.

É válido destacar que a intenção de desenvolver a pesquisa na instituição foi de contribuir para a consolidação das aprendizagens lá construídas, colaborando de algum modo com a comunidade. A expectativa foi de que as oficinas pudessem auxiliar na formação dos estudantes. Foi então que o pesquisador se aproximou da escola para conhecer mais sobre a sua realidade, propondo o trabalho conjunto que envolvesse a aprendizagem dos estudantes do 9º ano.

Foram realizadas duas reuniões de planejamento na escola com a presença da equipe pedagógica para apresentação, discussão e detalhamento do projeto que resultaria na realização de oficinas no interior da escola com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta apresentada consistiu em ofertar um ensino em contraturno escolar como uma formação complementar. No entanto, o fato ocorrido no Centro de Educação Infantil Bom Pastor, em Blumenau-SC⁸, gerou uma repercussão no sistema de ensino paranaense, suspendendo, então, todas as ações realizadas em escolas com agentes externos a ela. Esse episódio interrompeu momentaneamente a realização das oficinas, posto que o Governo do Paraná precisou repensar medidas complementares que garantissem maior segurança de todos no interior da escola.

Após apresentar o projeto de trabalho na escola, com a aprovação e concordância da instituição, passou-se pleitear as autorizações necessárias para a realização da pesquisa conforme se pode ver na descrição cronológica do quadro 2 proposto na sequência.

⁸ A tragédia na creche Cantinho Bom Pastor em Blumenau, Santa Catarina, ocorreu no dia 5 de abril de 2023. Um homem de 25 anos invadiu a creche com uma machadinha e atacou as crianças, resultando na morte de quatro crianças e no ferimento de outras cinco. Este trágico evento gerou uma grande onda de solidariedade e indignação na comunidade e no país, com muitos expressando suas condolências às famílias das vítimas. A partir desse acontecimento, os estados brasileiros e as redes municipais passaram a pensar as políticas de segurança nas instituições de ensino, adotando medidas mais eficazes de controle e proteção aos estudantes.

Quadro 2 – Sequência cronológica das etapas de realização da pesquisa

ETAPA	DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Obtenção das autorizações para realizar a pesquisa	9 de março de 2023	Primeiro contato com a instituição de ensino – exposição da proposta de pesquisa e argumentações em torno da sua constituição junto à direção e coordenação pedagógica do Colégio Estadual Cívico-Militar Vale do Tigre – Ensino Fundamental e Médio, em Nova Londrina-PR. Projeto aceito pela escola. Apto para solicitar autorização do CEP-Unesp.
	30 de março de 2023	Apresentação e propositura formal da pesquisa no Núcleo Regional de Educação de Loanda como instância autorizadora junto do Governo do Estado do Paraná e Secretaria de Estado da Educação. Projeto aceito e autorizado pelo Núcleo Regional de Educação de Loanda.
	24 de abril de 2023	Submissão da pesquisa junto à CEP-Unesp na Plataforma Brasil. Projeto aceito e aprovado pelo CEP-Unesp ⁹ .
Planejamento e mobilização da comunidade escolar	26 de julho de 2023	Reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica para planejamento do calendário da realização da pesquisa na forma de oficinas de escrita. Definição dos elementos de infraestrutura e equipamentos utilizados na realização do trabalho.
	27 e 28 de julho de 2023	Mobilização dos estudantes interessados. Divulgação da oferta das oficinas de escrita direcionadas aos estudantes do 9º ano no contexto escolar. Prospecção dos interessados e cadastramento.
	28 de julho de 2023	Reunião com pais e estudantes para (a) expor o planejamento da pesquisa e das oficinas como parte integrante do trabalho, (b) responder a dúvidas ou outros pontos a esclarecer, (c) apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento e (d) coletar as assinaturas necessárias para a autorização da participação dos estudantes.
Realização das oficinas e acompanhamento pedagógico da pesquisa	31 de julho de 2023 14h às 16h	1ª oficina de escrita com foco nas orientações iniciais pertinentes para a realização do trabalho e realização da UNIDADE 1 do caderno de atividades proposto na pesquisa com foco na Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI) dos estudantes (carga horária de 2h).
	1º de agosto de 2023 14h às 16h	2ª oficina de escrita com foco no estudo da UNIDADE 2 com o objetivo de construir o percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) (carga horária de 2h).
	1º de agosto de 2023 16h às 17h	Reunião de <i>feedback</i> com a Coordenação Pedagógica da instituição para apresentar as primeiras impressões da realização das oficinas.
	2 de agosto de 2023 14h às 16h	3ª oficina de escrita com foco na continuação do estudo das situações de aprendizagem propostas na UNIDADE 2 integrando o percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) (carga horária de 2h).
	3 de agosto de 2023 14h às 16h	4ª oficina de escrita com foco no estudo da UNIDADE 3 como parte do percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) (carga horária de 2h).
	4 de agosto de 2023 14h às 16h	5ª oficina de escrita para estudo da parte final da UNIDADE 3 e início da UNIDADE 4 como parte integrante do percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) (carga horária de 2h).
	7 de agosto de 2023 14h às 16h	6ª oficina de escrita com foco no estudo da parte final da UNIDADE 4 na última etapa do percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) (carga horária de 2h).
	7 de agosto de 2023 16h às 17h	Reunião de <i>feedback</i> com a Coordenação Pedagógica da instituição para apresentar as impressões de pesquisa na preparação para a finalização das oficinas.
	8 de agosto de 2023 14h às 16h	7ª oficina de escrita com foco na primeira etapa da avaliação diagnóstica processual (ADP) por meio da realização das atividades e demais situações de aprendizagem propostos na UNIDADE 5 (carga horária de 2h).

⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Campus Presidente Prudente, conforme o **Parecer Consubstanciado nº 6.200.240** emitido em 25/07/2023 e com o certificado de apresentação de apreciação ética CAAE: 69045423.0.0000.5402.

	9 de agosto de 2023 13h às 15h	8ª oficina de escrita com foco na finalização das atividades propostas na UNIDADE 5 como término da etapa de avaliação diagnóstica processual (ADP) (carga horária de 2h).
Devolutiva e avaliação institucionais da realização das oficinas	9 de agosto de 2023 15h às 17h	Reunião com os estudantes para realização da avaliação das oficinas e autoavaliação com confraternização de encerramento e agradecimento aos participantes (carga horária de 2h).
	11 de agosto de 2023 14h às 15h30	Reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica da instituição para compartilhamento das impressões finais da realização das oficinas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No primeiro momento, houve o processo de obtenção, em três etapas, das autorizações para realizar a pesquisa. Inicialmente, foi preciso apresentar a proposta à escola para saber do interesse dela, disponibilidade e viabilidade da realização do trabalho em conformidade com o projeto político pedagógico da instituição. O projeto foi bem recebido pela equipe gestora e considerado um elemento significativo para a aprendizagem dos estudantes. A equipe gestora sugeriu ofertar as oficinas como uma carga horária de 20 horas constitutivas da carga horária complementar extraclasse que os estudantes daquela escola precisam cursar e, portanto, os estudantes do 9º ano inscritos nas oficinas de produção de texto teriam a integralização desta carga horária em seu histórico escolar.

Como parte da rotina das autorizações, foi necessário apresentar o projeto com a consequente aceitação da instituição cedente no Núcleo Regional de Educação de Loanda, instância representante da Secretaria de Estado da Educação e do Governo do Estado do Paraná como órgão controlador do sistema de ensino ao qual a escola está jurisdicionada. A equipe pedagógica recebeu o pesquisador, analisou a proposta do projeto solicitando a junção de documentos comuns à rotina de pesquisa que, por sua vez, gerou a aprovação do Governo do Estado do Paraná para a realização da pesquisa na instituição.

Posteriormente, procedeu-se à submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente por meio da Plataforma Brasil com a junção de uma sequência de documentos relativos à realização da pesquisa. O tempo de análise e aprovação do projeto em rodada única foi de noventa dias, autorizando.

No segundo momento, procedeu-se à etapa de planejamento e mobilização da comunidade escolar para a realização das oficinas. Foi realizada uma reunião com a equipe gestora da instituição para a definição de vários elementos relacionados à realização das oficinas, tais como (a) posicionamento da carga horária de 20 horas no quadro de horários de aulas da instituição, conciliando com os outros projetos do período de jornada ampliada dos estudante, (b) definição do espaço, equipamentos e outros materiais utilizados, (c) construção

do calendário e definição dos horários das oficinas, (d) planejamento da quantidade de vagas ofertadas e o processo de seleção e inscrição dos participantes, (e) agendamento da reunião de pais para apresentação do projeto e demais explicações necessárias e (f) definição do período de divulgação e inscrição dos participantes das oficinas.

No mês de julho ocorreu o período de divulgação e inscrição dos estudantes nas oficinas. Inicialmente, foram abertas vagas para 30 participantes vindos, exclusivamente, do 9º ano do Ensino Fundamental. Na primeira semana de divulgação já havia 30 estudantes interessados em participar das oficinas. Os pais desses interessados foram convidados para uma reunião que aconteceu no dia 25 de julho, às 19h, nas dependências do Colégio cujo objetivo foi apresentar o projeto, coletar as assinaturas nas autorizações escolares e no termo de consentimento livre e esclarecido.

O terceiro momento foi a realização das oficinas presenciais em uma sala de aula da instituição com carteiras convencionais, quadro de giz com uma televisão smart disponível para uso nas aulas. O material didático utilizado foi um caderno de atividades desenvolvido exclusivamente para as oficinas. A 1ª e 2ª oficinas foram desenvolvidas com o foco na avaliação diagnóstica inicial, já no início do percurso das interações, ensino e aprendizagem. Depois das 4 horas de estudos, realizou-se um encontro de *feedback* com a equipe pedagógica da escola com o propósito de tratar desse primeiro grupo de oficinas, do quanto o objetivo havia sido alcançado. Na reunião foram expostas as primeiras impressões e a percepção acerca das interações manifestadas pelos estudantes.

Com o assentimento dos participantes que concordaram em continuar participando das oficinas, realizaram-se as 4 oficinas pertencentes ao percurso de interações, ensino e aprendizagem em que ocorreram as situações de aprendizagem que, assim como a etapa anterior, utilizou o caderno de atividades como instrumento de pesquisa, registro de dados com reflexões pedagógicas. Nessa etapa, houve um predomínio das interações entre pesquisador e estudantes com o objetivo de construir conhecimentos, aprofundar conceitos e ideias manifestados nas produções de respostas discursivas escritas com base nas abordagens psicolinguísticas trabalhadas nas oficinas.

Depois dessa etapa, houve outra reunião com a equipe pedagógica da escola para um *feedback* sobre o andamento das oficinas, destacando os pontos principais junto de possíveis dificuldades que o trabalho eventualmente tenha apresentado. O momento de reunião para acompanhamento das oficinas era sempre um momento de troca de experiências e expectativas com a percepção de que a escola realmente tinha interesse em acompanhar a pesquisa de modo bem próximo.

Por fim, aconteceram a 7ª e 8ª oficinas com foco na avaliação diagnóstica processual para se analisar o desenvolvimento dos estudantes durante as oficinas e, conseqüentemente, compreender o conjunto de mediações baseadas em abordagens psicolinguísticas e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. Logo após a última oficina, foi realizado um momento de coleta das impressões dos estudantes sobre as oficinas. Para isso, utilizou-se um formulário em que os estudantes puderam expressar a sua opinião a respeito de aspectos do trabalho. Por fim, foi proposto uma roda de diálogos sobre o que foi vivenciado durante o tempo que passaram nas oficinas, incluindo as experiências, atendimento às expectativas, dificuldades e outros sentimentos decorrentes.

O quarto momento foi seguido da finalização das oficinas com a devolutiva e avaliação institucionais. Em uma reunião posterior, o pesquisador apresentou os dados referentes ao volume de dados registrados na pesquisa e uma antecipação do modo como eles seriam tratados e analisados no âmbito da escrita da pesquisa que culminaria na construção da tese.

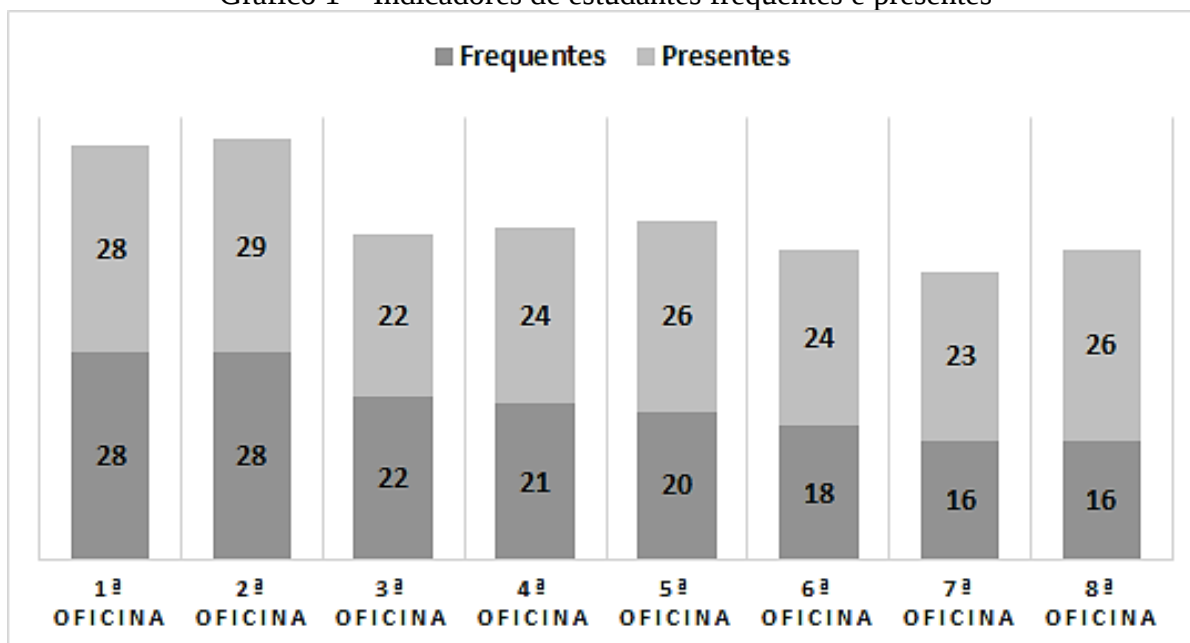
A realização das oficinas foi importante para a escola, pois gerou bastante interação, protagonismo, além de motivação nos estudantes, inclusive de outras turmas que expressavam desejo de participar delas. A realização do trabalho foi significativa para a escola porque também proporcionou aos participantes uma continuidade às propostas de escrita que desenvolviam no período regular de aula, significando uma nova possibilidade de interação e crescimento em propostas de aprendizagem que ocorriam nas oficinas ao mesmo tempo que tinha um aspecto de novidade na realidade escolar, um fator que contribuiu para o engajamento dos estudantes.

3.2.1 Mas, afinal, quem são os participantes da pesquisa?

Os participantes da pesquisa são considerados aqueles que construíram as interações materializadas nas oficinas de escrita e sobre as quais se pode direcionar um olhar investigativo que permitiu compreender os múltiplos aspectos fundados nas relações de mediação, ensino e aprendizagem pressupostos na pesquisa. Os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa dedicaram seu tempo para participar de um momento de estudos com discussões em torno de textos que consistiram em situações de ensino nas quais outros textos seriam produzidos.

Para melhor conhecimento dos indicadores de participação dos estudantes do grupo, o gráfico 1 mostra os quantitativos referentes à frequência nas oficinas.

Gráfico 1 – Indicadores de estudantes frequentes e presentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Primeiro, entende-se que presentes são aqueles que estavam no momento da oficina, independente se tiveram ou não teve faltas. Ser presente é estar na aula, sendo o indicador que reflete a exata quantidade de estudantes que estavam na sala de aula naquela data específica. Por outro lado, os frequentes são os estudantes que não tiveram nenhuma falta e, portanto, estavam participando integralmente das situações propostas sem qualquer espécie de ruptura, frequentando as oficinas desde o começo.

O Gráfico 1 mostra que dos 29 estudantes presentes apenas 16 foram considerados frequentes e, portanto, representam 55,17% de participação efetiva cujos cadernos estavam completos, tendo sido convertidos em dados de pesquisa utilizados nas análises e interpretações pertinentes.

Para melhor conhecimento da identidade do grupo, o Quadro 3 mostra um aspecto relevante sobre os estudantes que participaram das oficinas: a idade mais comum entre os participantes. A idade dos estudantes participantes é significativo para conhecer mais o perfil dos participantes a fim de compreender se há distanciamentos significativos entre as idades.

Quadro 3 – Perfil dos estudantes

Presentes (1 ou mais faltas)		Frequentes (nenhuma falta)	
Ano de nasc.	Estudantes	Estudantes	
2007	3	2	
2008	7	4	
2009	19	10	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os aspectos trazidos pelo gráfico 1 e pelo quadro 3 são indicadores que colaboram com a melhor compreensão acerca do perfil do grupo com o qual se fez o trabalho. Um fator importante para se conhecer melhor o grupo de estudantes é se eles tiveram dificuldade em estudar a escrita de textos que circulam no ambiente escolar durante as oficinas. O quadro 4 mostra o resultado desse questionamento.

Quadro 4 – Perfil dos estudantes: senso de dificuldade

Presentes (1 ou mais faltas)			Frequentes (nenhuma falta)		
Estudantes	Dificuldade	Estudantes	Estudantes	Dificuldade	Estudantes
29	Sim	6	16	Sim	2
	Não	23		Não	14

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No Quadro 4, apresentam-se dados relativos à dificuldade dos estudantes: no caso dos presentes (1 ou mais faltas), 29 participaram de, ao menos, 1 oficina, dos quais 6 relataram que tiveram dificuldades e 23 disseram que não tiveram. Do grupo dos 29 estudantes, 16 deles foram considerados frequentes (sem nenhuma falta), e desses, 2 consideraram que tiveram dificuldades e os outros 14 não relataram dificuldade. Logo, acredita-se que a frequência regular possibilitou ao estudante uma minimização das dificuldades.

Os dados apresentados evidenciam a heterogeneidade do grupo que participou das oficinas. Essa diversidade toda tem reflexo nas possibilidades de construção de conhecimentos baseados nas interações de diferentes pessoas e seus muitos distintos pensamentos e posições em relação ao mundo. Um trabalho em contexto de ensino, por mais simples que seja, precisa evidenciar essa heterogeneidade que tanto constitui a realidade da escola, pautando-se no princípio de que quanto mais diversificado for o grupo, maior é a oportunidade de crescimento colaborativo por meio dos diferentes posicionamentos diante dos conteúdos trabalhados.

3.3 ESPECIFICIDADES DA TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

A perspectiva de desenvolvimento assumida nesta pesquisa concentra-se na aprendizagem dos estudantes de modo efetivo e que lhes dê condições para alcançar suas aspirações nas diferentes áreas da vida e da atuação na sociedade. Neste sentido, o êxito de uma pesquisa com estudantes no contexto de sala de aula não é outro senão o alcance e o desenvolvimento de sua autonomia de pensar, agir e construir ideias que lhes permitam a liberdade plena no exercício da cidadania. Logicamente que o foco na abordagem metodológica, como é o que se propõe neste trabalho, reflete mais especificamente o modo

como as abordagens psicolinguísticas podem agir efetivamente para a construção dos conhecimentos necessários para a postura preconizada nesta argumentação.

Na escola, existe uma preocupação com o que se chama de transição entre etapas a fim de que não haja profundas rupturas no ensino e que os estudantes não percam a ideia de continuidade e aperfeiçoamento que é tão própria do ensino.

Em resumo, a transição do ensino fundamental para o ensino médio envolve uma série de mudanças de âmbito, social e pessoal. É uma fase em que os estudantes começam a definir suas identidades, exploram interesses e se preparam para os desafios futuros da educação superior no mundo do trabalho. Esse contexto envolve diretamente o desenvolvimento da autonomia como forma de saber agir diante das diferentes demandas que surgirem, evidenciando amadurecimento da reflexão sobre o cotidiano.

Além disso, em linha com o que ensina Freire (1998), essa transição exige dos estudantes o desenvolvimento de uma leitura perceptiva de mundo sempre com um posicionamento crítico que permita intervir em seu próprio contexto para realizar escolhas balizadas em seu plano de vida, evidenciando, portanto, o protagonismo social.

A realização da pesquisa com estudantes do 9º ano foi uma escolha consciente e estrategicamente voltada à possibilidade de compreender como ocorre o desenvolvimento desses estudantes que se encontram em um momento importante de sua vida por se tratar de uma fase de escolhas com senso de responsabilidade. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma força em prol de um ensino que não apresente rupturas ou segmentações de conteúdo, mas oposto a isso, que tenha uma articulação entre toda a trajetória escolar do estudante, priorizando as situações sociais de vivência do conteúdo com base nas múltiplas realidades que compõem a sociedade.

Neste sentido, em linha com as perspectivas teóricas da enunciação de Bakhtin e do socioconstrutivismo de Vygotsky que sustentam este trabalho, especialmente no que tange à compreensão de teorias cognitivas de aprendizagem, as oficinas de escrita foram pensadas para trabalhar com a intervenção pedagógica ao mesmo tempo em que se trabalha com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desde suas atitudes de construir suas próprias leituras orientadas pelos textos trabalhados, até as escritas autônomas e livres de suas respostas nos cadernos de atividades.

Dessa forma, a preocupação com a transição do ensino fundamental para o ensino médio se dá justamente na construção dos conhecimentos necessários para a consolidação das práticas sociais que sustentam a aprendizagem da escrita conforme as necessidades postas nos anos posteriores ao 9º ano. Ou seja, a reflexão está exatamente em torno do que o estudante precisa

saber para ter sucesso nas turmas seguintes e de que modo as discussões em torno da Resposta Discursiva Escrita poderão ajudar na construção do seu pensamento com a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela sociedade.

A importância que se dá ao gênero discurso Resposta Discursivo Escrita deve-se ao fato de que ele mobiliza os conhecimentos em torno das práticas discursivas propostas. O êxito do trabalho com a escrita nesse contexto citado é a produção de conhecimentos junto aos estudantes a fim de que tais saberes assumam importância na sua vida em sociedade, possibilitando que ele acesse oportunidades coerentes com o seu projeto pessoal. Assim, a escolha de se trabalhar com gêneros discursivos justamente no 9º ano é porque acredita-se que tal trabalho pode significar importantes mudanças de postura crítica em relação aos conteúdos, influenciando na sua leitura de mundo e no modo como compreende a relação leitura-escrita a partir de situações de aprendizagem oportunizadas nas oficinas.

Por isso, o trabalho desenvolvido nas oficinas também se preocupa com a atitude reflexiva e propositiva do estudante que, ao analisar aspectos do cotidiano e da sociedade, seja capaz de construir uma visão de mundo e posicionar-se por meio dela, garantindo o seu lugar de fala, de pensamento, de representatividade e de livre manifestação respeitosa de sua posição. O trabalho proposto pôde colaborar com o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes que estão no Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

As questões curriculares próprias da educação básica preveem um conjunto de conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, as oficinas puderam colaborar com esse momento da formação dos estudantes ao abordar temas muito próprios da sua realidade, como tecnologia, alimentação, futuro, reflexão sobre o mundo, além de outros que têm relação direta com a sua vivência em sociedade. O efeito prático do trabalho com esses temas é uma mudança de postura diante do conhecimento que lhe é apresentado, consistindo na contribuição da pesquisa para a transição a que essa seção de refere.

3.4 INSTRUMENTOS E ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

A realização das oficinas teve a mediação do professor-pesquisador que se utilizou de um caderno de atividades pensado para a pesquisa. A construção do caderno de atividades considerou os encaminhamentos didático-metodológicos contidos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2019), além das especificidades teóricas preconizadas nas seções anteriores, especialmente no que tange à ideia de texto, linguagem e escrita.

Depois de estudar os principais aspectos didático-metodológicos da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do Paraná, posicionando-se criticamente diante do conteúdo e do contexto dos documentos a fim de compreender as manifestações ontológicas e ideológicas, o pesquisador elaborou um caderno de atividades com a leitura e estudo de textos de diversos gêneros discursivos seguidos de situações de escrita de respostas discursivas. Os textos que embasam as atividades são de diferentes gêneros discursivos e foram replicados de diferentes fontes.

O caderno de atividades do estudante é constituído de 5 unidades, cada qual com um tema e com gêneros discursivos escolhidos previamente. Cada unidade, por sua vez, apresenta uma dada quantidade de atividades de escrita (chamado de itens) e o foco prioritário de cada unidade. Esse último aspecto, o foco, é uma referência direta compreendida como a manifestação psicológica da aprendizagem, pois é um direcionador da leitura, da compreensão e, principalmente, da motivação psicológica que orientará a postura interacional do estudante diante das situações de aprendizagem ali propostas.

Como detalhado no Quadro 5 a seguir, os temas das unidades foram escolhidos de acordo com a heterogeneidade dos interesses dos estudantes, versando sobre identidade dos jovens, estilos de vida, usos da internet, hábitos alimentares e planejamento de vida. Essa diversidade temática tem o interesse de concentrar a atenção dos estudantes por acreditar que haja um interesse pelas situações que são próprias de seu dia a dia. Além disso, a diversidade de gêneros discursivos teve o objetivo de possibilitar o contato dos estudantes com diferentes leituras, discursos e abordagens temáticas a fim de ampliar o horizonte de leituras e reflexões.

A quantidade de itens, ou atividades de escrita, junto do direcionamento do foco da unidade são indicadores importantes e levou em consideração o tempo que o pesquisador achou pertinente para a realização das atividades pelos estudantes participantes, junto do processo de discussão em torno dos textos, das atividades, considerando, inclusive, a correção das respostas. A elaboração dos itens também considerou o nível de cada texto, seu tema e o modo como as informações eram apresentadas, variando a expectativa de dificuldade. Além disso, a mediação prevista também foi levada em consideração, já que as abordagens psicolinguísticas foram o direcionamento metodológico escolhido para embasar o trabalho desenvolvido nas 20 horas de oficinas de escrita realizadas.

O papel do professor pesquisador, neste contexto, é fazer a mediação do conteúdo proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolver a sua autonomia de leitura e escrita. Por mais que as oficinas sejam realizadas em sala de aula, utilizando um caderno de atividades para estimular as interações, o trabalho não é reduzido a um produto das oficinas,

mas a ênfase é nos comportamentos de escrita, nas estratégias e nos detalhes da trajetória de escrita dos estudantes.

Quadro 5 – Planejamento da estrutura do caderno de atividades

Unidade	Tema da unidade	Gêneros discursivos abordados	Itens	Foco
1	Identidade dos jovens	Pintura, tirinha e citação de livro científico	6	- Percepção do tema do texto de apoio
2	Estilos de vida	Texto de divulgação científica	5	- Percepção do tema do texto de apoio - Apresentação do tema na escrita de resposta discursiva
3	Usos da internet e das redes sociais	Resenha, excerto de relatório de pesquisa e tabela	6	- Apresentação do tema na escrita de resposta discursiva - Manutenção do tema na escrita de resposta discursiva
4	Hábitos alimentares e a prática de esportes	Charge, texto de divulgação científica e infográfico	6	- Manutenção do tema na escrita de resposta discursiva - Emprego de conclusão pessoal na escrita de resposta discursiva
5	Planejamento de vida	Canção e tirinha	7	- Manutenção do tema na escrita de resposta discursiva - Emprego de argumento novo relacionado ao tema

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como se pode observar no Quadro 5, a construção do caderno de atividades foi fruto de um planejamento organizado com uma preocupação de pensar um trabalho que tivesse uma interface com o que os estudantes vivenciam nas aulas e, com isso, não gerar uma realidade utópica desvinculada da realidade do ensino. A preocupação foi de desenvolver um trabalho que propiciasse um relacionamento com o cotidiano dos estudantes, até porque as oficinas foram orientadas pelas políticas curriculares da instituição que, por sua vez, abordam elementos da vida cotidiana como prática social dos estudantes, como preveem o projeto político-pedagógico e a proposta pedagógica curricular da escola. A observância a esses aspectos teóricos é uma condição para o que o projeto tivesse, acima de tudo, uma viabilidade prática e coerente, porém, com a sua identidade própria e seus objetivos delimitados. Ao mesmo tempo, pretendeu-se que as oficinas constituíssem uma oportunidade de aperfeiçoamento de habilidades e competências de escrita dos estudantes.

Para servir como orientação prática das oficinas, foi elaborado um caderno de expectativas em que constam as principais orientações metodológicas de condução das atividades, dos diálogos e interações com os estudantes, além de possibilidades de construção das Respostas Discursivas Escritas em conformidade com o que era esperado em cada situação

de escrita. Esse caderno de expectativas foi pensado para o uso do pesquisador e da equipe pedagógica da escola, cuja finalidade foi servir como um parâmetro de escrita sem, contudo, ser um gabarito engessado com moldes de respostas ideais, mas sim como um direcionador de possíveis argumentações e apresentações de conteúdo vinculadas a cada atividade proposta no caderno de atividades entregue aos estudantes participantes das oficinas.

Como apresentado no Quadro 5, os possíveis focos do caderno de atividades são (a) percepção do tema do texto de apoio (foco na leitura), (b) apresentação do tema na escrita de resposta discursiva (foco na escrita), (c) manutenção do tema na escrita de resposta discursiva (foco na escrita), (d) emprego de conclusão pessoal na escrita de resposta discursiva (foco na escrita) e (e) emprego de argumento novo relacionado ao tema (foco na escrita).

Cada foco pressupõe uma postura com um processamento linguístico diferente, assim como uma estratégia acompanhada de um nível de autonomia distinto. Ao definir os diferentes temas que predominam em cada unidade, o caderno de atividades acaba por definir estrategicamente um conjunto de conhecimentos e necessidades pontuais de cada estudante a fim de que ele corresponda ao esperado. O foco também é importante para direcionar as interações junto das mediações estabelecidas no fluxo das oficinas, até porque cada mediação é a forma didático-metodológica que possibilita o desenvolvimento dos estudantes na situação de oficinas de escrita.

É importante destacar que o planejamento de um caderno de atividades não tem o foco de limitar as possibilidades de interação ao adotar algo tratado como um material ritualístico, mas oposto a isso, a criação do caderno de atividades é uma forma de organizar os principais pontos de articulação entre a argumentação dos estudantes por meio de textos que provoquem essa reflexão. A intenção do caderno foi de promover movimentos de análise do texto, associações necessárias com os contextos sociais e possibilidade de um posicionamento crítico e propositivo dos estudantes, sem o qual a ação escolar acaba se esvaziando e reduzindo a uma ação desprovida de intencionalidade prática.

O caderno de atividades apresenta situações de leitura e escrita que transitam desde as situações perceptivas, passando pelas compreensivas-responsivas, além da apresentação tópica até chegar à proposição direta acompanhada da sustentação e manutenção de uma ideia.

Figura 4 – Processos de representação das ideias nas oficinas de escrita



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A figura acima mostra os processos de representação das ideias nas oficinas de escrita ao passo de propõe uma ampliação das ideias e, conseqüentemente, do conteúdo mobilizado pelo estudante. Primeiramente, têm-se as situações perceptivas em que os estudantes percebem uma ideia prioritária do texto (ou do discurso) e as ideias secundárias (ou relacionadas à prioritária). Essa percepção é um modo de interação mais imediata que Shannon e Weaver (1949) chamam de unidade de comunicação, em que o *input* é o estímulo à reflexão e à construção da ideia ao passo que o *output* é um contexto e uma destinação social das ideias representadas. Essa compreensão faz alusão ao que o estudante é capaz de perceber do texto, pois quanto maior for a sua experiência de leitura, autonomia de pensamento com elaboração e mais perceptivo aos diferentes aspectos que constituem o discurso, mais recorrentes serão as situações em que ele perceberá as ideias do texto junto das suas vinculações dentro e fora dele, daí o entendimento de situações perceptivas como um movimento interno de compreensão do estudante.

Ainda sobre os processos de representação das ideias que embasam a construção do caderno de atividades, convém destacar que as situações compreensivas-responsivas são definidas como as inserções e associações que o estudante é capaz de fazer à medida que vai construindo a sua leitura do texto. Trata-se de associações dos diferentes níveis e características que permitem criar exemplos e outras ideias derivadas de um entendimento base. Depois disso, espera-se uma elaboração de uma ideia completa do estudante que é o que se entende por proposição direta na forma de uma informação nova inserida pelo estudante e que tenha relação com a ideia base já percebida no primeiro movimento de interação e aproximação do texto.

Por fim, é esperado que no fluxo da autonomia do estudante, as suas habilidades e competências tão necessárias aos estudantes do 9º ano já antevendo o Ensino Médio permitam sustentar e manter a ideia que apresentou, isso porque no contexto do convencimento tão necessário em nossa sociedade, é importante que as ideias não sejam apenas “lançadas”, mas sim defendidas e sustentadas com outras formas de estruturar o pensamento e o convencimento do leitor.

Com esses aspectos e características que embasaram a construção do caderno de atividades foi possível pensar a constituição de situações de aprendizagem em que a mediação do professor fosse capaz de colaborar com a construção e reforço à autonomia dos estudantes, pois a hipótese da tese é que as abordagens psicolinguísticas manifestadas nas mediações pedagógicas em sala de aula colaboram com a consolidação da autonomia do estudante.

3.4.1 Plano de análise dos dados

Ao realizar uma investigação do processo de desenvolvimento de habilidades de escrita pelo ensino do gênero Resposta Discursiva Escrita em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto das mudanças introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular, propõe-se uma forma de análise dos dados baseada na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se encontram em constante aperfeiçoamento e que se propõem a analisar diferentes fontes de conteúdo partindo da materialidade escrita de respostas discursivas de estudantes em situação de oficina.

Na interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade e, por isso mesmo, sugere a definição de categorias de análise objetivamente definidos diante do conjunto do registro dos dados constitutivos da pesquisa. A condução da análise dos dados abrange etapas a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998; Creswell, 2007; Flick, 2009; Minayo, 2001).

Quanto às análises, dois capítulos se ocupam de entender os elementos gerados na pesquisa. O capítulo 4 tem uma proposta mais descritiva ao apresentar as características geradas pelas oficinas, como dados censitários e estatísticos das vivências construídas nas oficinas. O capítulo 5 apresenta uma leitura crítica, partindo de uma análise das subjetividades e dos diferentes elementos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

No capítulo 5, o plano de análise dos dados é baseado na análise do conteúdo proposta por Bardin (2011). No movimento da análise inicial, o professor pesquisador organiza os dados que constituíram os registros das oficinas para encontrar categorias e as primeiras percepções acerca do trabalho desenvolvido. Sobre esse primeiro elemento da análise dos dados, constituiu-se uma seção em que se analisou o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a sua construção de conhecimentos pela leitura e escrita.

Em segundo momento, ocorreu a exploração do material. Nesta etapa, o professor pesquisador tratou do desenvolvimento do gênero Resposta Discursiva e o seu registro como materialidade originada nas oficinas, embasando as discussões no contexto dos dados para sustentar a tese. Nesse processo, depois de organizar as categorias, o pesquisador centrou o olhar na materialidade dos dados e no conjunto de informações que eles trouxeram e revelaram.

Por fim, no terceiro ponto de análise deste plano, ocorreu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das contribuições das oficinas para a aprendizagem dos estudantes.

Essa fase foi constituída de um olhar qualitativo para as subjetividades dos dados de modo a construir uma argumentação que contemple a trajetória das oficinas como trabalho de sala de aula com base na interação e da aprendizagem dos estudantes.

Ao professor pesquisador, os ecos desta pesquisa são importantes para sua própria construção que, como afirma (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46), “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática”. Ou seja, a pesquisa tem sua originalidade na própria realidade do pesquisador, já que encontra motivações nos eventos acontecidos no contexto da sala de aula e sobre ele propõe uma reflexão de modo a garantir não só a qualidade do ensino, mas também marcar a relação da ciência em seu caráter aplicado e comprometido com os processos humanos de ensino.

Neste sentido, como uma pesquisa de vertente qualitativa pautada em uma pesquisa-ação, pretende-se colaborar com as práticas de ensino e, de modo aplicado, refletir sobre as especificidades do ensino ao mesmo tempo em que descreve fatos inerentes a esse processo a fim de construir uma perspectiva investigativa que seja além de teórica também didático-metodológica.

3.5 OFICINAS DE ESCRITA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM

Na sequência, serão apresentadas as descrições e encaminhamentos gerais das oficinas de escrita conforme ocorreram no contexto escolar. No contexto desta tese, importa relatar as impressões dos estudantes com os principais comportamentos relacionados às oficinas e, com base nesta realidade, pretende-se desenvolver movimentos analíticos que se apropriem das respostas escritas dos estudantes para amparar os argumentos defendidos.

Salienta-se, portanto, que as análises dos registros das respostas serão apresentadas no capítulo seguinte, momento em que serão observados os primeiros indicativos e aspectos da efetiva mediação docente no desenvolvimento da escrita dos estudantes por meio de abordagens psicolinguísticas em oficinas de leitura.

3.5.1 Reunião de planejamento com a equipe pedagógica da instituição

Como uma etapa importante de planejamento das oficinas de escrita, foi necessário realizar uma reunião com a equipe pedagógica da instituição a fim de organizar os encontros de estudo e, com isso, garantir uma sistematização e organização no planejamento da escola.

Deste modo, na data de 6 de junho o pesquisador reuniu-se com a coordenadora pedagógica da instituição para conhecer como era o processo de ensino de escrita na instituição. Na ocasião, foi apresentado o aplicativo redação Paraná que atualmente é amplamente utilizado na rede estadual de ensino como uma ferramenta de ensino da escrita dos diferentes gêneros discursivos.

Depois de conhecer o modo como a escola encaminha o ensino da escrita nas turmas de 9º, a coordenadora relatou que a expectativa da escola em relação às oficinas era de poder contar com um apoio externo no enriquecimento do conhecimento e da prática de escrita dos estudantes. O pesquisador expôs os objetivos das oficinas como parte de uma pesquisa, portanto, seriam trabalhadas como a experimentação de uma abordagem psicolinguística em que a aprendizagem dos estudantes, as interações e o modo como o trabalho seria encaminhado pelo pesquisador por meio de sua postura de ensinar era o que mais importava no primeiro momento e o produto da escrita, em si, seria uma decorrência do trabalho realizado pelas mediações planejadas.

A coordenação analisou o caderno de atividades e o caderno de expectativas com um parecer favorável para o material e para o planejamento dos encaminhamentos previstos na execução das oficinas. Na ocasião, foi definido que o processo teria duração de 20 horas divididas em 8 encontros de oficinas e 2 de avaliação da autoavaliação dos estudantes e que os encontros aconteceriam no calendário definido (informação exposta no quadro 2) e na sala multiuso com um grupo de até trinta estudantes que se inscreveriam voluntariamente. A coordenadora informou que a direção autorizou a mobilização dos estudantes e que todos os que optassem por fazer as aulas de escrita teriam a carga horária prevista como integrante das atividades complementares extracurriculares conforme prevê o regimento escolar da instituição. Depois de expostos os principais pontos referentes ao planejamento das atividades, a coordenação considerou que o projeto era viável e relevante para o contexto escolar e, deste modo, recomendou à direção.

Depois desse momento de apresentação detalhada do trabalho à coordenação, a direção autorizou a iniciar o processo de mobilização dos estudantes para participar das oficinas, conforme o que foi aprovado na reunião de planejamento.

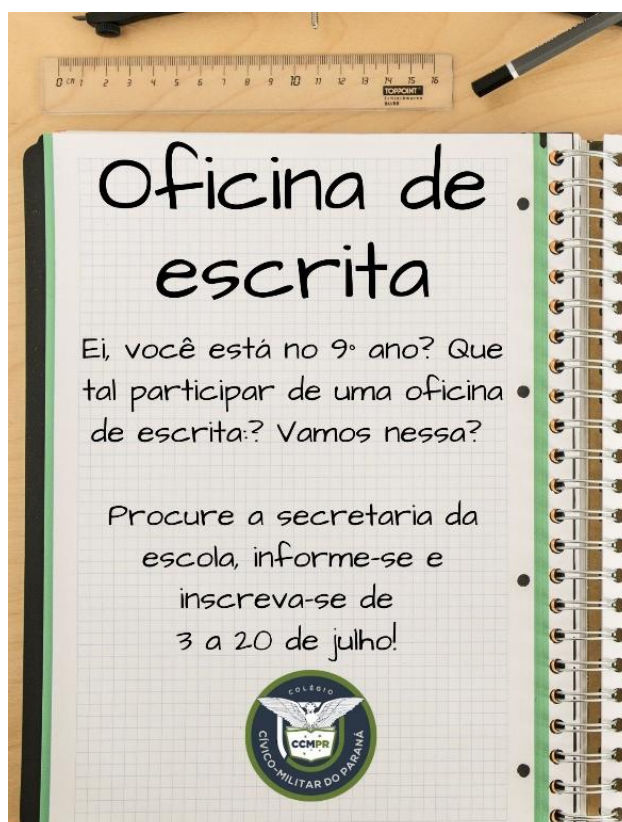
3.5.2 Mobilização dos estudantes

No mês de julho (27 e 28 de julho de 2023) ocorreu a mobilização dos estudantes no interior da escola e, na ocasião, o pesquisador visitou todas as turmas de 9º ano do período matutino para fazer o convite para participar das oficinas de escrita.

Para facilitar a lembrança dos estudantes, foi elaborado um cartaz de convite para afiação nas salas de aula, no mural da escola com uma versão digital que foi enviada nos grupos de WhatsApp da instituição a fim de que os pais também tivessem acesso à informação, podendo, assim, procurar a coordenação para perguntar sobre o projeto, estimulando os estudantes a participarem das oficinas de escrita.

Houve bastante interesse, sendo necessário explicar os objetivos das oficinas, o modo como seriam desenvolvidas, colocando-se à disposição para divulgar nas salas de aulas e tirar dúvidas sobre como tudo iria acontecer. De modo geral, percebeu-se um importante acolhimento das oficinas na instituição com apoio da equipe gestora e dos professores. O interesse dos estudantes foi significativo e houve bastante procura não somente de estudantes da instituição, mas também de outras escolas.

Figura 5 – Cartaz de convite para a participação nas oficinas de escrita



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A mobilização dos estudantes gerou curiosidade neles que gostariam de participar, porém, por conflito de suas agendas e horários, houve 32 estudantes que fizeram matrícula nas oficinas.

3.5.3 Reunião de apresentação das oficinas aos pais dos estudantes

Com o fluxo de inscrições nas oficinas de escrita foi possível confirmar o início das oficinas já na semana seguinte. Então, o pesquisador agendou para dia 25 de julho de 2023 uma reunião com os pais dos estudantes para apresentação de informações importantes referentes ao trabalho proposto.

Inicialmente, os pais de 14 estudantes participaram da reunião, conheceram o planejamento da pesquisa com as oficinas de escrita como parte integrante do trabalho, expuseram dúvidas ou outros pontos que puderam ser esclarecidos. Conheceram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como o documento que legitima a participação dos estudantes nas oficinas, autorizando formalmente. Além disso, os pais receberam o calendário das atividades, ficando cientes de que a atividade era oferecida como uma carga horária extracurricular aos estudantes a fim de constituir o currículo escolar. Foi informado aos pais que os estudantes construiriam respostas a perguntas de um caderno de atividades, sendo que todos os materiais produzidos serviriam de base de registros para a construção de um texto para analisar e fazer algumas constatações em forma de uma pesquisa científica. Como os materiais seriam de propriedade intelectual dos estudantes, foi esclarecido aos pais que a qualquer tempo eles poderiam solicitar uma cópia de tudo o que foi produzido por seus filhos.

Depois dessa reunião, as oficinas estavam oficialmente autorizadas a acontecer com início previsto para o dia 31 de julho de 2023 e os demais pais que não estiveram presentes foram atendidos em outros momentos agendados ao longo do período em que ocorreram as oficinas.

3.5.4 Relato da primeira oficina

A primeira oficina aconteceu em 31 de julho de 2023, no horário das 14h às 16h, na sala multiuso do Colégio. Nesta primeira aula estiveram presentes 28 estudantes dos 30 matriculados. O encontro iniciou com o acolhimento aos estudantes. O pesquisador recebeu os participantes, apresentou-se, pedindo para que cada um dissesse seu nome, a qual turma

pertencia e uma curiosidade sobre si. O intuito da atividade foi proporcionar maior interação entre todos os participantes. Depois do momento de apresentação pessoal, o pesquisador apresentou os objetivos das oficinas, a metodologia adotada nos encontros e a agenda com a organização das datas e horários.

Na sequência, o pesquisador falou com os estudantes sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que seus pais haviam assinado na reunião, fazendo a leitura e reflexão do documento, com especial atenção aos seguintes elementos: os riscos oferecidos pela pesquisa com a eminente mudança de pensamentos, concepções e ideias relacionadas à vida em comunidade, saúde, mundo do trabalho e outros conteúdos voltados ao fortalecimento da identidade dos estudantes, garantia de sigilo de tudo o que produzissem durante as oficinas e direito de desistência de participar das atividades em qualquer momento, sem nenhuma espécie de ônus, inclusive, ficando cientes de que eles poderiam livremente relatar ao pesquisador algum incômodo que eventualmente sentissem.

Depois de estudar o TCLE, o pesquisador solicitou aos estudantes que, caso estivessem confortáveis, se não tivessem mais dúvidas, poderiam escrever o seu nome completo, assinando o documento nos campos específicos para esses registros. Os participantes ficaram cientes de que o documento que estavam assinando era a sua autorização para que as atividades que realizariam nas oficinas seriam utilizadas em uma pesquisa científica.

Os estudantes também foram informados que não pagaria, nem receberiam por participar das oficinas e que o benefício direto que receberiam era o aprofundamento dos conhecimentos relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da interação com textos da diversidade de gêneros, temáticas e conteúdo. Além disso, foi informado aos estudantes que eles não levariam o caderno de atividades para casa e, se acharem necessário, poderiam solicitar por e-mail que lhe seria disponibilizada uma cópia digitalizada do material que produzissem.

Ao iniciar as atividades da primeira oficina, o pesquisador apresentou os objetivos propostos para o encontro: (a) conhecer as primeiras compreensões dos estudantes sobre textos de diferentes gêneros discursivos, como tirinha e citação de livro, (b) acompanhar as manifestações da escrita de suas respostas discursivas e (c) perceber as estratégias utilizadas pelos estudantes para construir a sua escrita partindo da mediação de sua própria leitura.

Segundo o planejamento das oficinas, esse primeiro encontro teve como foco a realização da UNIDADE 1 do caderno de atividades com foco na Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI) dos estudantes. A carga horária foi de duas horas de efetivo trabalho em sala de aula.

O pesquisador entregou o caderno de atividades aos estudantes e orientou que eles percebessem a capa do documento, o campo para registrar o nome e que conhecessem a estrutura e as demais informações do caderno, informando aos estudantes que essa unidade 1 tinha como tema a identidade dos jovens com três textos de diferentes gêneros discursivos e seis itens (como evidenciado no Quadro 5 com o planejamento da estrutura do caderno de atividades). Depois disso, foi pedido que os estudantes fizessem a leitura do primeiro texto proposto: a pintura Narciso, de Caravaggio. Na sequência, eles observaram a pintura e foram propostas duas perguntas de reflexão individual em que a primeira delas teve um foco na capacidade de perceber e relatar o que foi visto “O que o autor pintou?” e a segunda teve o foco de entender os possíveis sentidos marcados no texto com o questionamento “O que essa obra pode representar?” e nessas duas situações os estudantes expuseram seu ponto de vista e suas concepções mediadas pelas provocações do caderno de atividades.

Seguido desse momento de reflexão, aconteceu a interação verbal entre pesquisador e estudantes com base em três perguntas motivadoras da seção Pensa Comigo: “O que é identidade?”, “Com construímos a nossa identidade?” e “É importante termos a nossa própria identidade?”. Os estudantes participaram ativamente dessa interação e apresentaram seu ponto de vista durante as atividades propostas.

Esse primeiro momento serviu para marcar a expectativa das oficinas, porque os estudantes já perceberam que se tratava de um ambiente seguro para participar, opinar e manifestar seu pensamento sobre o que foi proposto como atividade. Esse contato inicial foi essencial porque foi possível estabelecer uma relação de confiança entre o pesquisador e os estudantes e entre eles com eles mesmos, já que normalmente esses instantes em que ocorre uma reunião entre estudantes de diferentes turmas em um ambiente novo com a presença de um profissional estranho tende a gerar um certo desconforto e resistência. Considerou-se que essa primeira roda de conversa sobre a identidade motivada pela reflexão sobre o mito de Narciso provocou um efeito muito positivo que permitiu a interação entre todos na oficina.

Depois de analisar o primeiro texto, passou-se para a leitura do segundo texto: uma tirinha em que um jovem apresentava uma crise de pânico por ter perdido a sua identidade e teve seu desespero entendido como uma crise de identidade, mas na verdade ele havia perdido o seu documento de identidade. O efeito de humor decorrente do sentido e significado da palavra identidade foi motivador para a construção das respostas às atividades propostas. Neste

caso – e assim em todo o caderno de expectativas – todas as atividades de interpretação textual¹⁰ sugeriam sempre a construção de uma Resposta Discursiva Escrita. As três primeiras perguntas provocaram reflexões sobre os sentidos do texto mediante a compreensão de identidade e as suas manifestações no texto e pela provocação da pintura que foi analisada no primeiro momento.

Na sequência, apresentou-se a seção ‘Para Saber Mais’ cujo foco é ampliar os conhecimentos dos estudantes com a apresentação de um conteúdo novo para a reflexão proposta. Neste caso, foi a compreensão do sentido denotativo e conotativo das palavras. Esse aspecto foi relevante para o momento porque a relação de humor e o núcleo temático de toda a primeira unidade foram baseados nas múltiplas compreensões em torno da palavra identidade. Por isso, foi relevante estudar os sentidos primários conhecidos como denotação junto dos decorrentes de usos e aplicações em contextos comunicativos diversos, como sugere a conotação.

Após conversar sobre esse ponto de reflexão, foi apresentado o terceiro texto desta unidade que foi uma citação de livro científico com a intenção de provocar reflexões acerca da construção das identidades e sobre o princípio das mudanças de identidade no fluxo da vida e da convivência. Os estudantes fizeram a leitura, sendo que, na sequência, o pesquisador fez comentários reflexivos sobre o texto, contando com a interação dos estudantes que expuseram seus pontos de vista com base em sua realidade existencial, uma vez que o tema propiciou exatamente essa reflexão. Sobre esse terceiro texto, o pesquisador, em linha com as orientações metodológicas do caderno de expectativas, pediu aos estudantes que, cada um do seu modo, localizassem o tema do texto junto de ao menos uma frase que tivesse relação direta com o tema, circulando ou sublinhando essa frase com o lápis.

Posteriormente, foram realizadas mais três atividades de escrita em que a primeira delas tratou da relação entre textos da primeira unidade e as demais versaram sobre o aprofundamento da reflexão sobre identidade com uma postura de retomada da leitura para melhor compreensão do conteúdo do último texto apresentado.

Quanto às impressões da primeira oficina, percebeu-se que o primeiro momento foi significativo e propiciou uma importante interação inicial com a construção de um ambiente seguro e de confiança para que as interações pudessem ocorrer com maior fluidez. O caderno de atividades teve uma aceitação satisfatória, tanto em relação ao nível dos textos e das

¹⁰ Este texto não tem o objetivo de tratar das diferenças ou até mesmo das especificidades na área cognitiva entre atividades de interpretação, compreensão e entendimento textual. Portanto, optou-se por utilizar sempre o termo interpretação de texto porque é o que corresponde na maior parte à expectativa de leitura por parte dos estudantes.

atividades como também em relação às atividades de leitura. A gestão do tempo foi eficiente e a participação foi muito efetiva.

As atividades realizadas na primeira oficina tinham o objetivo de proporcionar o primeiro diagnóstico e a escrita espontânea dos estudantes frequentemente apresentavam incorreções tanto de escrita como de conteúdo e interpretação dos textos da unidade. Todas as atividades foram registradas para a constituição da análise dos dados e, posteriormente, foram avaliadas com os próprios estudantes em dois momentos: uma correção coletiva junto com a turma para socializar as respostas verbalmente e, depois, uma correção individualizada para que o estudante refletisse sobre a sua própria escrita.

A correção das atividades foi um momento importante porque é o que garante ao estudante a reflexão sobre o que ele escreveu a fim de eliminar incorreções e outros problemas com a escrita, assegurando que a escola continue trabalhando com o conhecimento dos alunos, gerando aprendizado. Entretanto, as atividades de reescrita não são o foco deste trabalho porque a proposta é analisar o desenvolvimento da escrita como manifestação espontânea do estudante, sem a mediação das sequências de reescrita, revisão, reestruturação ou refacção, como difundido em outras pesquisas em linguística aplicada.

3.5.5 Relato da segunda oficina

A segunda oficina aconteceu em 1º de agosto de 2023, no horário das 14h às 16h, na sala multiuso do Colégio. Dos 32 estudantes matriculados, 29 estiveram presentes no segundo encontro, dentre os quais os mesmos 28 do encontro anterior. Antes de iniciar a oficina, o pesquisador conversou com a turma sobre a percepção que eles tiveram do encontro anterior, criando um espaço para que os estudantes relatassem os pontos que mais lhe chamaram a atenção na primeira oficina. Os estudantes relataram ideias gerais que sinalizaram para a satisfação por estarem naquele momento e que gostaram muito da aula anterior.

O encontro envolveu o estudo da unidade 2 com o objetivo de construir o percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA) por meio de situações de aprendizagem que trataram do tema estilos de vida. A unidade constituiu-se de apenas um texto para a leitura pertencente ao gênero discursivo Texto de Divulgação Científica e o foco na percepção do tema do texto de apoio a partir da apresentação do tema na escrita de respostas discursivas com cinco atividades que propiciaram essa interação.

Essa unidade foi dividida em dois encontros para otimização do trabalho. No primeiro encontro, que cronologicamente foi a segunda oficina, houve o estudo aprofundado do texto

com a reflexão e a compreensão necessárias para melhor entendimento dos principais aspectos do discurso do texto. Os estudantes realizaram uma leitura inicial e, na sequência, o pesquisador perguntou a eles qual era a finalidade do texto que leram, ou seja, ouviu as respostas e complementou tratando das possíveis finalidades, fazendo outros questionamentos acerca do que puderam entender do texto. Depois dessa primeira aproximação, o pesquisador propôs o desafio de entender como as informações estão ligadas de modo que existem informações importantes e outras que são complementares. Nesta perspectiva, o pesquisador solicitou que os estudantes percebessem a organização das informações e construíssem um diagrama capaz de representar o registro das ideias do texto.

Posteriormente, o pesquisador percebeu que os estudantes apresentaram uma certa dificuldade no entendimento da relação entre as informações na construção do discurso do texto e, desse modo, trabalhou outra estratégia de compreensão da hierarquia das informações ao colorir o texto para identificar visualmente o potencial das informações e o modo como elas estão relacionadas. Depois de aplicar as estratégias de leitura de construção do diagrama e de aplicar cores na hierarquia das informações do texto, foi possível fazer outra leitura do texto para perceber a disposição das informações e o modo como elas, juntas, constroem a ideia geral do tema que, por sua vez, colabora com o tema proposto.

Na sequência, o pesquisador propôs uma roda de conversa em que os estudantes apresentaram as dificuldades que enfrentaram para ler e compreender as informações do texto. Nesta atividade, percebeu-se que os estudantes apresentam dificuldade de compreender as sequências de informações presentes nos textos. A escolha de um texto de divulgação científica foi proposital para que se pudesse verificar como os estudantes compreendem a efetivação do discurso expositivo e, de modo mais analítico, perceber o modo como o texto apresenta ou expõe uma informação científica na organização das ideias, disposição dos argumentos e apresentação dos dados na construção e articulação das ideias.

Após o término desta segunda oficina ocorreu um momento de *feedback* com a coordenação pedagógica da instituição para conversa a respeito das impressões quanto à avaliação diagnóstica inicial e o início das interações e mediações propostas já nesta segunda oficina. No encontro foi sinalizado o interesse satisfatório dos estudantes, o comprometimento com as propostas de interação promovidas pelo caderno de atividades, a atratividade que tiveram pelos temas propostos, a constante participação da turma nas conversas provocadas pelos temas tratados na unidade e, especialmente, as diferentes características de leitura e escrita que, posteriormente, serão tratadas mais enfaticamente no capítulo de análise dos dados.

A coordenação pedagógica relatou a importância tanto das oficinas como também dos momentos de troca de informações e experiências entre o pesquisador e a instituição para manter sempre um alinhamento eficiente para que a pesquisa tenha um efeito prático no cotidiano da escola. Pesquisador e coordenação pedagógica não identificaram nenhum aspecto relevante que forçasse o replanejamento das próximas etapas e, portanto, o projeto pôde ter uma sequência conforme o previsto originalmente.

3.5.6 Relato da terceira oficina

A terceira oficina aconteceu em 2 de agosto de 2023, das 14h às 16h, na sala multiuso do colégio. Dos 32 matriculados, 22 estiveram presentes na segunda oficina, dentre os quais 22 não tinham nenhuma falta. No início da oficina, o pesquisador conversou com a turma sobre o último encontro e quais foram os principais aprendizados que tiveram da oficina passada. Os estudantes expuseram que aprenderam novas formas de entender o texto com as estratégias ensinadas e aprenderam que as informações que ele apresenta sempre mantêm relações entre si para contribuir com o tema.

O pesquisador informou aos estudantes que eles usariam a segunda parte da unidade 2, focando especificamente nas atividades de escrita. O objetivo da terceira oficina foi, portanto, realizar outra leitura do texto, respondendo as cinco atividades de escrita propostas. Para tanto, foi apresentada uma técnica para compreender melhor o conteúdo da pergunta de modo a trabalhar e alcançar o objetivo da unidade: perceber o tema no texto de apoio e apresentá-lo no conteúdo da resposta discursiva escrita.

Neste sentido, foi apresentada aos estudantes a estratégia de uso dos lápis de cor como direcionadores de leitura da pergunta com a finalidade de identificar a solicitação do enunciado, construir a representação cognitiva da ideia e devolvê-la na forma de uma resposta discursiva que atenda à solicitação marcada na atividade. No fluxo das interações, o pesquisador orientou a realização de cada atividade, lançando questionamentos aos estudantes para direcionar a sua leitura, identificar informações relevantes no enunciado das atividades, colorir com o lápis de cor indicado pela estratégia e dar significado por uma nova leitura da atividade e do texto.

As escrever as respostas discursivas, constatou-se a interação marcada nesse momento de percepção-reflexão como uma resposta discursiva dos estudantes com base na mediação realizada, neste primeiro instante, apenas pelo pesquisador. Nas mediações, considerou-se que as atividades tinham intuítos diferentes em relação ao que se esperava dos estudantes quanto às suas manifestações psicológicas e discursivas expressas na escrita.

Na atividade 1, por exemplo, a ideia é que o estudante realizasse uma percepção da ideia principal do texto, o que é um importante direcionador para a compreensão do que é conteúdo temático. Na atividade 2, esperava-se que os estudantes construíssem um posicionamento crítico pelas motivações do texto, inclusive, apresentando uma justificativa para o seu posicionamento. Na atividade 3, a ideia era que o estudante unisse as duas capacidades trabalhadas nas primeiras atividades ao passo que ele deveria construir uma resposta capaz de apresentar a percepção psicológica do tema e do problema apresentado no texto, relacioná-lo ao contexto social atual e apresentar um posicionamento crítico, tudo na mesma atividade.

Posteriormente, a atividade 4 já envolveu outra percepção dos estudantes porque já exigiu compreensão do tema e aprofundamento na compreensão do tema do texto com a escrita de uma resposta capaz de expressar um julgamento de valor¹¹ a respeito do tema e do conteúdo da pergunta. A atividade 5, por sua vez, foi tratada na oficina como um meio para o aprofundamento do trabalho realizado até então, pois exigiu que o estudante apresentasse um posicionamento novo por meio de uma inserção de novo conteúdo pensado pelo próprio estudante e, neste intento, a escrita precisava ter coerência temática e discursiva.

Os objetivos e estratégias de escrita planejados em cada atividade consistem, efetivamente, nas abordagens psicolinguísticas propostas na tese porque considera que os múltiplos encaminhamentos metodológicos marcados nas mediações e interações realizadas nas atividades de escrita configuram diferentes direcionamentos capazes de ensinar os estudantes a interagir com o texto e com os seus sentidos em vários aspectos, desde a compreensão do seu conteúdo, ampliação e relação com outros aspectos sociais nucleares, a atualização do tema com uma leitura crítica e a manifestação de um julgamento de valor marcado em uma capacidade de posicionamento do próprio autor.

Durante a realização das oficinas desta etapa, o pesquisador organizou a disposição das carteiras na forma de um semicírculo para oportunizar maior interação entre os próprios estudantes e facilitar o acompanhamento do trabalho. À medida que os estudantes produziam suas respostas, o pesquisador estimulava que fizessem a leitura conforme se sentisse confortáveis para compartilhar seu ponto de vista com os demais colegas. As ideias principais e demais encaminhamentos e informações eram anotados na lousa para melhor visualização por parte de todos.

Para finalizar as interações nesta terceira oficina, os estudantes assistiram ao curta-metragem ‘O homem que plantava árvores’, disponível no YouTube, cuja temática tem um

¹¹ Como um termo próprio da teoria de Bakhtin sobre a constituição do discurso nas enunciações, o julgamento de valor é um reconhecimento ideológico marcado por um posicionamento crítico dos interlocutores.

estreito relacionamento com o comportamento social junto da mudança que ele é capaz de provocar no mundo. Depois de assistirem ao curta, o pesquisador conversou com os estudantes sobre o encontro, sendo que esses relataram que foi bastante diferente, dizendo que gostaram da narrativa e do estilo da linguagem da produção. Quanto às atividades, os estudantes disseram que aprenderam bastante e algumas atividades geraram certas facilidades e outras dificuldades, o que é comum para o momento da pesquisa, já que ainda estavam na primeira unidade que trata do percurso de interações, ensino e aprendizagem proposto no planejamento. Nenhum dos estudantes relatou algum desconforto, insegurança ou qualquer outro aspecto que causasse desânimo, frustração ou medo de participar das oficinas.

3.5.7 Relato da quarta oficina

A quarta oficina realizou-se no dia 3 de agosto de 2023, no horário das 14h às 16h, na sala multiuso do colégio. Com a finalização da unidade 2, iniciou-se neste encontro o estudo da unidade 3 como parte do percurso de interações, ensino e aprendizagem. Dos 32 estudantes matriculados e dos 22 que estavam com frequência integral no último encontro, nesta oficina estiveram presentes 24 estudantes em números totais de participantes, dos quais apenas 21 mantinham-se sem faltas e com o caderno completo até então.

Esta oficina apresentou situações de aprendizagem voltadas ao tema usos da internet e das redes sociais com atividades de escritas pautadas nos gêneros discursivos resenha, excerto de relatório de pesquisa e tabela. As situações de aprendizagem apresentadas na unidade tinham a intenção de possibilitar ao estudante aprender a apresentar o tema na escrita de respostas discursivas e mantê-lo durante a produção. Com isso, foram apresentadas seis atividades aos participantes a fim de que essas habilidades fossem construídas no fluxo das interações nas oficinas.

Inicialmente, o pesquisador apresentou o objetivo da aula aos estudantes dizendo que neste encontro seria discutido um tema de muita importância a todos e, para conhecer o conteúdo tratado, seria feita uma roda de conversa a respeito de três perguntas para abrir o diálogo: é possível viver sem internet? Como é a sua relação com a internet? Existe algum cuidado que devemos ter com o uso da internet? As perguntas motivadoras tiveram o intuito de iniciar uma reflexão em torno do tema e possibilitar aos estudantes refletirem sobre a realidade que vivem em meio aos estímulos, facilidades e dependência da internet e tudo o que ela pode proporcionar.

Houve uma significativa participação dos estudantes com relatos, observações, críticas e outros comentários relacionados à temática. A atividade proporcionou bastante interação provocada pelo conteúdo apresentado e possibilitou aos estudantes apresentarem ideias distintas relacionadas ou muito ampliadas do assunto, chegando a romper o limite do tema proposto. A variação das respostas e os desdobramentos que elas apresentam significa, por vezes, um risco de distanciamento do tema, o que ficou evidente nas construções orais dos estudantes. O papel mediador do pesquisador foi significativo porque representou a ancoragem temática necessária para a reflexão pontual que o tema exige.

Na sequência, depois de discutir sobre as perguntas motivadoras, o pesquisador solicitou que os estudantes fizessem a leitura do texto proposto e que marcassem as ideias principais de cada parágrafo para facilitar a compreensão da estrutura das informações e sua apresentação nos parágrafos. Depois de fazer a leitura e as marcações solicitadas pelo pesquisador, os estudantes disseram oralmente qual era o tema do texto lido. Foi possível perceber que os estudantes tiveram certa dificuldade, por exemplo, de compreender as informações principais de cada parágrafo e, neste sentido, o papel do pesquisador foi determinante porque ensinou a perceber que em cada parágrafo há sempre a apresentação potente de uma ideia que se reconhece como a ideia principal de que, por sua vez, se somadas às demais, forma uma rede de argumentação com o intuito de sustentar o tema do texto.

Depois disso, foram propostas duas atividades de escrita em que uma delas tinha o foco na apresentação do tema que perceberam no texto lido e a outra solicitava que o participante comparasse informações e as associasse com o mundo atual, portanto, essa segunda atividade tinha o objetivo de perceber como o estudante sustenta o tema do texto em uma pergunta com um certo tom analítico.

Durante a produção das respostas, o pesquisador mediou a escrita dos estudantes acompanhando suas percepções e as apresentações do tema na forma de escrita. Paralelamente, o pesquisador fez a leitura individual das respostas para orientar os estudantes quanto ao conteúdo manifestado na escrita e a coerência com o texto base.

De modo geral, pode-se perceber que os estudantes desenvolveram a percepção do tema do texto e da construção do desenvolvimento temático ao longo dos parágrafos. Outro fato significativo foi perceber que os estudantes entenderam que os parágrafos apresentam sempre núcleos de conteúdos importantes que, juntos, colaboram com a construção do tema geral do texto. Uma das dificuldades percebidas foi a manutenção do tema, isso porque os estudantes tendem a ser muito curtos em sua resposta e procuram apresentar informações incompletas,

evidenciando, portanto, uma difusa capacidade de analisar o conteúdo associado ao tema e ampliá-lo por meio de uma reflexão mais consistente e atualizada conforme o próprio contexto.

3.5.8 Relato da quinta oficina

A quinta oficina realizou-se no dia 4 de agosto de 2023, das 14h às 16h, na mesma sala multiuso do colégio. A proposta da oficina foi finalizar a unidade 3. O encontro iniciou-se com uma retomada do percurso até aquele momento. Pela própria observação da rotina das oficinas com suas interações e durante a conversa inicial, os estudantes já percebiam mudanças na forma como pensam o texto, seu conteúdo, seus objetivos e a organização do tema.

A oficina foi iniciada com o estudo da parte final da unidade 3 ainda como percurso de interações, ensino e aprendizagem. Dos 32 matriculados e dos 21 que estavam com frequência integral no último encontro, nesta oficina estiveram presentes 26 estudantes como número total de participantes, dos quais apenas 20 mantinham-se sem faltas e com o caderno de atividades completo.

Inicialmente, o pesquisador disse aos estudantes que a presente oficina tinha o objetivo de finalizar a unidade 3 com o foco na leitura atenta do texto proposto e sua associação com a tabela apresentada na sequência e, depois, seriam realizadas as atividades de escrita. O pesquisador solicitou aos estudantes que fizessem a leitura atenta do texto proposto, identificando a ideia principal de cada parágrafo, aplicando uma estratégia cognitiva para perceber e destacar informações relevantes no corpo do texto.

Depois do momento da leitura, o pesquisador conversou com os estudantes sobre a impressão deles acerca do texto e eles disseram que apresentava mais dificuldade de entendimento, principalmente porque estava associado a outro texto que, embora tenham a mesma temática, são discursos, conteúdos, abordagem e estilos diferentes. Os estudantes foram levados a perceber a interação entre os dois textos a fim de que também compreendessem que ambos os discursos são complementares em uma mesma proposta temática.

Na sequência, foram propostas quatro atividades com o foco na percepção do problema do texto, da associação do tema com o cotidiano dos estudantes junto da apresentação de uma opinião do próprio estudante. Duas atividades foram especialmente importantes porque lidaram com uma capacidade mais específica dos estudantes, como é o caso da penúltima atividade que permitiu uma ampliação do tema por meio de uma atualização social da compreensão temática proposta como a última atividade com a efetiva exigência de comparação dos textos trabalhados na unidade junto da percepção e apresentação do que havia em comum entre eles. Essa última

pergunta é importante para o estudo porque possibilita realizar uma mediação para favorecer a compreensão do estudante com a leitura de vários textos simultaneamente para, com isso, construir uma capacidade mais analítica e mais comparativa que colabora com a compreensão cada mais aperfeiçoada.

Além do mais, essa última atividade leva em consideração o fato de que os próprios textos são mediadores entre si porque um dialoga com o outro na construção efetiva de uma argumentação em favor do tema que os estudantes já haviam percebido nesse momento da oficina. A percepção que se teve é que a turma se sentiu desafiada a compreender as estratégias discursivas e argumentativas apresentadas no texto e, deste modo, ampliou a sua percepção do tema, porque agora eles precisaram perceber o que havia em comum entre ambos, ou seja, já tinham de reconhecer o que cada um apresentava e agora deveriam aproximar essa compreensão.

Essa oficina exigiu mais esforço de todos porque já cobrou dos estudantes que tivessem uma percepção mais aprofundada da ideia de tema, inclusive para apresentá-lo na escrita de respostas. Deste modo, a primeira parte da oficina finalizou como término da unidade 3 por meio da socialização das respostas por meio de uma roda de conversa em que os estudantes fizeram a leitura das suas respostas para compartilhar com os colegas e com o pesquisador.

Depois disso, iniciou-se o trabalho com a unidade 4 que, por sua vez, apresenta o tema hábitos alimentares com a prática de esportes com três textos apresentados: uma charge, um texto de divulgação científica com um infográfico. Os três textos originam seis atividades de escrita com foco na manutenção do tema somando-se ao emprego de conclusão pessoal na escrita de respostas discursivas. O pesquisador pediu aos estudantes que lessem a charge para uma discussão em torno do conteúdo e do tema proposto. Os participantes fizeram a leitura, apresentando várias ideias, informações e percepções acerca do texto, sempre focando os possíveis temas. O pesquisador mostrou aos estudantes a compreensão do recurso de ironia como gerador de humor, conversando com eles sobre a forma escolhida pelo autor para apresentar o tema da alimentação saudável.

Na sequência, o pesquisador pediu aos estudantes que fizessem a leitura do texto de divulgação científica e que sinalizassem as ideias principais de cada parágrafo. Desta vez a atividade de localizar as ideias principais foi mais fácil e fluida porque os estudantes já demonstraram que estavam desenvolvendo essa habilidade. Depois de sinalizar as ideias principais de cada parágrafo, o pesquisador conversou com os estudantes sobre esse processo de compreensão para que, na interação, percebessem a importância desse movimento de leitura e como ele pode ser muito definidor na construção das respostas discursivas escritas.

Depois de finalizada a conversa sobre essa construção, o pesquisador encerrou a aula dizendo aos estudantes que na próxima oficina seriam feitas as atividades propostas como continuidade do estudo iniciado nesta oficina.

3.5.9 Relato da sexta oficina

A sexta oficina realizou-se no dia 7 de agosto de 2023, das 14h às 16h, na sala multiuso do colégio. Com o início da unidade 4 na oficina anterior, chegou o momento de realizar as atividades propostas como parte do percurso de interações, ensino e aprendizagem. O pesquisador apresentou aos estudantes que o foco das atividades que seriam feitas nesta sexta oficina era manter o tema na escrita de respostas discursivas e apresentar uma conclusão pessoal com base no problema analisado.

Em relação à participação, dos 32 matriculados e dos 20 que estavam com frequência integral no último encontro, nesta oficina estiveram presentes 24 estudantes em números totais de participantes, dos quais apenas 18 mantinham-se sem faltas e com o caderno de atividades completo até então.

Na ocasião, os estudantes fizeram uma atividade que lhes possibilitou compreender conceitos trazidos pelo texto na forma de uma inferência realizada no fluxo da leitura. Paralelamente, a segunda atividade também solicitou que os estudantes compreendessem o tema de modo mais abrangente e o relacionassem ao cotidiano e, ao refletir e responder a esta pergunta, os estudantes acabariam envolvendo uma percepção muito individual, portanto, empregando uma conclusão pessoal na escrita da resposta. Os participantes tiveram certa dificuldade em posicionar-se de modo claro e objetivo, isso porque foi exigido que (1) compreendesse o conceito, (2) relacionasse o conceito ao tema do texto, (3) percebesse a relação do tema com o cotidiano e (4) entendesse a implicação do tema do texto na realidade do próprio estudante para, então, produzir a resposta.

A terceira pergunta deste primeiro bloco de atividade foi ainda mais profunda porque exigiu que o estudante apresentasse uma consideração pessoal a respeito do conteúdo acionado no texto. Pelas mediações e estratégias de escrita ensinadas e realizadas nas oficinas, percebeu-se que os participantes se sentiram mais confiantes e seguros para responder as atividades que exigiam um posicionamento, especialmente o tipo de pergunta que inicia com uma afirmativa que era preciso justificar, ampliar ou acrescentar outra informação que se originasse da percepção pessoal.

Depois disso, o pesquisador fez uma roda de conversa com os estudantes para saber as impressões deles sobre as novas possibilidades de escrita e de compreensão do texto. Os estudantes relataram que as atividades estavam ficando mais difíceis e que estavam percebendo que precisavam escrever mais informações a fim de atender ao comando da atividade. Essa sensação foi percebida nas interações realizadas em sala de aula para acompanhar as atividades decorrentes da leitura do infográfico. As atividades propostas exigiram dos estudantes a percepção das várias informações contidas no texto e que, por serem numéricas, foi possível ver que os estudantes tiveram dificuldade em associar os números ao tema apresentado. A impressão que os estudantes tiveram é que as informações podem mudar o contexto do texto e até a sua leitura, exatamente por isso é que os estudantes responderam atividades nesta segunda parte da unidade com foco na compreensão pessoal do tema com um posicionamento social, crítico e voltado a um entendimento mais profundo das relações do tema com o problema da pandemia, por exemplo.

O pesquisador leu as respostas dos estudantes e conversou com os estudantes sobre o que eles estavam percebendo nas oficinas, desde o modo como estavam fazendo a leitura dos textos, até a forma como escrevem e fazem o planejamento da escrita. Os participantes relataram que estão percebendo o seu próprio desenvolvimento e que sabem que precisam melhorar a capacidade de ler, compreender e escrever. O pesquisador perguntou aos estudantes sobre o seu assentimento, ou seja, se havia algo que estava gerando um incômodo ou desconforto e que estivesse gerando um desânimo ou desejo de desistir de participar das oficinas, no entanto, não houve manifestação neste sentido, ratificando o interesse da continuação da participação de todos. O pesquisador encerrou o momento da oficina dizendo aos participantes que os próximos dois encontros seriam focados na avaliação do desenvolvimento da resposta deles.

Após o encontro ocorreu uma reunião de *feedback* das 16h às 17h com a coordenação pedagógica da instituição. Na reunião foi tratado do desenvolvimento dos estudantes e os principais indicadores que preliminarmente já se podiam perceber nas interações e mediação promovidas até o momento, como o aperfeiçoamento da compreensão textual dos estudantes, o encorajamento de apresentar uma ideia ou uma leitura acerca de algum elemento textual, além da melhoria da qualidade da escrita de texto e da percepção do tema do texto com as estratégias empregadas.

3.5.10 Relato da sétima oficina

Depois da sequência de oficinas marcadas pelo percurso de interações, ensino e aprendizagem, chegou o momento da avaliação diagnóstica processual. Essa etapa consiste no trabalho com o conteúdo da unidade cinco do caderno de atividades cujo foco é perceber por meio de atividades específicas como os estudantes apropriaram e o que desenvolveram como capacidades de escrita mediante as interações que lhes foram oportunizadas. Os critérios avaliativos adotados foram (a) a percepção do tema do texto, (b) a organização das informações em favor do tema, (c) a capacidade de inferência do sentido de palavras do texto, (d) a capacidade de construir uma resposta discursiva retomando o principal ponto do enunciado da atividade e, com isso, focar no tema da pergunta, (e) a habilidade de manter o tema na resposta e apresentar um argumento novo na forma de um posicionamento crítico e (f) a capacidade de comparar textos e reconhecer semelhanças no tratamento do tema.

Nesta sétima oficina que ocorreu no dia 8 de agosto de 2023, das 14h às 16h, dos 32 estudantes matriculados e dos 18 que estavam com frequência integral no último encontro, nesta oficina estiveram presentes 23 estudantes em números totais de participantes, dos quais apenas 16 mantinham-se sem faltas e com o caderno de atividades completo até então.

Com os estudantes em sala de aula, o pesquisador explicou que a unidade 5 era totalmente dedicada à avaliação do percurso realizado até aquele momento. Para melhor percepção do desenvolvimento de cada um, o pesquisador disse que os estudantes realizariam as atividades sem as interações de costume, mas que eles poderiam utilizar as estratégias ensinadas nas outras oficinas e poderiam criar as suas próprias estratégias também.

O foco desta unidade foi perceber como o participante apresenta e mantém o tema na construção da sua resposta discursiva escrita e, posteriormente, como ele amplia o conteúdo da resposta com a apresentação de um argumento novo com base em suas vivências, opiniões, realidades e percepção de mundo.

Inicialmente, os estudantes responderam a uma pergunta motivadora: o que você quer para o futuro? Após o contato com essa pergunta, os estudantes leram e cantaram a canção proposta como primeiro texto da unidade cinco com o apoio do som da TV da sala. Depois disso, os estudantes fizeram a leitura do segundo texto proposto, que foi uma tirinha de Mafalda. Os estudantes, por si só, já tiveram o cuidado de comparar os dois textos a fim de compreender a intersecção entre eles.

Com o apoio do primeiro texto, os estudantes construíram a resposta das primeiras três atividades, das quais a primeira trabalhou com a percepção da organização das informações no

texto e isso mobilizou maior percepção dos estudantes porque o texto com um discurso poético, como é o caso da canção, tem as suas especificidades cujo entendimento precisa reconhecer as figuras de linguagem, além do tratamento simbólico e metafórico das palavras e das informações apresentadas.

Posteriormente, as duas perguntas deste primeiro momento da sétima oficina trataram da apresentação de conteúdo por meio da leitura dos estudantes como foco na associação do tema do texto às situações do cotidiano. Importa relatar neste momento que os estudantes tinham importantes desafios de escrita com a construção das respostas que sempre propiciavam uma ampliação da leitura do texto tanto em conteúdo quanto em entendimento das informações e conteúdos apresentados pelos diferentes textos lidos, fator significativo para o desenvolvimento da leitura.

Depois que eles realizaram as atividades da primeira parte, o caderno de atividades propunha a realização de uma pesquisa sobre o movimento e a associação deste conceito à ideia de futurismo. Neste caso, para finalizar a sétima oficina, os estudantes foram para a sala de informática para fazer uma pesquisa sobre o conceito de futurismo. Os estudantes leram o manifesto futurista de Antônio Marinetti e, depois, debateram sobre o significado e seus sentidos com o pesquisador.

3.5.11 Relato da oitava oficina

A oitava e última oficina aconteceu no dia 9 de agosto de 2023, das 14h às 16h, com o objetivo de finalizar a unidade 5 com propósito avaliativo.

Na sétima oficina, dos 32 matriculados, nesta oficina estiveram presentes 26 estudantes em números totais de participantes, dos quais apenas 16 mantinham-se sem faltas e com o caderno de atividades completo até então.

O pesquisador pediu aos estudantes que fizessem a leitura do texto trabalhado na última oficina para dar continuidade à situação de aprendizagem já iniciada na oficina anterior. Na ocasião, os estudantes começaram com a leitura da tirinha de Mafalda e utilizaram suas estratégias para perceber as informações contidas no texto, reconhecendo o discurso metafórico, irônico e crítico da Mafalda e do Manoelito. Depois disso, os estudantes fizeram as atividades de escrita propostas que versavam sobre a percepção das opiniões dos personagens da tirinha, a exteriorização de opinião do estudante sobre o tema mobilizado nos textos da unidade cinco e, também, a relação entre os textos no tratamento do tema.

Os estudantes responderam as atividades construindo suas respostas discursivas e foi aí que se percebeu grande preocupação dos estudantes com as respostas que escreveram em outras atividades de outras unidades. Esse movimento significou uma reflexão sobre o percurso à medida que eles tiveram a curiosidade de refletir sobre o que construíram nos encontros passados.

Depois de finalizada a escrita das atividades, o pesquisador aproveitou o movimento voluntário dos estudantes e pediu que folheassem o caderno de atividades e percebessem como foi a resposta que escreveram desde o início das oficinas em comparação com o que foi produzido nesta oitava oficina. O pesquisador também perguntou aos estudantes sobre a percepção de seus próprios avanços, crescimentos ou melhorias nas capacidades de escrita e os estudantes tiveram a sensação de aprendizado e evolução, inclusive relatado por eles mesmos.

Com o encerramento das oficinas, o pesquisador recolheu os cadernos de atividades e reafirmou o compromisso feito na reunião de pais de que os materiais produzidos pelos estudantes ficariam sob uma guarda segura e protegida com uso apenas para a construção de um trabalho acadêmico e que qualquer um deles poderia solicitar uma cópia digitalizada de seu caderno de atividades apenas enviando um e-mail ao pesquisador. Depois deste momento de considerações importantes, o pesquisador agradeceu aos estudantes pela participação e destacou o que lhe foi mais significativo dessas oito oficinas realizadas na instituição, encerrando todo o percurso construído com uma confraternização entre todos.

3.6 IMPRESSÕES DO PESQUISADOR

Quanto às impressões do pesquisador, consideram-se dois pontos que interessam para a pesquisa que se propõe: primeiro, houve uma sequência de percepções com relação às interações manifestadas em sala de aula durante as oficinas e, segundo, houve um conjunto de dados acerca da mediação desenvolvida ao longo do trabalho realizado.

Inicialmente, quanto às interações, destacou-se o importante e significativo envolvimento dos estudantes nas oficinas realizadas. É fato que foi facultado aos estudantes participarem do projeto, entretanto, mesmo que cada um deles queria participar por uma escolha voluntária, houve um engajamento muito consistente que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho significativo. Além do engajamento, percebeu-se uma motivação muito relevante que trazia importante fluidez ao trabalho como um todo.

Além disso, foi possível observar um desenvolvimento claro e acentuado nos estudantes. O progresso de sua aprendizagem pode ser visto nos cadernos de atividades e nas sequências

das interações e construções das escritas propostas no material trabalhado. O desenvolvimento dos estudantes era uma marca importante e um fator absolutamente determinante no sucesso do trabalho a fim de que as análises propostas no capítulo seguinte só teriam uma devida consistência se fosse possível detectar um desenvolvimento da aprendizagem dos participantes.

Também foi significativa a percepção de que os estudantes aceitaram novas estratégias de escrita com base nas suas hipóteses convencionalmente usadas em sala de aula. A absorção de novas estratégias também foi responsável pelas interações, pelo engajamento e pelo desenvolvimento dos estudantes, pois possibilitaram a ampliação de suas habilidades de escrita e outros conhecimentos relacionados.

Outro fator que chamou a atenção do pesquisador foi que os estudantes evidenciaram grande preocupação em atender aos comandos, às interações, orientações e mediações ao longo de todo o processo das oficinas. A impressão que se teve foi que os estudantes se esforçaram muito para entender e construir respostas com uma efetiva compreensão dos textos, representando sempre os conteúdos desenvolvidos nas conversas sobre os temas trabalhados em cada unidade.

Por fim, no campo das interações, destaca-se que os estudantes desenvolveram uma percepção mais abrangente dos textos, aperfeiçoando a capacidade de leitura e percebendo, com isso, a complexidade dos discursos, superando, portanto, uma visão monológica e superficial. Essa habilidade é especialmente importante porque possibilitou aos estudantes ampliarem seus conhecimentos e perceber possibilidades de apresentar sua opinião, novos fatos e até mesmo recuperar um tema e atualizá-los conforme a visão de sociedade.

Quanto à mediação, foi possível perceber que os estudantes se apresentaram sempre muito abertos para novas experiências e vivências no contexto das oficinas. Esse aspecto foi importante para que os estudantes pudessem ampliar o conhecimento de escrita partindo de novas estratégias desenvolvidas nos encontros. Além disso, os participantes perceberam que a mediação pode ocorrer pelo professor, no caso, o pesquisador, pelo texto, pelo contexto vivido que envolve o julgamento de valor e o contexto extra verbal e a associação desses elementos com as vivências do texto.

Ainda no campo da mediação, destaca-se também que os estudantes tiveram uma experiência múltipla de mediações, pois o texto exerceu um papel de mediação, o pesquisador, os colegas das oficinas e, em sentido mais abrangente, os fatores sociais e contextuais. Então, objetivamente, percebeu-se que houve um conjunto de fatores diretos de mediação que foram o texto, o pesquisador e os colegas e um conjunto de fatores indiretos de mediação como o

contexto vivido, o tema central e os temas periféricos que a todo instante constituíam o discurso de compreensão e mobilização de conteúdo.

Com essas impressões gerais das oficinas torna-se possível compreender os registros como uma manifestação de conhecimentos dos estudantes em momentos criados e pensados para o seu desenvolvimento partindo de abordagens específicas. Sendo assim, o capítulo seguinte apresenta as primeiras leituras, análises e considerações preliminares obtidas no tratamento dos registros feitos por eles.

4 A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS E O PLANEJAMENTO DAS ANÁLISES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1992, p. 38)

Este capítulo tem o objetivo de tratar dos diferentes aspectos dos registros gerados pelas oficinas de escrita e, com base nesta realidade, apresentar um planejamento das análises e perspectivas de compreensão dos materiais gerados pelos cadernos de atividades dos estudantes durante as oficinas de escrita. A princípio, não se pretende esgotar as análises dos registros e suas categorias analíticas, até porque o olhar investigativo da pesquisa é sensível à natureza dos dados que, por sua vez, suscitarão categorizações e acionamentos teóricos específicos que possibilitarão compreender a dinâmica do objeto observável. O movimento é semelhante ao que ensina Paulo Freire (1992), aprendendo a boniteza do caminho enquanto se dá cada passo, motivando-se pelo que justifica a caminhada.

4.1 PLANEJAMENTO DE ANÁLISE DOS REGISTROS

É fato que o trabalho com as oficinas de leitura possibilitou a construção de um vasto leque de aprendizados com percepções acerca da escrita pela mediação em sala de aula. Essa experiência estimulou a verificação de um percurso significativo que aponta para uma melhor caracterização da escrita que, de um lado, parte de um trabalho orientado para a prática social em sala de aula, enquanto de outro lado, significa um processo criativo e autônomo de escrita do estudante.

Como um processo orientado em sala de aula na interação com os participantes, as atividades de escrita desenvolvidas nas oficinas de escrita não consistem em um movimento prescritivo ou até mesmo mecânico, oposto a isso, como ressaltou Fontana (2005) na experiência com escrita que desenvolveu em sala de aula, é uma trajetória marcada pelos diferentes posicionamentos com reflexos das identidades que o autor não consegue esconder, consistindo, portanto, no seu próprio discurso.

A heterogeneidade de percursos e sentidos que se evidenciou nas respostas das crianças apontava para a “ilusão” de que o “ato de ensinar dirige as elaborações numa única e mesma direção”, levando-nos a refletir sobre a mediação pedagógica. Ela imprime uma direção, apontando um ou outro aspecto. Essa influência fica marcada nitidamente nas respostas/compreensão dos interlocutores, mas essas respostas são ativas e são inseparáveis, como alerta Bakhtin, do conteúdo ideológico ou relativo à vida (Fontana, 2005, p. 58).

Como significou Fontana (2005), a escrita preocupada em integrar ou provocar os discursos na sociedade não é concebida como modelo inerte, mas baseada na manifestação dinâmica do ser humano e da sua própria vida. A heterogeneidade dos discursos é, portanto, uma condição vital da convivência e da constituição dialógica de uma dada orientação discursiva em que todas as vozes acabam por se encontrar. Ainda sobre o que trata Fontana (2005), a mediação pedagógica é continuamente objeto de reflexão, principalmente quando os discursos tendem a ensejar uma “mesma direção”, momento em que é profundamente necessário repensar os métodos e as abordagens para continuar significando a sociedade que é cíclica e dinâmica, da mesma forma como são os discursos.

O que pretende dizer é que sempre se faz necessário (re)pensar constantemente a mediação, pois, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), além das políticas curriculares, os papéis, as concepções e as proposituras mudam com frequência, além de serem muito sensíveis ao que se desenha no panorama político e social, impulsionando, por sua vez, mudanças importantes que influenciam o que se planeja e se realiza nas relações educacionais, culminando nas instabilidades da prática pedagógica em sala de aula.

Para discutir sobre a dinamicidade do trabalho com a escrita nas oficinas, propõe-se o plano de análise caracterizado a seguir com o objetivo de orientar a leitura e a constituição das análises necessárias no processamento e compreensão dos discursos manifestados na escrita de respostas discursivas escritas.

Quadro 6 – Plano de análise dos registros gerados nas oficinas

Aspectos de análise	Ações de análise
Aspectos organizacionais dos registros gerados nas oficinas de escrita	<i>Organização do volume de dados:</i> 1. Levantamento quantitativo do volume de registros de respostas discursivas. 2. Verificação qualitativa das respostas em atendimento ao proposto nas oficinas. 3. Leitura da escrita dos estudantes e compreensão das respostas em atendimento (ou não) aos itens apresentados em consonância com os textos lidos nas unidades.
Percepção de regularidades no comportamento de escrita na avaliação diagnóstica inicial (ADI)	<i>Leitura analítica dos registros:</i> 1. Categorização das respostas dos estudantes por aspectos verificados nos cadernos de atividades. 2. Compreensão e caracterização do estado de escrita inicial dos participantes por meio das respostas situadas na avaliação diagnóstica inicial.
Verificação do desenvolvimento da escrita de resposta discursiva escrita no percurso de interações, ensino e aprendizagem (PIEA)	<i>Leitura crítica dos registros:</i> 1. Leitura, estudo e compreensão dos principais aspectos marcados na evolução/desenvolvimento da escrita de respostas discursivas por meio da mediação ocorrida nas oficinas. 2. Caracterização da mediação no desenvolvimento da escrita dos participantes.

Considerações sobre a construção responsiva da escrita de respostas discursivas na avaliação diagnóstica processual (ADP)	<i>Leitura compreensiva dos registros:</i> 1. Acompanhamento dos principais aspectos de desenvolvimento da escrita na autonomia. 2. Compreensão e caracterização da escrita de respostas com foco na autonomia.
Aspectos discursivos do gênero resposta discursiva escrita	<i>Caracterização de um gênero discursivo ascendente:</i> 1. Compreensão dos funcionamentos discursivos possíveis de uma resposta discursiva escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O plano de análise dos registros considera a organização e o conteúdo do discurso das respostas como um percurso de desenvolvimento e ampliação de abstrações acerca da escrita, pautando-se na mediação em sala de aula como o elemento direcionador. Por isso, o quadro apresenta cinco aspectos de análises que indicam a perspectiva do olhar investigativo e suas ações complementares como uma materialização prática do tratamento dos registros para a construção de um entendimento que considere a teoria enunciada para a constituição da tese.

Como ressalta Fontana (2005), a relação de pesquisa é suscetível à heterogeneidade do comportamento do outro.

Quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, assumindo-o como coautor, a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são os nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão autoritária), nem ignorar totalmente (ilusão de neutralidade espontaneísta). Todos os movimentos e momentos da produção conjunta do conhecimento envolvem negociações/confrontos, explícitos ou não. Envolvem um jogo de imagens e lugares ocupados, que permeia todo o processo: do dizer (planejar) ao fazer (agir). Também a prática de pesquisa é uma prática social contraditória (Fontana, 2005, p. 37-38).

Para Fontana (2005), é necessário considerar que o movimento de pesquisa com o outro é sempre um processo de negociação com rupturas de conceitos junto de comportamentos em detrimento de uma nova situação de reflexão. Neste sentido, considera-se, realmente, que houve certa distância entre o planejado e o realizado, isso porque toda proposta de ensino, e a das oficinas de escrita não foi diferente, se processa no conhecimento prévio que os estudantes têm construído em suas vivências. Por isso, as categorias de análises utilizadas tomaram como base a natureza vital dos dados e do processo de ensino das oficinas, de modo que não é a teoria que vai elencar as categorias de análises, mas é o próprio contexto, os dados e as experiências humanas que as definiram.

Sem uma compreensão crítica dos dados que permitirão realizar uma análise e uma interpretação das suas vozes, a pesquisa não tem o critério da pesquisa-ação, ao contrário, passa a significar uma mera transcrição de fatos isolados e não possibilitam discutir as práticas de ensino com base nos conhecimentos mediados pelo gênero discursivo abordado. A tese utiliza-

se dos dados para compreender as intervenções pedagógicas nas oficinas com base na manifestação dos estudantes em suas escritas constituídas no caderno de atividades. O entrelaçamento dos registros e das estratégias dos estudantes compõe o contexto sobre o qual pretende discutir as intervenções realizadas.

Sobre a mediação, Fontana (2005) aponta que não é possível controlar os modos de elaboração/interação no espaço tempo. Sua tentativa de controle é uma ilusão autoritária e ignorar os comportamentos é ilusão de neutralidade espontaneísta. Esses dois conceitos da autora são importantes para se continuar a compreensão de mediação porque em sala de aula não se pode ter um absoluto controle manipulador da realidade e tampouco ignorá-la, já que em cada comportamento pode estar um dado importante para a compreensão da realidade de pesquisa.

A orientação de que a produção de conhecimento envolve negociações partindo de lugares já ocupados importa para a pesquisa à medida que ajudou a elucidar o papel do pesquisador em todos os momentos das oficinas a fim de ajudar na construção, de fato, de seu papel diante dos diferentes comportamentos e das negociações que envolveram os movimentos e momentos da produção conjunta de conhecimento. A ideia de lugares ocupados está tanto na direção dos saberes construídos pelos estudantes, que são indissociáveis de suas novas aprendizagem, constituindo, por isso mesmo, o conhecimento, como também se situa nas expectativas do pesquisador, sua proposta de trabalho com as experiências que pretende proporcionar aos participantes da pesquisa.

A partir deste ponto, apresentam-se os caminhos de análise dos dados como perspectivas de entendimento do que aconteceu nas oficinas por meio de uma leitura dos registros das respostas. Se o objetivo geral da pesquisa é identificar formas de mediação pedagógica que podem favorecer a aprendizagem da escrita, tomando como base as práticas de ensino do gênero discursivo Resposta Escrita com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as perspectivas apresentadas a seguir apontam direções de análise, mostrando como os registros serão lidos e entendidos para se alcançar o objetivo proposto.

As perspectivas analíticas apresentadas também consideram os principais aspectos da Resposta Discursiva Escrita como gênero discursivo, buscam compreender a constituição de um encaminhamento didático-metodológico de trabalho com a escrita de Respostas Discursivas no Ensino Fundamental, além de refletir sobre os principais aspectos marcados pela responsividade dos participantes da pesquisa no processo de compreensão dos elementos discursivos do gênero resposta escrita.

4.2 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DOS REGISTROS GERADOS NAS OFICINAS DE ESCRITA

Neste item, pretende-se trabalhar com a organização dos dados para (1) realizar o levantamento quantitativo do volume de registros de respostas discursivas, (2) verificar qualitativamente as respostas quanto ao atendimento do proposto nas oficinas e (3) compreender se as respostas atenderam (ou não) aos itens apresentados em consonância com os textos lidos nas unidades.

O caderno de atividades trabalhado nas oficinas continha 30 itens na forma de situações de escrita de respostas discursivas distribuídos entre 5 unidades, conforme visto anteriormente no Quadro 5. Ao se considerar os participantes presentes e frequentes nas oficinas, como visto no Gráfico 1, e levando em consideração as atividades propostas em cada dia de oficinas, percebeu-se o seguinte volume de dados:

Quadro 7 – Relatório quantitativo do volume de dados

Sequência da oficina	Unidade trabalhada	Participantes presentes vezes itens respondidos e quantidade de respostas	Participantes frequentes vezes itens respondidos e quantidade de respostas
1ª oficina	Unidade 1	28 part. x 6 = 168 respostas	16 part. x 30 = 480 respostas
2ª oficina	Unidade 2	29 part. x 3 = 87 respostas	
3ª oficina	Unidade 2	22 part. x 2 = 44 respostas	
4ª oficina	Unidade 3	24 part. x 3 = 72 respostas	
5ª oficina	Unidade 3	26 part. x 3 = 78 respostas	
6ª oficina	Unidade 1	24 part. x 6 = 144 respostas	
7ª oficina	Unidade 5	23 part. x 4 = 92 respostas	
8ª oficina	Unidade 5	26 part. x 3 = 78 respostas	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O volume total de respostas dos presentes foi de 763, baseando-se em todos os matriculados nas oficinas e as oscilações da presença. Ao considerar os participantes frequentes, isto é, os que não tiveram faltas, somam-se 480 respostas registradas que constituem o material de análise desta investigação. Analiticamente, o volume de respostas considerado, efetivamente, para a pesquisa – que é um total de 480 respostas – representa um percentual de 62,9% do volume total de registros obtidos ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

Além de perceber o volume dos dados, é importante olhar a qualidade das respostas. As marcas de dedicação na leitura dos textos (utilização de grifos, sublinhados e coloração de partes do texto e outras marcas notacionais que serão demonstradas nas análises subsequentes), mostram comprometimento com a escrita das respostas com o mínimo de coerência, além do evidente desenvolvimento e emprego de estratégias próprias, por mais simples que sejam, de

leitura e escrita na interação com os textos e com o pesquisador por meio da mediação proposta nas oficinas.

Essa discussão, de certo modo qualitativa, indicou que os estudantes tiveram compromisso na realização das atividades, independente do seu nível de dificuldade. Verificou-se que não houve pergunta sem tentativa de resposta, os participantes corresponderam a todas as solicitações feitas pelo pesquisador, não rasuraram ou danificaram os cadernos de atividades, ficando nítido o comprometimento dos participantes com a proposta das oficinas, validando, portando, a ideia de contexto produtivo e concentrado de situações de aprendizagem mediadas.

Na primeira leitura dos registros, percebeu-se que no volume de 480 respostas discursivas houve diferentes comportamentos de atendimento ao item (pergunta) e de articulação com o texto motivador e/ou com suas ideias, conceitos ou conteúdo. A fim de ilustrar essa percepção, algumas respostas da primeira atividade da unidade 1 serão apresentadas na sequência como um exemplo de escrita efetivamente realizada na oficina e que os participante fizeram sem interação com o pesquisador por se tratar da Avaliação Diagnóstica Inicial.

Contextualmente, a atividade é apresentada depois de uma análise da pintura Narciso seguida de uma roda de conversa sobre o assunto identidade. Ambas as situações introdutórias possibilitaram a interação e a participação dos participantes a fim de situá-los na temática abordada na unidade. A que segue é o enunciado/motivação para a construção da Resposta Discursiva Escrita que parte de uma tirinha como terceiro gênero discursivo apresentado aos participantes da pesquisa na unidade 1. Depois da imagem, é apresentada a atividade de escrita.

Figura 6 – Motivação de resposta discursiva I – Caderno de Atividades do Estudante

Depois de conversar sobre o tema IDENTIDADE, leia o texto proposto abaixo para fazer as atividades da página seguinte:



(Fonte: reprodução/Portal Mente Vazia. Acesso em 20 out. 2022).

ATIVIDADES

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Quanto às respostas que demonstram as diferentes formas de escrita decorrentes do entendimento textual por parte do participante, tomando como base a mesma atividade. Cada exemplo apresentado nesta pesquisa é uma transcrição do texto feito pelo estudante no caderno de atividades. Destacam-se as seguintes¹²:

Exemplo 1:

Dois menino um que perdeu a indentidade e outro que esta falando voer oque ele ta fazendo (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Exemplo 2:

O menino perde o seu RG, e os outros pensam que ele está se referindo a sua personalidade e etc... (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Exemplo 3:

Um dos personagens perdeu um documento, no caso a identidade, enquanto outro personagem hirônizava a situação achando que ele era um “poeta urbano”. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

As respostas escritas demonstram diferentes comportamentos da compreensão e de posicionamento do participante da pesquisa. Mesmo que as respostas mostrem que o estudante não compreendeu o conteúdo da tirinha ou não soube identificar a dupla interpretação presente no texto, entende-se que houve uma tentativa equivocada sobre o que cabe pensar em possíveis mediações para ensinar o que o estudante precisa aprender nesse instante da oficina.

Essa realidade indica distintos modos de atender ao comando da produção da resposta. No exemplo 1, há um posicionamento descritivo e sem um entendimento aprofundado do discurso efetivo em torno da perda do documento ambigualmente entendida como crise de identidade pelo segundo personagem. No exemplo 2, há uma análise adiantada porque se apresenta uma ambígua compreensão do personagem. No exemplo 3, além de descrever o evento e entender os sentidos atribuídos pelo texto à palavra identidade, o participante apresenta uma possibilidade de figura de linguagem, sobretudo ao replicar as aspas para significar o efeito de ironia.

Nesta heterogeneidade das respostas e dos conteúdos apresentados pelos participantes nos cadernos de atividades, considera-se que o volume de dados foi suficiente em quantidade

¹² As características como ortografia, pontuação, concordâncias e regências foram preservadas conforme constam nas versões escritas em posse do pesquisador. Essa medida visa garantir maior realismo aos registros para melhor compreensão de aspectos diversos que perpassam a escrita dos estudantes que participaram das oficinas.

com qualidade representada na escrita, compreensão, interação, além de demonstração clara e efetiva de desenvolvimento com comprometimento diante da proposta das oficinas de escrita. Neste caso, a constituição da tese tem uma quantidade de registros que permitirão realizar análises em torno do desenvolvimento da escrita do gênero Resposta Discursiva Escrita por meio de abordagens psicolinguísticas trabalhadas na mediação em sala de aula no contexto de oficinas de escrita.

A escolha consciente de realizar uma pesquisa envolvendo abordagens é uma tentativa de aproximação não apenas teórica, mas, sobretudo, colaborativa com o contexto educacional na manifestação do ensino-aprendizagem em sala de aula. A complexidade do objeto da tese – mediação pedagógica na construção da escrita – requer a assunção de um determinado papel histórico-social que culmina em uma ação-intervenção. Logo, foi exatamente para este fim que se optou por escolher abordagens.

É importante entender a relevância das contribuições cognitivas e, sobretudo, as psicológicas para o ensino, uma vez que as abordagens que sustentam este trabalho em educação advêm dos estudos da psicologia que, inclusive, tem seus próprios desafios, como o de conceituar o fenômeno psicológico, a subjetividade e o comportamento humano. Tal realidade convoca as diferentes ciências, analisando o homem das mais diferentes perspectivas e dialéticas para melhor se compreender seus contextos. Aqui, talvez, justifica-se a relevância de se desenvolver uma pesquisa em ciências humanas, a importância de se compreender os contextos de desenvolvimento humano, de seus pensamentos, comportamentos individuais, coletivos e sócio-motivados e, portanto, da ciência junto de tudo o que mais estiver ligado a ele.

A inexistência de uma definição mais consolidada do conceito de abordagem psicológica ou orientação teórico-metodológica relacionada deve-se a dois fatores: o primeiro reside na resistência histórica da educação em reconhecer comportamentos cognitivos de aprendizagem em sala de aula a fim de estudá-los sem, contudo, percebê-los como mecânicos; segundo, a busca incessante dos diferentes campos pelas suas verdades impede uma construção colaborativa e estabelece um tom de disputa em que a negação acaba sendo compreendida como condição de sobrevivência teórica (Bock et al., 2001).

Em todo o caso, assim como a aprendizagem é um movimento essencialmente humano e heterogêneo, as diferentes concepções teóricas têm cada qual o seu papel na compreensão multifacetada dos diferentes modos como os seres humanos desenvolvem e aperfeiçoam a sua experiência com o mundo por meio de suas produções. Com a linguagem não é diferente.

As primeiras interações de um bebê no complexo processo de aquisição e desenvolvimento de sua linguagem são pautadas sempre na referência do outro. Logo, o papel

inspirador exercido pelo outro é capaz de construir as impressões visuais, acústicas, orgânicas e representativas na linguagem em seus multi-instrumentos. Cabe ao contexto de uso com todas as suas peculiaridades completar essa construção da linguagem que é profundamente social.

Pois bem, a representação do bebê em seu processo complexo de desenvolvimento linguístico tem não apenas a referência física do outro, mas também a sua mediação como um processo colaborativo, intencional e referencial com o objetivo de estimular uma produção significativa que, segundo Vygotsky (2007), serve tanto para internalizar o mundo em suas formas abstratas, como para exteriorizar pensamentos e comportamentos axiológicos¹³. Como elucidado por Bakhtin e seu círculo (Bakhtin, 1992[1929]), esse movimento é essencialmente psicológico e axiológico porque depende de uma construção mental que não é somente [ou puramente] cognitiva, mas é carregada das marcas subjetivas de um contexto extra verbal, de uma entoação e da valoração social impressa no ser humano pela própria comunidade por meios de suas instituições, como família, religiosidade, escola, mercado e assim por diante.

Em sala de aula, essas referências sociais mencionadas estão presentes no trabalho pedagógico realizado pelo professor em sua postura mediadora. Sendo assim, para efeitos práticos desta tese, a mediação pedagógica é o instrumento direto das abordagens psicolinguísticas. Na mediação, o professor propõe reflexões que são pontuadas pela sua referência, mas que extrapolam o pré-construído ao possibilitar a construção individual do estudante no exercício de sua autonomia, inclusive com manifestações de estratégias próprias que auxiliam na sua aprendizagem ao lhe permitir a construção de meios próprios de resolver os problemas apresentados nas situações de sala de aula.

Além da mediação exercida pelo outro, como defendido a pouco, há sempre uma mediação que é intrínseca e que constitui uma voz interior ao indivíduo. A mediação interna é tão variada quanto possível, pois envolve um extenso conjunto de fatores que constituem os referentes psicológicos que também são constitutivos da aprendizagem. Scliar-Cabral (2002) trata a referência como o superordenado que marca um comportamento ou uma ideia que é sempre direcionado para o outro. Neste caso, a referência é diferente de um modelo porque possibilita a individualização como uma resposta cognitiva própria da apropriação-elaboração.

¹³ Axiologia é, de fato, o grande fundamento do projeto filosófico de Bakhtin e revela sempre uma posição moral. Para ele, o aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais.

Esses movimentos tratados até este ponto propõem uma importante reflexão em torno da constituição do referente na escrita dos estudantes. Os exemplos apresentados na sequência são originados do caderno de atividades de um mesmo participante.

Exemplo 4 – Unidade 1, página 2, atividade 2:

Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a poeta urbano?”

Por que ele falou que perdeu a identidade dele (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Exemplo 5 – Unidade 5, página 16, atividade 7:

Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de futuro?

Os dois textos têm em comum ideias para melhorar o mundo para a gente ter um bom futuro daqui pra frente (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 2, p. 16, 2023).

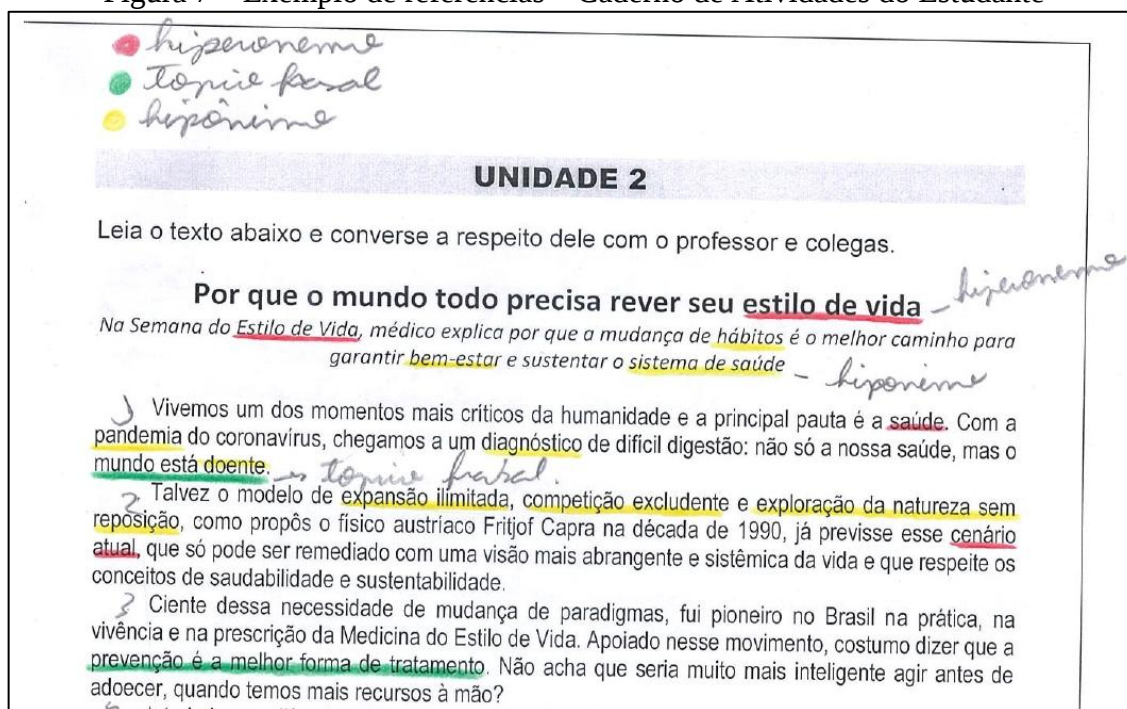
Nos dois exemplos apresentados anteriormente, percebe-se uma evolução na compreensão e emprego do referente, haja vista que no caso do exemplo 4, o estudante usou o fato apresentado no texto como referência para a construção da resposta, o que não atende à expectativa da resposta, pois o estudante ateve-se ao fato deslocado do contexto e do sentido metafórico de identidade. Neste caso, o autor procurou uma referência tópica ao descrever fatos observados no texto sem, contudo, pontuar a sua reflexão acerca do fato.

Ao longo do percurso de interação proposto nas oficinas, percebeu-se que na última unidade – unidade 5 –, o autor já apresentou sua leitura de dois textos de gêneros e tratamento de conteúdos diferentes um do outro. No exemplo 5, o estudante utilizou seu próprio julgamento de valor como referente, já que ele realizou uma retomada ideológica com base em uma leitura autônoma embasada na temática apresentada. Em tese, essa evolução na construção das respostas está no fato de que o exemplo 4 é um referente gerado por retomada tópica, pois acionou um fato meramente material do texto sem se levar em conta os significados acionados pelo contexto, enquanto o exemplo 5 é um referente de retomada ideológica, pois acionou um fato do texto e o analisou com certa aplicação na própria realidade.

As oficinas de escrita também evidenciaram que os estudantes se preocuparam com a organização das informações nos textos lidos para construir as respostas. Essa capacidade é importante no final do Ensino Fundamental porque sinaliza uma ampliação das habilidades de leitura e a compreensão aprofundada da articulação e tratamento do tema em um texto, independente do gênero discursivo a qual pertença.

A figura apresentada na sequência mostra importantes percepções sobre as referências no espectro das abordagens psicolinguísticas. Trata-se de um texto trabalhado nas oficinas de escrita e contido no caderno de atividades do estudante com marcações feitas durante as interações construídas nas oficinas.

Figura 7 – Exemplo de referências – Caderno de Atividades do Estudante



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na figura acima, vê-se que o estudante empregou referentes baseados em sua própria percepção de leitura ao construir uma hierarquização das informações apresentadas no texto e, para isso, o estudante usou as cores verde, amarelo e vermelho. O estudante assinalou as informações mais abrangentes e amplas com o lápis de cor vermelho e, com o lápis amarelo, ele identificou as informações secundárias que, portanto, são encapsuladas pelas informações amplas. Na interação das oficinas, o professor pesquisador mostrou aos estudantes que o hiperônimo é sempre amplo, abrangente e está contido no núcleo do tema, enquanto a sua especificação dá origem aos hipônimos.

Este ponto é significativamente importante porque trata de uma capacidade relevante para esta tese: a organização da informação na representação psicológica da leitura do estudante é fundamental para a construção de sentidos e conhecimentos por meio do relacionamento com os diferentes textos. Ora, se o participante fez uma leitura adequada, é imprescindível que ele saiba organizar as informações que leu de modo a compreender como elas estão relacionadas e cooperando para a sustentação do tema proposto. Objetivamente, o estudante percebeu que a

informação ampla – a colorida de vermelho – tem sucessivas ramificações, que são as informações secundárias – ou acessórias – que, por sua vez, colaboram com a especificação do tema. Quando o estudante percebe o arranjo das informações e conhecimentos apresentados no texto, é possível identificar o tema do texto e, inclusive, perceber outras informações pode somar ao tema já identificado.

Com o lápis de cor verde, o estudante sinalizou o que se denominou de tópico frasal nas oficinas. Esse aspecto indica a ideia principal de cada parágrafo com a identificação de uma ideia potente e carregada de sentido expressamente significativo para o leitor no instante da leitura. Na oficina de escrita, o tópico frasal foi tratado, também, como o tema do parágrafo, servindo de base para a percepção de que cada parágrafo tem sua contribuição específica na constituição do texto.

4.3 LEITURA ANALÍTICA DOS REGISTROS: REGULARIDADES DE ESCRITA NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL (ADI)

Esta seção tem o propósito de realizar a categorização das respostas dos estudantes com base nos aspectos verificados nos cadernos de atividades e, depois, caracterizar o estado de escrita inicial dos participantes por meio das respostas situadas na avaliação diagnóstica inicial.

Quanto ao primeiro objetivo, é possível categorizar as respostas dos participantes mediante características que congregam o maior número de similaridades e repetição de comportamentos de escrita semelhantes uns com os outros. Neste sentido, *a priori*, os registros impulsionaram a criação de duas categorias com duas subcategorias cada qual.

Na escrita da resposta, observou-se que os estudantes (a) realizam uma retomada de ideias do texto ou (b) realizam uma inferência por meio do acréscimo de algo novo e pessoal. Ambas as estratégias são fruto de um processamento psicológico muito próprio do sujeito, além de ser uma mobilização relacionada à perspectiva de vida dos estudantes e um diálogo muito sensível e objetivo marcado por suas crenças e por seu modo peculiar de entender o mundo.

Por meio da retomada como a primeira categoria percebida nos dados, pode ser que a resposta apresente uma retomada tópica por meio da cópia de elementos, ideias ou até mesmo frases do texto de apoio ou ideológica que é quando o autor retoma uma ideia parcial ou completa apresentada no texto de apoio. Já a inferência como segunda categoria, pode suscitar um exemplo contextual como um caso acrescentado a partir da situação proposta no texto ou, então, a propositura de uma análise crítica realizada pelo sujeito e que tenha uma mínima relação com o proposto no texto de apoio. Ambos podem vir acompanhados de argumentos adicionais como uma estratégia complementar adotada no momento de construir a resposta.

Para a análise dos dados, o que se propõe é realizar um levantamento dos registros que atendem a uma ou outra categoria – retomada e inferência – e suas ramificações a fim de se compreender a constituição do discurso dos estudantes e perceber como a mediação se constitui nesse percurso. Não se pretende, neste momento, entender a constituição do gênero resposta, pois o interesse é realmente perceber os dados enquanto discurso que contribuirá com uma definição teórica pretendida na tese.

Para a análise das diferentes formas de estruturação da resposta e as ocorrências dos casos, entende-se que a triangulação da teoria, como defende Bruchêz e outros (2016), aponta um caminho interessante que se refere a abordar os dados por meio de múltiplas perspectivas e hipóteses de análises, permitindo um efeito comparativo entre conjuntos ou até mesmo casos específicos e únicos. O autor complementa dizendo que os dados podem aceitar ou refutar certas combinações e análises comparativas para evidenciar uma dada realidade e, com isso, permitir construir uma base de conhecimento.

Conforme ensinam Denzin e Lincoln (2006) e Guion (2002), os múltiplos dados podem colaborar com uma percepção mais elucidada e aguçada da realidade, porém, requer uma postura mais democrática do pesquisador, pois é comum e próprio da heterogeneidade um contexto de surpresas e imprevistos que podem alterar o curso e exigir novos olhares.

Por isso, o que se pretende realizar como análise é a verificação das ocorrências de respostas marcadas pela retomada tópica ou ideológica ou pela inferência, seja por exemplo contextual ou análise crítica. Para isso, fez-se um levantamento quantitativo das ocorrências nos 16 cadernos, separando-se os três momentos da oficina: avaliação diagnóstica inicial, percurso de interações, ensino e aprendizagem e avaliação diagnóstica processual.

Quadro 8 – Levantamento das respostas por regularidade de conteúdo

	Avaliação Diagnóstica Inicial	Percurso de Interação, Ensino e Aprendizagem	Avaliação Diagnóstica Processual
Retomada tópica	22	64	12
Retomada ideológica	5	12	24
Inferência por exemplo	17	14	12
Inferência por análise	19	86	38

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O levantamento quantitativo é apenas um indicador que orienta o olhar para a constituição e caracterização dos dados de pesquisa, entretanto, a análise contempla a verificação real de alguns registros escolhidos como exemplo para entender de fato como essas

construções foram feitas pelos participantes. Na leitura dos dados, percebeu-se que há casos em que os estudantes iniciaram a resposta com uma retomada tópica, por exemplo, e, depois, realizaram uma inferência por análise. Sobre isso, especificamente nesta seção, considerou-se sempre a estratégia principal ou a primeira apresentada já no início da resposta escrita, por isso que a somatória das respostas analisadas e apresentadas numericamente no quadro acima não expressa a quantidade total de 480 respostas.

Deste modo, a triangulação que se propõe aqui é a análise comparativa entre os casos para se compreender as possibilidades de escrita mais recorrentes e como os autores constituem esse discurso escrito partindo de uma motivação, que é o enunciado da atividade de escrita. Na sequência, seguem exemplos de motivações de respostas discursivas e respostas escritas para ilustrar as diferentes estratégias utilizadas pelos participantes para retomar ou inferir conteúdos.

Figura 8 – Motivação de resposta discursiva II – Caderno de Atividades do Estudante



(Fonte: reprodução/Portal Mente Vazia. Acesso em 20 out. 2022).

ATIVIDADES

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação apresentada na Figura 8, considera-se a atividade 2 da qual obtiveram-se as seguintes respostas:

Exemplo 7:

Ele não achava o rg dele (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Exemplo 8:

Ele disse que odeia porque não sabe o sofrimento de perder alguma coisa, ele não entende o que o outra está passando (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

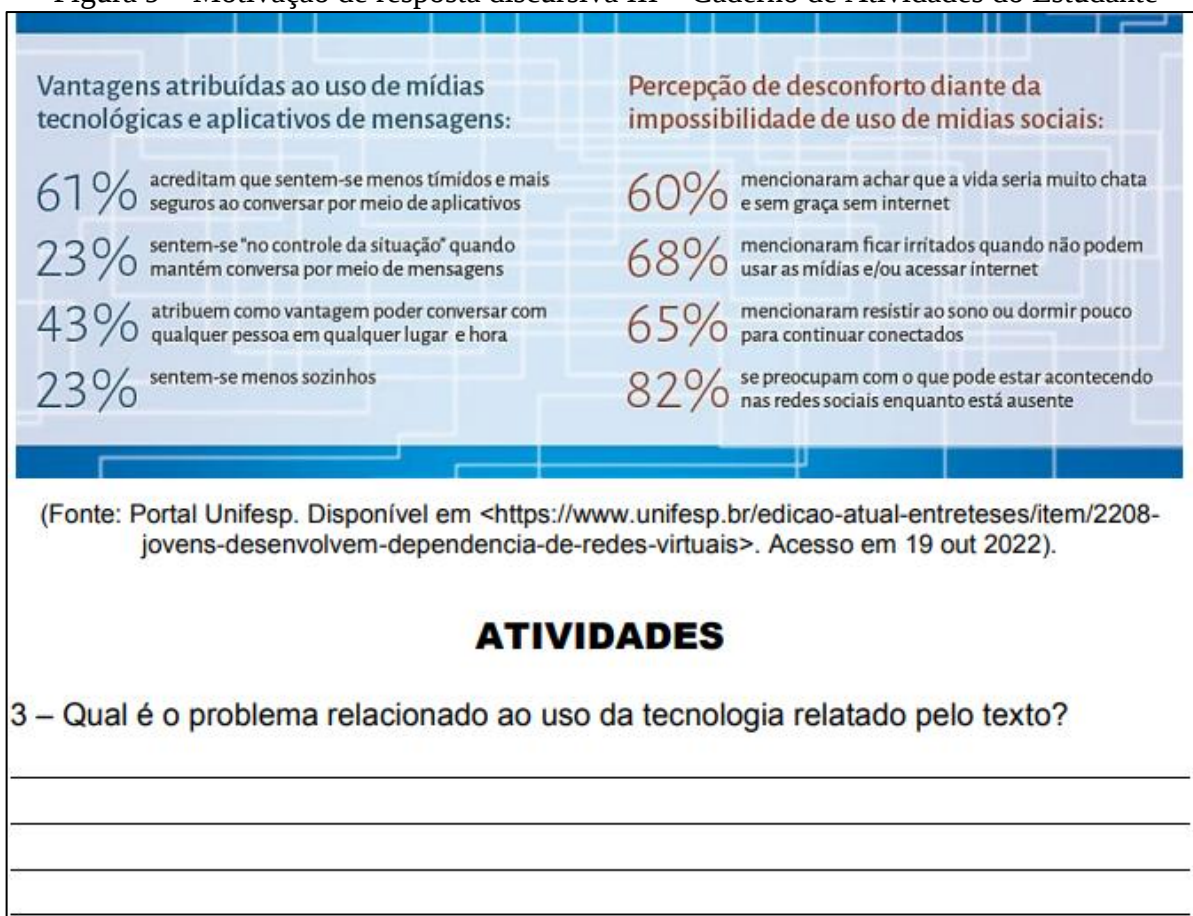
Exemplo 9:

A perca do RG deixou o personagem em uma crise muito grande (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Exemplo 10:

O ódio é uma coisa comum hoje em dia e o personagem disse que odiava porque não estava entendendo o que estava acontecendo com o colega dele. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2, 2023).

Figura 9 – Motivação de resposta discursiva III – Caderno de Atividades do Estudante



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação da Figura 9, considera-se a atividade 3 e as seguintes respostas:

Exemplo 10:

O problema é o desconforto diante da impossibilidade de uso das mídias sociais (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8, 2023).

Exemplo 11:

Existe pontos positivos e negativos no uso das mídias sociais. A pessoa que usa deve entender o que pode acontecer, se pode prejudicar ou fazer bem. precisa fazer uma escolha e acar com as consequências. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8, 2023).

Exemplo 12:

O problema é quando a gente usa muito as mídias sociais e acaba achando tudo sem graça, o mundo fica sem graça e as pessoas também. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8, 2023).

Exemplo 13:

O problema relacionado ao uso da tecnologia relatado pelo texto é que o uso exagerado das mídias sociais pode gerar efeitos ruins e que a gente pode nem perceber isso. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8, 2023).

Figura 10 – Motivação de resposta discursiva IV - Caderno de Atividades do Estudante

(Fonte: Contar Histórias. Disponível em <<http://www.contarhistorias.com.br/2011/12/mafalda-e-o-que-as-pessoas-esperam-do.html>> Acesso em 20 out 2022).

4 – Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação apresentada na Figura 10, considera-se a atividade 4 e as seguintes respostas:

Exemplo 14:

Mafalda e Manolito tem diferentes opiniões sobre o começo do ano porque a Mafalda falou que espera que as pessoas sejam melhores no ano que vem (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14, 2023).

Exemplo 15:

Os dois personagens tem diferentes opinião sobre o início do novo ano. O menino acha que o novo ano vai ser melhor e a menina acha que as pessoas precisam melhorar e não esperar o mundo fazer uma magica. (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14, 2023).

Exemplo 16:

A Mafalda e o Manolito estão com pensamentos e opiniões diferentes sobre o ano que vai começar. Isso podemos ver na cara deles. A Mafalda também fala que o ano novo espera que as pessoas sejam melhores e não o ano novo (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14, 2023).

Exemplo 17:

Mafalda e Manolito tem opiniões diferentes, pois um acha que o ano novo será melhor e a menina acha que o ano novo espera que as pessoas sejam melhores, porque é preciso que as pessoas sejam mais honestas, solidárias e que respeitem uns os outros (Excerto da resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14, 2023).

As respostas apresentadas anteriormente estão situadas nos três momentos do caderno de atividades. Alguns aspectos já podem ser observados ao comparar os registros, como as diferenças de leitura do texto motivador e a consequente influência na escrita. A percepção do estudante sobre o texto lido é um importante elemento marcado na construção da resposta. Os exemplos apresentados mostram que os participantes adotaram estratégias de retomada com maior ancoragem no texto lido, pois é uma estratégia que confere maior segurança ao autor e menor risco de desvio do tema, já as respostas baseadas em inferências pressupõem maior capacidade de análise e compreensão das ideias do texto seja para dar um exemplo relacionado ao texto ou até mesmo fazer uma análise crítica.

O grupo de respostas à motivação II, assim como o da motivação IV, tinha uma tirinha como texto de apoio, o que suscita maior apelo à descrição de um detalhe que seja estratégico para a construção da resposta. Entretanto, o que se observou foi uma maior capacidade de análise nos exemplos da motivação IV se comparado com a II, desenvolvimento que pode ser

acompanhado pelo aspecto evolutivo marcado nas respostas da motivação III, como no exemplo 13 com a retomada da pergunta, a apresentação do tema e a reflexão na própria realidade comum.

A descrição e o acompanhamento detalhado desse processo de desenvolvimento é o que se pretende estruturar na análise realizada nesse momento da pesquisa para a construção da tese, uma vez que a oficina permitiu a constituição de uma rotina de percepção de escrita em que o estudante teve autonomia para escolher a estratégia que julgasse mais conveniente para a demanda de escrita apresentada, considerando a mediação nas oficinas e a situações de escrita apresentadas no caderno de atividades.

Todas as atividades escritas produzidas pelos estudantes passaram por uma correção coletiva e individual. Após uma conversa sobre o texto e o compartilhamento de interpretações sobre ele, os estudantes leram as suas respostas para uma reflexão coletiva com comentários pontuais do pesquisador. Depois disso, os estudantes reescreveram individualmente a suas respostas para uma nova leitura do pesquisador. Esse momento da reescrita não é central nesse trabalho porque a autonomia de escrita que se pretende desenvolver não dependerá da correção do professor, mas do amadurecimento da leitura do estudante e do emprego de estratégias adequadas e diversificadas por ele mesmo para alcançar o seu objetivo de escrita e atender ao enunciado proposto.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA ESCRITA DE RESPOSTA DISCURSIVA NO PERCURSO DE INTERAÇÕES, ENSINO E APRENDIZAGEM (PIEA)

Por meio de uma leitura crítica dos registros, é possível estudar e compreender os principais aspectos marcados na evolução/desenvolvimento da escrita de Respostas Discursivas por meio da escrita trabalhada nas oficinas.

Por meio da leitura no percurso das interações, o pesquisador realiza o acompanhamento interativo com os estudantes para que, juntos, reflitam sobre cada elemento do texto. É uma etapa da pesquisa que exigiu bastante cautela e muita concentração para manter um foco nos detalhes marcados nos textos a fim de que esses elementos constituíssem a base da escrita das respostas dos estudantes. Como se trata de um percurso, entende-se que o ponto prioritário não está, essencialmente, em considerar o produto, ou o resultado, se estiver deslocado da riqueza da produção, da ação e do comportamento de escrita do estudante no contexto das oficinas.

As estratégias adotadas pelos estudantes é um ponto importante para este movimento de leitura e, sobretudo, a compreensão desses elementos como resultados das abordagens

psicolinguísticas adotadas na mediação em sala de aula. Objetivamente, os principais elementos das abordagens psicolinguísticas evidenciados nas respostas discursivas escritas dos estudantes foram:

(a) O uso de cores sinalizadoras de conteúdos diversos nos textos de apoio: cores vermelha, amarela e verde indicam a organização e hierarquia das informações em diferentes gêneros discursivos apresentados no caderno de atividades do estudante;

(b) Uso de marcações no enunciado da pergunta para acentuar uma motivação de escrita que reverbera na construção da resposta como um movimento de manutenção temática na escrita;

(c) A percepção de núcleo temático construído por meio das diferentes estratégias adotadas pelos textos de apoio;

(d) Organização das ideias com foco na estratégia de escrita adotada pelo estudante;

(e) Marcações pessoais de palavras-chave ou identificação de assuntos ou ideias potencialmente importantes para a compreensão do texto;

(f) Percepção de dados estatísticos, argumentos de autoridade e outras marcações que indicam um dado confiável, revelando, assim, uma estratégia de curadoria de informação como um comportamento importante para a escrita de respostas;

(g) Estratégias de planejamento das respostas com base na motivação presente no enunciado e dos conteúdos apresentados no texto de apoio.

O emprego das cores é uma estratégia que atua na representação, da hierarquia e da sequenciação das ideias do texto. Por isso, atua na reflexão do estudante e exerce influência no modo como ele constrói as informações e desenvolve a sua escrita. Por isso é uma abordagem psicolinguística, já que parte das estruturas psicológicas representativas do estudante para influenciar na sua escrita.

Sobre as estratégias, Fontana (2005) mostra a tríade análise, síntese e pensamento como recursos psicolinguísticos importantes para se processar a escrita como uma categoria abstrata, porém, um esquema conceitual, prático, objetivo e relacionado à experiência do estudante.

Na elaboração conceitual a síntese deve combinar-se com a análise: "Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento" (Vygotsky, 1987:68). A palavra passa a ser usada com referência a categorias abstratas. O sujeito utiliza menos suas impressões imediatas para classificar os objetos, passando a isolar certos atributos dos objetos e a colocá-los em categorias específicas por uma relação com um conceito abstrato. A nova função da palavra, neste caso, é codificar a experiência, os objetos, em esquemas conceituais (Fontana, 2005, p. 17-18).

O que se percebe nas ideias de Fontana (2005), recuperando Vygotsky (2007) em seus estudos, é que o percurso de leitura, de planejamento e de construção de uma escrita culmina na síntese abstrata que é o principal instrumento psicológico, ou seja, as abordagens psicológicas mostraram praticamente a organização palavras como representante das ideias abstratas. A palavra, portanto, quando empregada no bojo de abordagens psicolinguísticas, é representativa das experiências do sujeito, pois abarca um conjunto de sentidos que se originam na vivência de cada um na interação que estabelece com os outros e com o mundo, o que posteriormente será tratado como referente (Scliar-Cabral, 2002), como é o caso das referências coloridas criadas pelos estudantes.

Cada referência evidencia um conhecimento apresentado pelo texto. Uma escrita eficiente é aquela que traz conhecimento, seja das práticas sociais dos estudantes, seja do texto que ele leu. Mas, para essa representação de conhecimento na escrita é necessário que o estudante tenha estratégias para identificar, compreender e apresentar as informações na forma de escrita e esse movimento é auxiliado pelas abordagens psicolinguísticas.

Figura 11 – Exemplo de texto de apoio com marcas coloridas

hiperonímico
topônimo
hipônimo

UNIDADE 2

Leia o texto abaixo e converse a respeito dele com o professor e colegas.

Por que o mundo todo precisa rever seu estilo de vida — *hiperonímico*

Na Semana do Estilo de Vida, médico explica por que a mudança de hábitos é o melhor caminho para garantir bem-estar e sustentar o sistema de saúde — *hipônimo*

1 Vivemos um dos momentos mais críticos da humanidade e a principal pauta é a saúde. Com a pandemia do coronavírus, chegamos a um diagnóstico de difícil digestão: não só a nossa saúde, mas o mundo está doente. — *topônimo*

2 Talvez o modelo de expansão ilimitada, competição excludente e exploração da natureza sem reposição, como propôs o físico austríaco Fritjof Capra na década de 1990, já previsse esse cenário atual, que só pode ser remediado com uma visão mais abrangente e sistêmica da vida e que respeite os conceitos de saudabilidade e sustentabilidade.

3 Ciente dessa necessidade de mudança de paradigmas, fui pioneiro no Brasil na prática, na vivência e na prescrição da Medicina do Estilo de Vida. Apoiado nesse movimento, costumo dizer que a prevenção é a melhor forma de tratamento. Não acha que seria muito mais inteligente agir antes de adoecer, quando temos mais recursos à mão?

4 Interiorizar e difundir essa visão tem o poder de revolucionar vidas e os sistemas de saúde (públicos e privados) em todo o mundo. Esse novo campo em ascensão tem como principais objetivos evitar e até mesmo reverter doenças, otimizar respostas às terapias e reduzir os custos do setor. A ideia é propiciar melhor qualidade de vida — e maior quantidade, muitas vezes — com mudanças de comportamento sem contraindicações.

5 O que isso contempla? Falamos em ter uma dieta equilibrada com mais vegetais (o brasileiro ainda come pouca fruta, verdura...) e alimentos ricos em densidade de nutrientes, ou seja, o oposto dos produtos processados e ultraprocessados que oferecem muita caloria e pouco valor nutricional.

6 Falamos também de movimento e exercício diários, como 150 minutos semanais de atividades aeróbicas (caminhada, corrida...) e dois dias de exercícios resistidos, caso da musculação. Nosso plano de ação ainda inclui gestão do estresse e adequação do sono e do nosso relógio biológico, assim como parar de fumar e reduzir a ingestão de álcool.

7 Vai além: estimulamos a promoção de relacionamentos mais saudáveis e felizes como um dos pilares fundamentais do estilo de vida. Precisamos olhar a saúde em 360 graus: seus aspectos físico, mental, emocional e espiritual.

8 Sabemos há anos da conexão direta entre as doenças crônicas (problemas do coração, diabetes, câncer etc) e maus hábitos adotados pela população. Também sabemos que a maior parte das despesas do sistema de saúde está voltada para o manejo dessas doenças. A boa notícia é que perto de 80% dos males crônicos são tratáveis e muitas vezes reversíveis com mudanças no estilo de vida.

9 Neste momento difícil de Covid-19, vivemos um dissabor ao perceber que tais mudanças poderiam ter ajudado na prevenção de desfechos piores e na preservação de vidas. Quem se cuida hoje está mais protegido contra infecções e as doenças crônicas que aumentam o risco de complicações nessas circunstâncias.

10 Que essa mensagem seja replicada desde já para que as pessoas reflitam e mudem hábitos e atitudes. Isso irá fazer a diferença para nossas vidas, para a vida do próximo e para o planeta.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

No caso da imagem do texto apresentado anteriormente, o estudante foi orientado, na mediação pedagógica realizada na oficina de escrita, a entender a disposição das informações e o modo como elas articulam em favor do tema central do texto. Por isso, o estudante usou o vermelho para marcar a referência temática, o amarelo para sinalizar os problemas percebidos partindo do tema como estilo de vida e o verde é uma referência a aconselhamentos suscitados pelo tratamento do tema.

O que se pretendeu, nesta direção, foi trazer diferentes escritas dos estudantes para se compreender o modo como eles pensam e registram os fatos que vivenciam, motivados pelas atividades de leitura.

Outro importante aspecto de análise foi o conjunto de mediações que colaboram com o estudante na escrita de sua resposta: o pesquisador, o texto de apoio, a atividade de leitura e os conhecimentos prévios que ele possui e que são indissociáveis de seu papel social de sujeito-autor. Essas variáveis da mediação constituem um rico elemento de análise e do qual se propõe analisar a influência na escrita.

Cada referência que o estudante representa usando as cores é um conhecimento que ele identificou e sistematizou na organização do texto. Essa atividade é importante para que ele compreenda a organização textual e o relacionamento das informações em torno de um tema do texto, possibilitando um desenvolvimento da sua compreensão, apresentação e continuidade do tema além de perceber as diferentes estratégias argumentativas utilizadas nos textos, como ideia principal, ideia secundária, explicação, argumento de autoridade, exemplificação e tantas outras que possam ser utilizadas.

Nesse caso, o exemplo da figura 11 tem a intenção de mostrar uma forma de identificar e elencar informações dispostas no texto por meio da leitura para se perceber o panorama da organização textual, favorecendo o desenvolvimento da sua escrita. A ideia de tópico frasal, por exemplo, permitiu aos estudantes perceberem a hierarquia da informação ao identificar o conteúdo principal de cada parágrafo. Esse movimento de leitura e destaque do tópico com o lápis de cor verde propiciou ao estudante entender que cada parágrafo deve ter uma ideia principal, o que foi destacado na mediação pedagógica no momento da socialização da atividade.

Com essa atividade, os estudantes perceberam que a leitura atenta e com foco na identificação das principais informações do texto não apenas permitem uma aproximação com ele, mas também colabora com o desenvolvimento de sua escrita ao estimular o planejamento da escrita com base na leitura.

4.5 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DE RESPOSTAS DISCURSIVAS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PROCESSUAL (ADP)

Nesta seção, pretendeu-se tratar do acompanhamento dos principais aspectos de desenvolvimento da escrita dos estudantes para a compreensão e a caracterização da escrita de respostas com foco na autonomia pela mediação. Neste caso, o que se propõe é verificar o processo de escrita autônoma das respostas discursivas como resultado do trabalho realizado e vivenciado nas oficinas.

Aspectos como a autonomia de leitura e o desenvolvimento de estratégias próprias são os primeiros indicadores de que o estudante planeja o seu processo de escrita. Posteriormente, o modo como realiza o registro de sua resposta diz muito da sua construção como estudante e esse movimento significa o desenvolvimento da autonomia tão importante para esse momento da sua escolaridade.

Os elementos observáveis na análise que se propõe aqui são percebidos na forma de desafios. O primeiro deles foi ensinar que uma resposta discursiva escrita tem uma estrutura de texto que deve refletir a motivação da resposta (ou o enunciado da atividade) para que o leitor construa significado no momento da leitura. Outro desafio foi mostrar na mediação nas oficinas que a resposta tem um conteúdo que deve ser fruto de um planejamento de ideias para que tenha um sentido concreto e relacionável ao texto motivador ou as suas ideias.

Na fase final das oficinas, a resposta discursiva escrita assumiu uma característica de gênero discursivo na concepção prática dos estudantes e as evidências dessa percepção com o reflexo da autonomia é o que interessa para essa instância de análise, isso porque a compreensão desse percurso é o que dá corpo à tese que se propõe, mostrando que o ensino da palavra é um ato vivo, consciente e que reflete uma ética e uma estética marcada no contexto social em que o texto é inscrito.

Em razão desses pressupostos pode-se dizer que os interlocutores instituem o sentido (e a plurivalência) de seu discurso na dinâmica da interação verbal: o sujeito não é mais passivo nem exclusivamente ativo, ele assume a condição de sujeito interativo. A palavra, por sua vez, não somente emerge e adquire significação a partir do contexto interindividual, mas também transforma-se num espaço onde vozes situadas em diferentes posições se cruzam e se confrontam (Bortolotto, 1998, p. 8).

Bortolotto (1998) descreve o que a fase avaliação diagnóstica processual das oficinas de escrita revelou: o sujeito não é passivo no processo da escrita, do mesmo modo que a mediação pedagógica acaba assumindo o papel de discurso interativo ao integrar a palavra do sujeito e dela fazer parte. Neste caso, o percurso permitiu perceber que a mediação pedagógica está presente em cada momento do ensino e aprendizagem da escrita nas oficinas, desde os momentos iniciais em que os estudantes demonstraram maior dependência até o momento da construção da autonomia. Essa realidade está na direção do que a autora esclareceu como o percurso da palavra, porque a escrita dos estudantes, por exemplo, transformou-se no espaço onde vozes situadas colaboraram com tais transformações.

De modo estrito, a tese proposta é um estudo situado no campo da educação e, por isso, reconhece um processo de desenvolvimento do estudante de modo que reconhece que o

caminho e suas múltiplas características é mais significativo do que o resultado, em si. Para Bakhtin, a palavra é o "produto da interação viva das forças sociais" (Bakhtin/Volochinov, 1990, p. 66), reforçando a crença de que a interação viva é que dá corpo aos pensamentos, às ideias e à essência humana no conjunto de seus discursos marcados em uma sociedade heterogênea e atravessada por um entrecruzamento de vozes. Em outras palavras, o sentido da interação verbal não é outro senão o posicionamento crítico que envolve o conteúdo trabalhado nas relações de ensino de modo participativo e autônomo do sujeito em relação à sociedade em que vive. Esse é um elemento profundamente importante para esta pesquisa, isto é, evidenciar que a escrita é uma ferramenta de participação social e um instrumento de posicionamento crítico diante das diferentes realidades.

Na sala de aula há uma continuidade desta interação formativa e o texto atua como um discurso socialmente marcado para que o sujeito se reconheça em uma prática discursiva com a mediação do professor. Sobre a mediação, destaca-se que a sala de aula é um lugar de interação para a prática discursiva. Nesta perspectiva, o exemplo de Fontana (2005) mostra que o papel da mediação é, justamente, situar a aprendizagem do estudante no exercício da sua autonomia, contrário à limitação e à generalização.

Tanto num caso quanto no outro, a maneira como o processo de elaboração foi mediado pedagogicamente teve influência sobre esses resultados. O fato de a professora não ter se limitado, e limitado as crianças, a definições formais, possibilitando-lhes a utilização do conceito e a expressão de formas de elaboração por elas dominadas em algum nível, constituiu um fator favorável ao não ocultamento da atividade da criança na formação de generalizações (Fontana, 2005, p. 88).

Caracterizar a mediação não é tarefa simples, pois exige uma capacidade de compreensão dos contextos diretamente relacionada às especificidades trabalhadas na sala de aula junto da infinidade de outros elementos que são muito próprios da prática pedagógica.

Os exemplos abaixo são respostas escritas pelo mesmo estudante ao longo das oficinas e tentam elucidar o movimento da mediação pedagógica com a evolução das respostas:

Exemplo 17 – Unidade 1, página 3, atividade 3¹⁴:

Depois de ler atentamente o texto, explique o que o autor caracteriza como uma fantasia.
A indetidade

¹⁴ Deste ponto em diante, os exemplos apresentarão a referência da unidade, página e atividade citada de modo simplificado no cabeçalho do fragmento para situar o leitor e tornar as comparações mais bem elucidadas para a compreensão das análises.

Exemplo 18 – Unidade 2, página 5, atividade 2:

Das três evidências de que o mundo caminha para o adoecimento, qual delas é mais preocupante, em sua opinião? Por quê?

A evidencia mais preocupante que o mundo caminha para o adoecimento é

Exemplo 19 – Unidade 3, página 7, atividade 2:

De um modo geral, explique se a relação entre a exposição de nossos dados e a navegação na internet conforme trata o texto pode nos prejudicar.

A exposição de nossos dados e a navegação na internet conforme trata o texto pode nos prejudicar sim. Porque ela nos vicia.

Exemplo 20 – Unidade 4, página 11, atividade 1:

Segundo o texto, nossas escolhas apresentam um significativo aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados e diminuimos a ingestão de alimentos in natura. Quais eventos do nosso cotidiano demonstram isso?

A correria do dia a dia e a facilidade são eventos que demonstram um aumento significativo do consumo de alimentos processados

Exemplo 21 – Unidade 5, página 16, atividade 7:

Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de futuro?

A relação que os textos tem com a ideia de futuro é que eles estão se referindo como as pessoas estão sendo hoje, que estamos sem paciência, preocupados e praticamente sempre abalados.

Os exemplos expostos anteriormente evidenciam o que se considera muito importante para a tese: o desenvolvimento da escrita de resposta pelo estudante. Para a concretização do proposto no texto em reconhecimento ao percurso, o foco não é a resposta como um produto, mas o tempo e os caminhos necessários para a sua construção. Nesse meio, está a mediação como elemento fundamental para sistematizar pedagogicamente o processo de escrita do gênero resposta discursiva escrita.

O percurso do estudante demonstrou uma mobilidade significativa no desenvolvimento da escrita de resposta discursiva. No exemplo 17, é possível ver que a escrita é restrita a duas palavras cujas ideias são vastas, porém, não explicadas textualmente. Por se tratar da avaliação diagnóstica inicial, o estudante construiu sua própria resposta sem orientações específicas para não haver grandes influências e, com isso, perder a ideia do estado inicial real de escrita.

Nos exemplos 18 a 20 já se percebe um desenvolvimento na fase do percurso de interação, ensino e aprendizagem. Esse momento é marcado pelas constantes interações com o pesquisador e com os colegas em situações de troca de ideias, conversas sobre as respostas, acompanhamento do pesquisador, experimentação e utilização de estratégias diversas e a

socialização da escrita na forma de rodas de conversa pensadas para a troca de impressões e conhecimentos referentes ao que se estava construindo.

Além da expansão do volume de texto, também se percebeu a manifestação do planejamento da resposta por meio da retomada da motivação presente no enunciado, bem como também se constata um maior conhecimento e melhor posicionamento demonstrados nas respostas. O exemplo 20 demonstra o início da efetivação do discurso da resposta, isso porque o estudante realiza uma inversão antecipando o argumento e finalizando com a contextualização provocada pelo enunciado da atividade de escrita, no entanto, o conteúdo ainda não é suficiente para atender inteiramente ao comando.

No exemplo 21, o estudante demonstra domínio do discurso da resposta escrita em uma proposta de comparação de textos que, embora sejam de gêneros distintos, situam-se no mesmo tema. A capacidade de perceber a recorrência de um tema em textos aparentemente diferentes é importante no processo de leitura porque pressupõe uma compreensão duplamente analítica, pois primeiro avalia-se os textos individualmente para, depois, refletir sobre o ponto de encontro temático entre ambos.

De modo geral, a estratégia de análise de dados pautada na triangulação é uma perspectiva analítica importante nesta seção, considerando o movimento de olhar para as diferentes marcas da construção da resposta discursiva escrita a fim de perceber as muitas marcas que às vezes são aparentes e outras vezes não.

4.6 CARACTERIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO COM ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS MANIFESTADAS NA ESCRITA DE RESPOSTAS DISCURSIVAS

Neste subcapítulo, propõe-se realizar uma breve reflexão sobre os elementos principais em torno da mediação construída nas oficinas de escrita. O propósito, neste momento, é enunciar algumas características da mediação para posterior tratamento mais elucidativo na tese.

As oficinas permitiram perceber os diferentes tipos de comportamentos de escrita com base nas abordagens psicolinguísticas manifestadas nas respostas dos estudantes. O percurso de análise proposto anteriormente e que constitui a tese apresentou caminhos para se refletir sobre os diferentes movimentos, conhecimentos e estratégias mobilizados na escrita e que, por sua vez, advêm de três elementos inter-relacionados: (a) do texto, (b) da motivação/atividade e (c) da atitude responsiva do sujeito no momento da produção.

A mediação possibilitou ao estudante perceber que a escrita requer uma organização das informações que, por sua vez, reflete na escrita por meio do movimento clássico de reflexão e refração.

E ‘refratar’ significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo [...]. Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas (Faraco, 2009, p. 50-51).

O conceito de discussão do conteúdo é significativo para esta pesquisa porque possibilita uma atitude interna de construção de conceitos importantes para a concepção de mundo do estudante. Em geral, a reflexão é um movimento próprio da vida e da mobilidade cognitiva em que os conceitos e ideias são construídas pelos sujeitos. A refração, por sua vez, é uma atitude discursiva que marca uma devolução da reflexão por meio de um sentido atribuído ao convívio social por meio de uma prática social final.

A mediação proposta neste trabalho é influenciada por este conceito de discussão/refração, isso porque com as interações, reflexões, leituras, diálogos e demais propostas de mediação promovidas nas oficinas, percebeu-se o movimento de reflexão e refração marcado nas respostas discursivas escritas produzidas em cada fase das oficinas.

Como explicou Faraco (2009), as experiências históricas dos grupos também consistem em elementos para a reflexão e refração porque formam as bases do conhecimento do sujeito e que, por sua vez, darão margem para expressar seus saberes neste momento da interação, bem como fortalecem as construções futuras de novos conhecimentos, reflexões e posicionamentos em relação ao mundo e às ideias.

Por isso, as abordagens psicolinguísticas destacadas mais no início desta tese somam-se aos processos de mediação e apontam que:

- A mediação em sala de aula é um processo sistematizado com referências concretas nos textos, nas experiências dos estudantes e nos comportamentos imprevisíveis que podem acontecer nas interações;
- A autonomia de escrita é um elemento importante reforçado na mediação à medida que se propõem problemas que o estudante resolve por intermédio de seus conhecimentos;

- Na mediação, o estudante percebe que a escrita é um processo marcado por elementos envolvidos na construção do discurso da resposta e, portanto, consegue compreendê-los como aspectos de estrutura e de conteúdo;

- Existe uma mediação interna ao sujeito e outra que é social e exteriormente marcada por situações diversas que envolvem a aprendizagem dos estudantes.

As abordagens psicolinguísticas, por sua vez, têm como objeto de estudo específico os processos de codificação e decodificação, e isso levando em conta as características próprias dos sujeitos humanos que trocam mensagens. “A codificação e a decodificação são estudadas como processos que relacionam o estado de uma mensagem ao estado dos interlocutores” (Peterfalvi, 1973, p. 31). Neste sentido, as abordagens psicolinguísticas foram ferramentas essenciais para a constituição da pesquisa porque possibilitaram aos estudantes maiores interações nas oficinas e, com isso, maior construção de conhecimentos.

A mediação tornou-se uma ferramenta que permitiu ao pesquisador compreender o desenvolvimento sistematizado da resposta discursiva escrita por meio dos registros realizados nas oficinas e, partindo desses registros, destaca-se o papel das abordagens psicolinguísticas na formação para a autonomia de escrita. Logo, percebeu-se que as abordagens psicolinguísticas foram importantes estratégias para a consolidação da autonomia de escrita porque possibilitaram aos estudantes desempenharem um papel decisivo sobre a produção do texto, fazendo escolhas, construindo caminhos e perspectivas de escrita para atender ao comando e à necessidade socialmente marcada pelo enunciado e pelo texto de apoio.

Em tese, a mediação foi percebida nas oficinas como um recurso metodológico que impulsionou o desenvolvimento da autonomia de escrita partindo de abordagens psicolinguísticas ligadas à compreensão da produção de respostas discursivas. Esse aspecto da pesquisa será objeto de tratamento mais analítico no próximo capítulo, cujo foco é realizar a análise dos registros produzidos nas oficinas de escrita e construir o percurso de desenvolvimento da escrita proposto.

5 ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS E O ENSINO DA ESCRITA

Este capítulo apresenta as análises que sustentam a tese de que existe um percurso didático-metodológico marcado no ensino da escrita de Respostas Discursivas em sala de aula pelo qual os estudantes manifestam a compreensão do gênero e desenvolvem as habilidades de escrita, considerando, para tanto, o emprego de abordagens psicolinguísticas mediadas por atividades e estratégias desenvolvidas por eles mesmos e motivadas pelo trabalho pedagógico com o texto em sala de aula.

Os movimentos de análise estão constituídos na forma de apresentação de respostas discursivas escritas produzidas pelos estudantes para caracterizar os diferentes percursos de escrita construídos ao longo das oficinas com o objetivo de sustentar a ideia do gênero discursivo preconizado no trabalho. Depois, há a exploração dos registros dos estudantes por meio de uma leitura crítica das marcas e notações extras apresentadas por eles no caderno de atividades com o objetivo de considerar as manifestações individuais como respostas psicológicas estimuladas pelas oficinas de escrita. Na sequência, há o tratamento dos resultados, inferências e interpretações com foco na associação dos elementos do gênero discursivo com as notações e marcas psicolinguísticas apresentadas pelos estudantes no caderno de atividades para se sustentar a tese ao construir o percurso de escrita de respostas discursivas por meio de abordagens psicolinguísticas motivadas pela mediação em oficinas de escrita em resposta à demanda de construção e consolidação da autonomia de escrita do estudante.

Assim, em uma subseção deste capítulo há a apresentação das abordagens psicolinguísticas com sua relação sobre o ensino de escrita, explicitando os recursos, as estratégias e os comportamentos dos estudantes na elaboração de seu texto. Depois, há uma segunda subseção criada para apresentar o desenho funcional do gênero discursivo resposta escrita, incluindo as múltiplas possibilidades discursivas de elaboração do texto. Por fim, a terceira e última subseção trata das contribuições das oficinas de escrita para a aprendizagem dos estudantes como resultado do que se propôs no estudo.

5.1 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DOS ESTUDANTES NAS OFICINAS DE ESCRITA

Nesta subseção, pretende-se apresentar as diferentes estratégias e os múltiplos recursos desenvolvidos pelos estudantes como resultados das interações promovidas nas oficinas de escrita. Esses elementos são importantes para a pesquisa porque mobilizam a autonomia do

estudante como conjunto de habilidades essenciais no desenvolvimento de suas competências de escrita que servem de base para as diferentes situações e demandas de escrita que tenham ao longo de suas práticas sociais.

Deste modo, as análises propostas neste ponto consideram marcas visuais e manifestações sinalizadas dos estudantes e, também, inserção de elementos e outras anotações que eles inseriram no instrumento de registro de dados, que é o caderno de atividades do estudante.

O primeiro elemento que importa para esta análise é a capacidade de identificar, relacionar e hierarquizar informações que o estudante achou pertinentes nos diferentes textos abordados no caderno de atividades. Essa capacidade é um elemento importante que influencia no processamento da escrita com a melhor organização das ideias em torno do objetivo que perpassa a escrita naquele instante de sua produção e conforme suas condições de produção.

A série de quatro figuras que serão apresentadas na sequência são de um mesmo estudante participante das oficinas e ilustram esse percurso. Sobre esse estudante, denominaremos como Estudante A, para fins de recuperação posterior de informação. A figura 12 mostra a primeira atividade de escrita do estudante, para o que se chama a atenção quanto ao conteúdo evidenciado na resposta. Essa atividade consta na unidade 1 e página 2 do caderno do estudante (disponível nos apêndices).

Figura 12 – Exemplo de resposta escrita na avaliação diagnóstica inicial (ADI)

ATIVIDADES	
1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?	<i>Sobre identidade, porque temer identidade (RG) e a nossa própria identidade que é a nossa personalidade, se gosto de agir e pensar.</i> _____ _____ _____
2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?	<i>O personagem quis expressar uma ironia, dizendo que</i> _____ _____ _____ _____

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na sequência, apresentam-se as transcrições da escrita do estudante para a melhor compreensão do enunciado.

Exemplo 22 – Unidade 1, página 2, atividade 1:

Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

Sobre a identidade, porque tem identidade (RG) e a nossa própria identidade que é a nossa personalidade, o jeito de agir e pensar.

Exemplo 23 – Unidade 1, página 2, atividade 2:

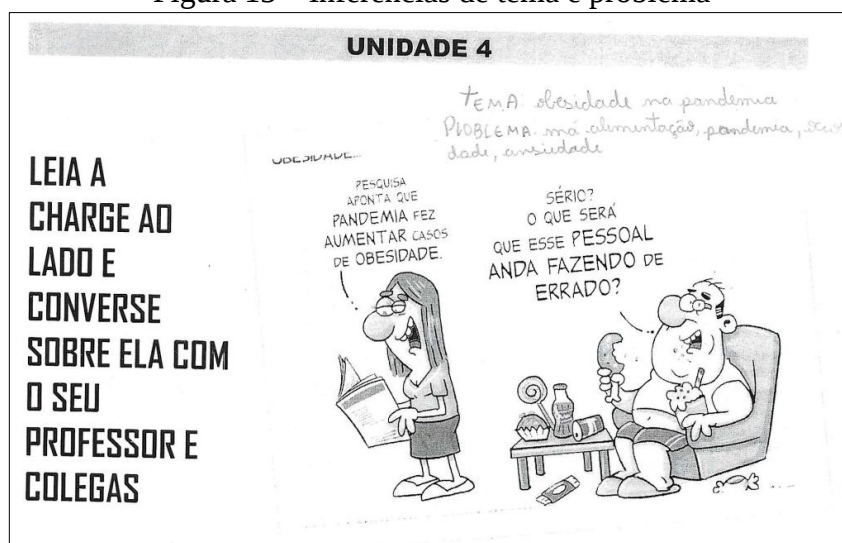
Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?

O personagem quiz expressar uma ironia.

Nos exemplos de escrita de respostas apresentados na figura 12 e transcritos acima é possível perceber que a resposta não tem uma existência lógica com conteúdo coerente de modo que permita ao leitor recuperar a pergunta e constituir a enunciação completa. A apresentação de conteúdo estanque evidencia uma quebra no discurso da resposta escrita, impedindo que esse gênero se manifeste com consistência de conteúdo, objetividade e coerência. Tal realidade evidencia a necessidade de estratégias próprias do participante para que ele efetive o enunciado da resposta com completude, como se observa nas figuras seguintes.

As figuras 13 (unidade 4 e página 10 do caderno de atividades do estudante) e 14 (unidade 4 e página 11 do caderno de atividades do estudante), por sua vez, mostram um amadurecimento da escrita do estudante. A por meio do emprego de estratégias próprias desenvolvidas no contexto da interação das oficinas de escrita.

Figura 13 – Inferências de tema e problema



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na imagem supracitada, o estudante A preocupou-se em escrever “Tema: obesidade na pandemia” e “Problema: má alimentação, pandemia, ociosidade, ansiedade”. Essas inferências foram escritas no fluxo da conversa na oficina de escrita e significam um movimento de preparação para a escrita em que o estudante busca elementos que sustentarão a sua percepção temática e o conteúdo, não só do texto lido, mas também do texto que escreverá.

No exemplo da figura 13, percebe-se que o estudante A faz anotações que podem ser reconhecidas como inferências que demonstram suas ideias preliminares sobre o tema e o problema do texto. No contexto da mediação e das interações, ao ler a charge proposta como texto motivador, os estudantes e o professor pesquisador puderam discutir sobre os sentidos do texto e, na ocasião, os estudantes apresentaram verbalmente as suas ideias sobre o texto. Como o trabalho proposto já estava no percurso das interações, ensino e aprendizagem, os participantes já demonstravam atitudes que já evidenciavam um conhecimento mais aprofundado do texto, portanto, uma leitura de produção de sentido ao que foi lido.

Esse relacionamento entre a inferência e a escrita do estudante A pode ser visualizada na figura 14 (unidade 4 e página 11) quando o estudante aciona as suas ideias registradas no caderno de atividades para refletir sobre a proposta de escrita e produzir o texto.

Figura 14 – Exemplo de resposta discursiva escrita II

ATIVIDADES

1 – Segundo o texto, nossas escolhas apresentaram um significativo aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados e diminuimos a ingestão de alimentos *in natura*. Quais eventos do nosso cotidiano demonstram isso?

A rotina do dia-a-dia e a facilidade são eventos que demonstram um aumento significativo do consumo de alimentos processados.

2 – A partir de sua leitura do texto, explique como a economia e a publicidade podem ser fatores determinantes em nossas escolhas alimentares.

A economia e a publicidade podem ser fatores que determinam em nossas escolhas alimentares por causa da falta de dinheiro.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 24 – Unidade 4, página 11, atividade 1:

Segundo o texto, nossas escolhas apresentam um significativo aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados e diminuimos a ingestão de alimentos in natura. Quais eventos do nosso cotidiano demonstram isso?

A correria do dia-a-dia e a facilidade são eventos que demonstram um aumento significativo do consumo de alimentos processados

Exemplo 25 – Unidade 4, página 11, atividade 2:

A partir de sua leitura do texto, explique como a economia e a publicidade podem ser fatores determinantes em nossas escolhas alimentares.

A economia e a publicidade podem ser fatores que determinam as nossas escolhas alimentares por causa da falta de dinheiro.

No exemplo acima, o estudante A construiu duas respostas em que emprega uma estrutura que permite ao leitor perceber o que é perguntado apenas lendo a resposta. Essa construção gera um efeito de percepção completa do texto para o leitor que percebe todas as informações organizadas no texto. Esse movimento foi possível porque o estudante já realizou inferências sobre o conteúdo e a sua organização para, posteriormente, espelhar essas informações nas suas próprias respostas escritas.

Os exemplos 24 e 25 mostram que o estudante se preocupou com o conteúdo do texto e não apenas com um posicionamento próprio, embora a resposta ainda não tenha a explicação que necessita a fim de completar o discurso e dê sentido às ideias muito pontuais que ele apresentou. Entretanto, o que se considera neste momento é justamente a capacidade de se preocupar e demonstrar uma organização textual que tanto recupere a pergunta feita na motivação como apresente conhecimentos relevantes para sustentar o ponto de vista apresentado na resposta.

A comparação da escrita do estudante A nos dois primeiros momentos apresentados até então – avaliação diagnóstica inicial (ADI) e percurso de interação, ensino e aprendizagem (PIEA) – também demonstra uma ampliação do volume da escrita que, neste caso específico, demonstra crescimento do conteúdo apresentado na escrita, não apenas no que tange o volume de escrita, mas também a qualidade do que se escreve e a relação com o que está expresso na pergunta.

Neste caso, também é importante destacar que no percurso de interação, como demonstrado na figura 14, o estudante também criou uma relação de campo semântico na escolha das palavras que mantêm uma ideia de sustentação do tema ao mencionar “dia a dia”, “facilidade”, “correria” e “dinheiro”, palavras que mantêm uma relação de padrão de consumo

e estilo de vida, conceitos que colaboram com o discurso do texto apresentado como motivador para a escrita das respostas discursivas.

Por fim, para concluir essa primeira sequência de observação, a figura 15 mostra duas respostas do estudante A no momento da avaliação diagnóstica processual, etapa em que o professor pesquisador já percebe as construções individuais e autônomas dos estudantes como resultados da aprendizagem proporcionada na oficina de escrita.

Figura 15 – Exemplo de resposta discursiva escrita III

ATIVIDADES

1 – O texto descreve o mundo e a nossa vida como algo muito acelerado. O que ele sugere que façamos para sobreviver?

Em um mundo muito acelerado ele nos ensina que devemos ter um pouco mais de calma.

2 – Pensando sobre o tema do texto, escreva uma situação em que tudo peça um pouco mais de calma e o corpo peça um pouco mais de alma.

Em um momento onde estou em um lugar com muito gente é preciso ter calma, já em um momento de oração é preciso ter alma.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 26 – Unidade 5, página 15, atividade 1:

O texto descreve o mundo e a nossa vida como algo muito acelerado. O que ele sugere que façamos para sobreviver?

Em um mundo tão acelerado ele nos ensina que devemos ter um pouco mais de calma.

Exemplo 27 – Unidade 5, página 15, atividade 2:

Pensando sobre o tema do texto, escreva uma situação em que tudo peça um pouco mais de calma e o corpo peça um pouco mais de alma.

Em um momento onde estou em um lugar com muito gente é preciso ter calma, já em um momento de oração é preciso ter alma.

Os dois exemplos de respostas escritas apresentados na figura 15 e transcritos nos exemplos 26 e 27 demonstram a estratégia de recuperado conteúdo que sustenta o tema do texto e, especificamente no exemplo 10, o estudante inseriu um conteúdo novo ao dizer que o momento de oração é a situação em que se pode ter alma. Nestes casos, é possível perceber o quanto o estudante ampliou a sua percepção sobre o conteúdo temático e passou a utilizá-lo na resposta, ampliando o seu conteúdo. Nas primeiras respostas o estudante não desenvolvia os conceitos que apresentava e nas suas respostas finais já se percebe um cuidado importante com o tratamento do tema e com o desenvolvimento de uma ideia com base no tema do texto.

A ampliação que se percebe nos exemplos apresentados é importante para esse momento de escrita dos estudantes porque a resposta discursiva é um gênero que exige um posicionamento expositivo e argumentativo dos estudantes e, com isso, é fundamental que a resposta contenha uma justificativa do conceito e das ideias principais que se aproximem do tema inicial do texto ou da pergunta-motivação.

Um fato importante para se destacar é a mobilidade de tratamento do tema ao longo das unidades, como proposto no planejamento do caderno de atividades. O trabalho pedagógico manifestado na interação realizada nas oficinas de escrita sempre teve o foco em uma capacidade de tratamento do tema. Na primeira unidade, o foco era a percepção do tema no texto de apoio; na segunda unidade, o foco era a percepção do tema e sua apresentação na resposta escrita; na terceira unidade, o foco era apresentar e manter o tema por meio de argumentos; na quarta unidade, o foco era manter o tema e empregar uma conclusão pessoal na resposta; na quinta unidade, o foco era manter o tema e apresentar um argumento novo.

Para ilustrar o desenvolvimento do tratamento do tema com base nas abordagens psicolinguísticas, optou-se por trazer exemplos de outro estudante, o qual chamaremos de estudante B, na sequência das figuras 16 a 24.

Figura 16 – Exemplo de resposta discursiva escrita IV

ATIVIDADES
1 – Se comparado com a tirinha, qual é o significado de IDENTIDADE adotado neste texto?
<i>O significado é que cada um tem sua identidade pessoal e informativa</i>

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

O exemplo apresentado na figura 16 é da atividade 1 contida na página 3, da unidade 1. A resposta do estudante está transcrita na sequência para possibilitar uma melhor leitura.

Exemplo 28 – Unidade 1, página 3, atividade 1:

Se comparado com a tirinha, qual é o significado de IDENTIDADE adotado neste texto?

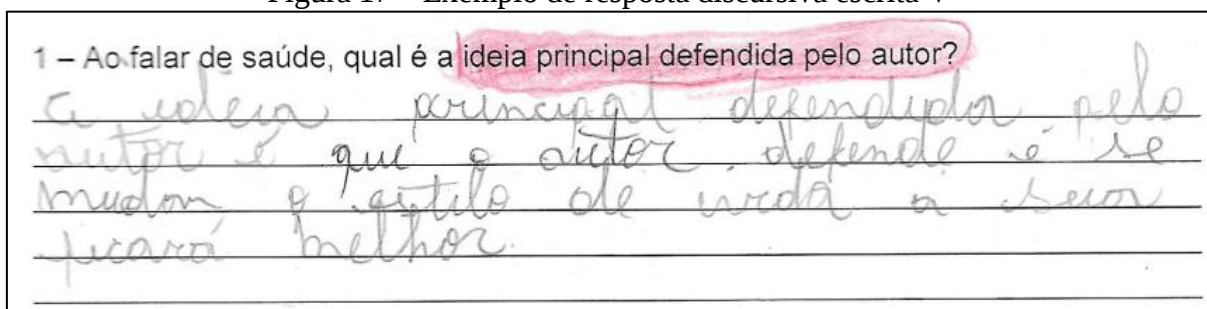
O significado é que cada um tem sua identidade pessoal e informativa.

Esta primeira resposta do estudante B ilustra o foco da unidade 1 em propor uma situação de escrita para apresentar a percepção do tema do texto de apoio. Se o texto motivador argumenta que não existe uma identidade única e completa por termos diferentes identidades conforme cada momento que se vive, percebe-se que o estudante B não compreendeu o modo como o tema é representado no texto de apoio, ainda mais se comparado com a tirinha que defende o fato de termos uma identidade única.

Neste caso, o que se percebe é que não houve uma resposta que atendesse plenamente ao que foi solicitado na pergunta, indicando uma dificuldade de reconhecer o tema em um texto de apoio ou na comparação entre textos de apoio de mesmo tema e de gêneros discursivos diferentes, ou seja, na diversidade de gêneros.

A seguir, tem-se outra resposta do estudante, mas dessa vez trata-se de uma atividade da unidade 2 contida na página 5 em que se inicia o percurso de interação e ensino e aprendizagem.

Figura 17 – Exemplo de resposta discursiva escrita V



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na sequência, apresenta-se a transcrição da resposta do estudante B para melhor visualização.

Exemplo 29 – Unidade 2, página 5, atividade 1:

Ao falar de saúde, qual é a ideia principal defendida pelo autor?

A ideia principal defendida pelo autor é que o autor defende é se mudar o estilo de vida a sua ficará melhor.

O foco da unidade 2 era justamente perceber o tema e apresentá-lo na resposta. No caso do exemplo da escrita do estudante B, percebe-se que houve a percepção do núcleo central do tema do texto, que é a mudança de estilo de vida e hábitos cotidianos. No final da resposta, o estudante apenas afirma que “a sua ficará melhor” e não complementa com outras possibilidades ou maiores explicações, já que esse momento da oficina era apenas para identificar e apresentar o tema e não o complementar com impressões ou sugestões. Em todo o caso, percebeu-se uma melhoria da qualidade da resposta com foco na apresentação do tema porque no início da unidade foi proposto um trabalho de leitura do texto de apoio e identificação das informações e de sua hierarquia.

O trabalho com compreensão da disposição das informações foi importante para os estudantes participantes das oficinas perceberem que o texto tem uma organização e as ideias nele apresentadas têm um relacionamento entre si, de modo que cada uma tem um grau de importância e um nível de informação que transmite ao leitor. No exemplo abaixo, assim como já apresentado anteriormente na figura 11, os estudantes utilizaram cores para criar um relacionamento entre as informações.

Figura 18 – Exemplo de estudo do relacionamento das informações do texto de apoio

UNIDADE 2

Leia o texto abaixo e converse a respeito dele com o professor e colegas.

Por que o mundo todo precisa rever seu estilo de vida

Na Semana do Estilo de Vida, médico explica por que a mudança de hábitos é o melhor caminho para garantir bem-estar e sustentar o sistema de saúde

Vivemos um dos momentos mais críticos da humanidade e a principal pauta é a **saúde**. Com a **pandemia do coronavírus**, chegamos a um **diagnóstico de difícil digestão**: não só a nossa saúde, mas o mundo está doente.

Talvez o modelo de **expansão ilimitada, competição excludente e exploração da natureza sem reposição**, como propôs o físico austríaco Fritjof Capra na década de 1990, já previsse esse **cenário atual**, que só pode ser remediado com uma visão mais abrangente e sistêmica da vida e que respeite os conceitos de **saudabilidade e sustentabilidade**.

Ciente dessa necessidade de mudança de paradigmas, fui pioneiro no Brasil na prática, na vivência e na prescrição da Medicina do Estilo de Vida. Apoiado nesse movimento, costumo dizer que a **prevenção é a melhor forma de tratamento**. Não acha que seria muito mais inteligente agir antes de **adoecer, quando temos mais recursos à mão?**

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Neste caso, para colaborar com o processo de compreensão do tema do texto, foi proposto aos estudantes que fizessem uma leitura inicial do texto. Depois, o professor

pesquisador combinou com os estudantes que eles poderiam utilizar cores para identificar certas informações no texto. Ficou combinado que o lápis de cor vermelho seria utilizado para marcar o núcleo do tema do texto, já o lápis de cor amarelo seria utilizado para destacar todas as informações secundárias, diretamente ligadas ao tema e, por fim, o lápis de cor verde seria utilizado para destacar as informações acessórias e que, embora não estivessem diretamente ligadas ao tema, diriam algo a ele relacionado, como uma opinião ou um exemplo. Na figura 18, percebe-se que o estudante realizou o seu estudo, empregando as três cores mencionadas nas categorias combinadas para identificar e relacionar as informações.

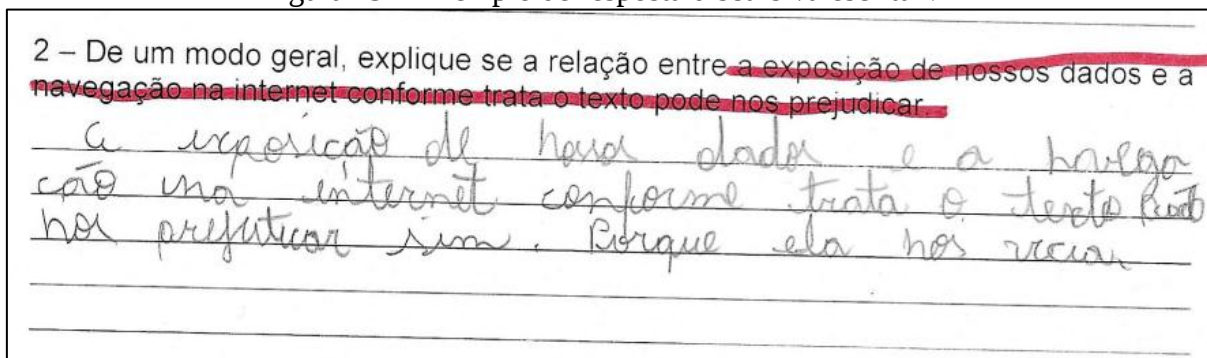
Na interação promovida nas oficinas, foi defendido pelo professor pesquisador que as informações sinalizadas em vermelho seriam sempre as mais importantes e, por isso, mobilizam sempre o tema de modo direto. Neste caso, sempre que solicitado do estudante a percepção do tema, são as referências vermelhas que têm a função de acioná-lo na escrita das respostas ou qualquer outro gênero solicitado.

Essa estratégia do uso das cores é uma importante abordagem psicolinguística porque está ligada diretamente à representação psicológica da potência e do posicionamento da informação no universo simbólico das ideias do texto e na organização das palavras relacionadas em um campo semântico que permite recuperar e associar o tema na escrita da resposta. Esse arranjo não é apenas ideológico e representativo, mas é discursivo e constitutivo da prática social de escrita como aborda Bakhtin (2011), daí a sua caracterização linguística. Isto é, trata-se de uma abordagem psicolinguística porque envolve um processamento cognitivo da informação na efetivação da proposta textual e, então, passa a assumir um aspecto igualmente linguístico porque as informações estão discursivamente apresentadas, articuladas e organizadas na forma de enunciados que constituem um discurso e, portanto, um texto com uma validação social importante.

Como abordagem situada no ensino para proporcionar aprendizagem aos estudantes, percebe-se que o uso das cores não é apenas um modo pedagógico de dar sentido a uma atividade intelectualizada, mas é um recurso intencionado a desenvolver a autonomia de pensamento e escrita do estudante. Por isso, no início da unidade dois já se optou por realizar a atividade com as cores para que os estudantes tivessem a oportunidade de modificar e empregar a abordagem conforme intenções próprias conforme os textos com os quais teriam contato. Logo, o início do percurso de interação, ensino e aprendizagem das oficinas foi marcado por uma atividade que reverberaria ao longo das demais unidades, especialmente em relação aos diferentes focos de trabalho com o tema ao longo das oficinas.

A unidade 3 teve o foco de apresentar o tema do texto e mantê-lo na escrita de uma resposta discursiva mais ampliada. O exemplo a seguir é uma demonstração de como o estudante B realizou a atividade e como ele atendeu ao que foi solicitado.

Figura 19 – Exemplo de resposta discursiva escrita VI



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na sequência, apresenta-se a transcrição da resposta do estudante B na atividade 2, unidade 3, página 7.

Exemplo 30 – Unidade 3, página 7, atividade 2:

De um modo geral, explique se a relação entre a exposição de nossos dados e a navegação na internet conforme trata o texto pode nos prejudicar.

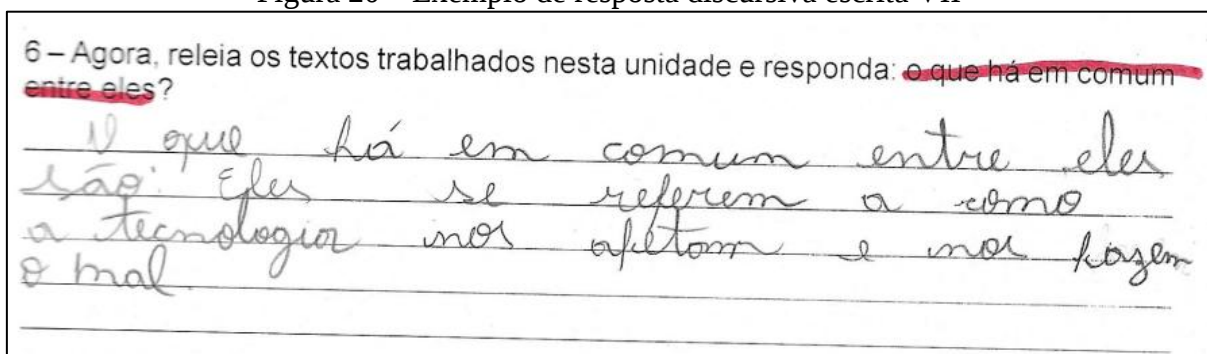
A exposição de nossos dados e a navegação na internet conforme trata o texto pode nos prejudicar sim. Porque ela nos vicia.

Na resposta apresentada, percebe-se que o estudante B apresenta o tema ao citar “A exposição de nossos dados e a navegação na internet”, tanto por retomar o foco da pergunta, como também por entender (e começar a mostrar isso textualmente) que o tema precisa fazer parte da escrita da resposta para que o texto forme uma enunciação completa. Além disso, o estudante também mantém o tema na escrita da resposta ao complementar que “... ela nos vicia”, ou seja, ele demonstra que há um elemento que intensifica a ideia de prejuízo gerado pela exposição dos dados, que é o vício.

A manutenção do tema tem um efeito pautado no que Bakhtin (2011) argumenta como o significado de um discurso que não está apenas nas palavras ditas, mas também nas relações entre o locutor, o ouvinte e o contexto social e histórico em que ocorre. Ele enfatiza que a linguagem é essencialmente social e que cada palavra carrega as marcas de seu uso anterior, tornando-a polifônica, ou seja, composta por múltiplas vozes e perspectivas sociais pautadas na vida em comunidade.

Complementarmente, ainda nesta mesma unidade 3, na atividade 6 contida na página 9, o estudante apresenta o tema e ainda o relaciona em diferentes textos.

Figura 20 – Exemplo de resposta discursiva escrita VII



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

A resposta apresentada na figura 20 foi dada à atividade 6, da unidade 3, contida na página 9, conforme o que se transcreve na sequência.

Exemplo 31 – Unidade 3, página 9, atividade 6:

Agora, releia os textos trabalhados nesta unidade e responda: o que há em comum entre eles?

O que há em comum entre eles são: eles se referem a como a tecnologia nos afetam e nos fazem o mal.

No caso do exemplo citado na figura 22, o estudante B corresponde a um conteúdo trabalhado na oficina de escrita: a comparação entre textos de gêneros discursivos diferentes e identificação do tema comum a eles. Esse aprendizado importante para o desenvolvimento da escrita, pois possibilita ao estudante construir conhecimentos focados em um tema de seu interesse, desenvolvendo a capacidade de perceber conteúdos que se distanciam do tema escolhido. Por isso, esse aspecto evidenciado pelo estudante B, na figura 22, é importante para a pesquisa e demonstra desenvolvimento da competência leitura e, por conseguinte, da competência escrita ao longo das oficinas.

Os dois exemplos da unidade três mostram o desenvolvimento do estudante no tratamento do tema, envolvendo tanto a sua percepção, quanto a sua apresentação e manutenção na escrita de uma resposta discursiva. No caso evidenciado pelo estudante B, o desenvolvimento dessa competência de tratamento do tema deriva das abordagens psicolinguísticas tanto pelo emprego de estratégias de identificação de unidades de informação e sua relação por meio de cores utilizadas na leitura do texto, como também pelas inferências pessoais que o estudante faz ao anotar ideias que ele entende como “mais importantes”.

Usar estratégias para elencar e situar o nível de importância de uma informação para a construção do discurso do texto é uma referência psicolinguística importante tanto para a leitura quanto para a escrita, especialmente no planejamento do texto e sua consequente produção. As

oficinas de escrita abordaram sistematicamente esses conteúdos para promover o desenvolvimento da autonomia do estudante no tratamento que dá ao texto.

Na sequência, apresentam-se duas respostas discursivas do estudante B em atividades contidas na unidade 4 que marcam o final do percurso de interação, ensino e aprendizagem. Os dois exemplos apresentados evidenciam o foco desta unidade, que é a manutenção do tema percebido no texto de apoio e a apresentação de uma opinião ou impressão pessoal sobre o tema em possíveis relacionamentos com aspectos sociais.

Figura 21 – Exemplo de resposta discursiva escrita VIII

5 – É possível considerar que a pandemia mudou a rotina da alimentação da maioria dos entrevistados? Por quê?

alimentos de fácil preparo e a pobre nutrição são exemplos que a pandemia mudou a rotina da alimentação da maioria dos entrevistados.

6 – Você ~~percebeu alguma alteração em sua rotina de alimentação durante a pandemia?~~ Conte sobre isso.

Percebi alguma alteração em minha rotina de alimentação durante a pandemia porque eu não tinha muito o que fazer e só ficava em casa comendo.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na sequência, segue a transcrição das respostas do estudante B apresentadas na figura 21 para melhor visualização.

Exemplo 32 – Unidade 4, página 13, atividade 5:

É possível considerar que a pandemia mudou a rotina da alimentação da maioria dos entrevistados?

Alimentos de fácil preparo e a pobre nutrição são exemplos que a pandemia mudou a rotina da alimentação da maioria dos entrevistados.

Exemplo 33 – Unidade 4, página 13, atividade 6:

Você percebeu alguma alteração em sua rotina de alimentação durante a pandemia? Conte sobre isso.

Percebi alguma alteração em minha rotina de alimentação durante a pandemia porque eu não tinha muito o que fazer e só ficava em casa comendo.

As duas respostas apresentadas como exemplos de escrita do estudante B estão situadas em um momento da oficina em que se esperava um amadurecimento dos participantes para evidenciar o desenvolvimento de capacidades previstas no planejamento das atividades, sobretudo quanto ao aperfeiçoamento do tratamento do tema e a efetiva construção de respostas que compusessem um discurso efetivo e com clareza na exposição de ideias.

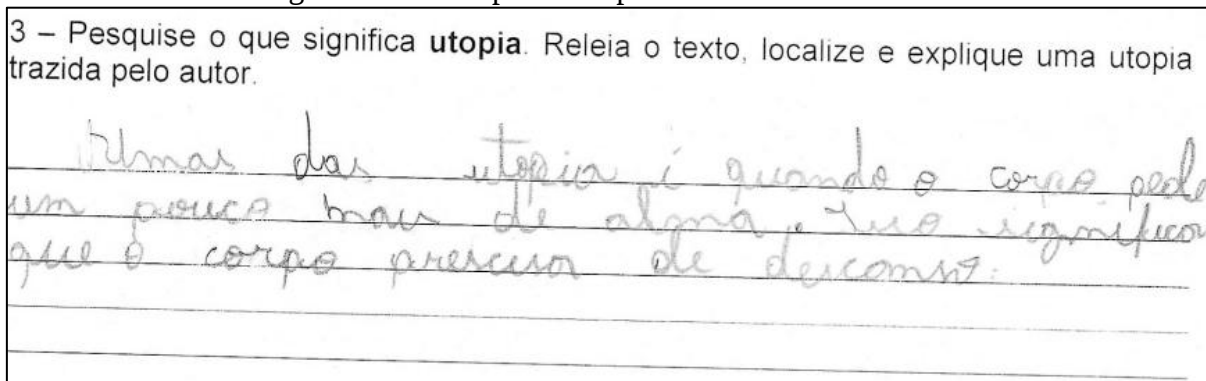
As respostas do estudante B mostraram um bom desenvolvimento do tratamento do tema, especialmente já iniciar sua resposta da atividade 5 com os dois argumentos que já enunciam, por si só, a sua resposta positiva ao que foi perguntado no enunciado. O estudante mostrou percepção do tema, manutenção temática e posicionamento pessoal diante da atividade, construindo uma resposta discursiva completa que apresentou um conteúdo coerente e efetivo.

Na segunda resposta, observou-se que o estudante introduziu o texto com a afirmação e, na sequência, apresentou o argumento de exemplificação para ilustrar e justificar o seu posicionamento do início do seu texto. Neste caso, as respostas do estudante mostram que ele foi capaz de perceber o tema no texto, apresentá-lo, mantê-lo e adicionar opiniões ou posicionamentos pessoais para construir a sua resposta discursiva, habilidades consideradas importantes para esse momento das oficinas.

Nesse contexto analisado, o estudante já organiza o discurso da resposta escrita com intencionalidade marcada na disposição das informações com o intuito de gerar uma certa impressão para o leitor. Por se tratar da etapa das interações, as abordagens psicolinguísticas mobilizadas pelo estudante B situam-se no aspecto que Vygotsky (2007) considera como individuação pelo outro em que o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados, processo que o autor dá o nome de internalização.

Para concluir o acompanhamento do desenvolvimento do estudante B, apresentam-se três respostas discursivas em que ele demonstra o foco da unidade 5 de manter o tema recuperado do texto de apoio e apresentar uma informação nova coerente com o tema.

Figura 22 – Exemplo de resposta discursiva escrita IX



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

A seguir, encontra-se a transcrição da resposta trazida na figura 22 para melhor visualização.

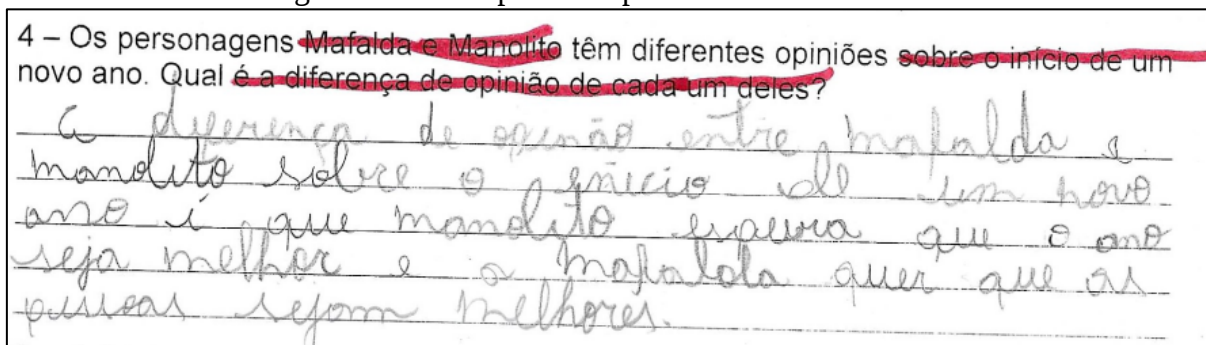
Exemplo 34 – Unidade 5, página 15, atividade 3:

Pesquise o que significa utopia. Releia o texto, localize e explique uma utopia trazida pelo autor.

Uma das utopia é quando o corpo pede um pouco mais de alma. Isso significa que o corpo precisa de descanso.

No exemplo 34, o estudante B produz a sua resposta discursiva iniciando com a citação da utopia que encontrou no texto e, na sequência, ele expõe o seu entendimento sobre o conteúdo da utopia e, com isso, acaba recorrendo a uma inferência pessoal com base no seu entendimento acerca do assunto proposto. Neste caso, a capacidade de realizar uma inferência passa, sistematicamente, pelo processo de valoração que, por sua vez, é um recurso psicológico que se manifesta da linguagem do texto e é fruto de uma interação promovida pela abordagem psicolinguística que ensinou o estudante a avaliar a viabilidade de uma informação segundo critérios pessoais próprios e coerentes com um objetivo específico estabelecido.

Figura 23 – Exemplo de resposta discursiva escrita X



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Na sequência, apresenta-se a transcrição da resposta apresentada na figura 23 para a melhor visualização.

Exemplo 35 – Unidade 5, página 16, atividade 4:

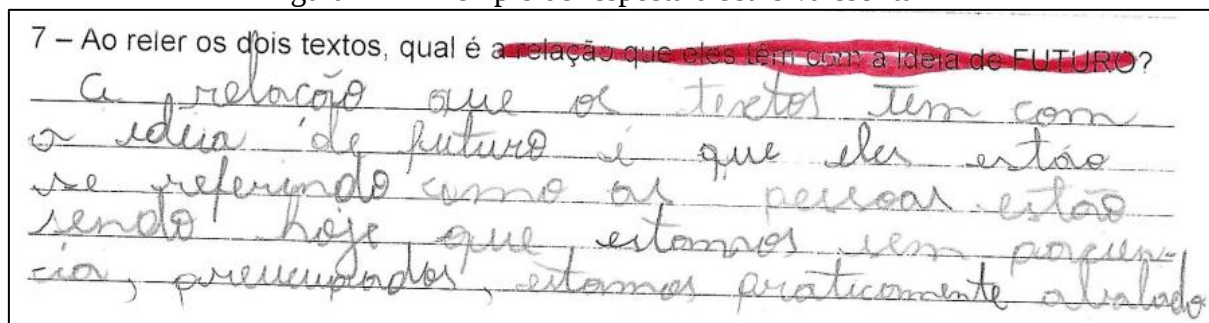
Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

A diferença de opinião entre Mafalda e Manolito sobre o início de um novo ano é que Manolito espera que o ano seja melhor e a Mafalda quer que as pessoas sejam melhores.

No exemplo 35, o estudante demonstra a diferença das opiniões dos personagens do texto e a efetividade de sua opinião em relação ao tema. Neste caso, o estudante apenas apresentou o fato que recupera o tema do texto, que é a expectativa de um novo ano. A capacidade de perceber o tema focalizada nesta atividade é um elemento importante para a atividade seguinte, pois nela o estudante precisa relacionar as informações dos dois textos lidos, sustentar o tema e associá-lo à ideia de futuro.

No exemplo seguinte, o estudante B mobiliza o conhecimento da associação do tema de diferentes textos para a construção de seu próprio discurso.

Figura 24 – Exemplo de resposta discursiva escrita XI



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

A seguir está a transcrição da resposta contida na figura 24.

Exemplo 36 – Unidade 5, página 16, atividade 7:

Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de FUTURO?

A relação que os textos tem com a ideia de futuro é que eles estão se referindo como as pessoas estão sendo hoje que estamos sem paciência, preocupados, estamos praticamente abalado.

Neste exemplo 36, o estudante B apresenta uma resposta que considera o tempo atual como o futuro e, portanto, os textos apresentam uma realidade que já é vivida pela humanidade, com seus problemas, dificuldades e desacertos. Neste caso, a resposta do estudante recupera abordagens psicolinguísticas trabalhadas nas oficinas como a ideia de campo semântico, por

exemplo, ao perceber o relacionamento entre palavras, termos ou conceitos do texto para expressar determinada ideia, pois as palavras “futuro” e “hoje” passam a ter uma forte correspondência na construção da resposta do estudante.

Além disso, o estudante realiza uma inferência pessoal ao utilizar a primeira pessoa do plural ao dizer que “estamos sem paciência” e “estamos praticamente abalado”. Tal posicionamento indica um posicionamento que Bakhtin (1992) considera como axiológico e, por isso mesmo, é tão pertencente ao discurso como o próprio tema. Isto é, nenhum texto é desprovido de uma intencionalidade que, naturalmente, é ideológica e passa por um processo afetivo para se alcançar a ideia.

Ao longo do acompanhamento das respostas produzidas pelo estudante B, percebeu-se que o desenvolvimento das capacidades de escrita originou-se de um conjunto de abordagens psicolinguísticas trabalhadas nas oficinas que possibilitaram tanto a construção de uma visão sistemática de produção do texto como também propiciaram a consolidação da autonomia de escrita do estudante. Para tanto, o quadro 9 apresentado na sequência ilustra uma síntese das aprendizagens do estudante B por intermédio das abordagens psicolinguísticas promovidas nas oficinas.

Quadro 9 – Síntese da resposta do estudante B às abordagens psicolinguísticas

Abordagem psicolinguística focal e encaminhamento pedagógico da oficina	Comportamento observável do estudante	Indicação
Uso de cores para identificar e posicionar as informações na composição do discurso do texto	- Os estudantes usaram cores vermelho, amarelo e verde para organizar informações do texto	Unidade 2 – figura 19
Percepção da ideia de campo semântico	- Os estudantes perceberam conjuntos de palavras para recuperar o tema e relacioná-lo ao longo da resposta escrita	
Inferência pessoal na escrita	- Citação de ideias, conceitos e conteúdos com intencionalidade marcada	Unidade 3 – figuras 20 e 21
Recurso axiológico (julgamento de valor)	- Escolha de argumentos e ideias para manter o tema e apresentação de opinião pessoal	
Estratégias de escrita pessoal	- Organização intencional da sequência textual para construir o discurso em favor do objetivo do autor da resposta	Unidade 5 – figuras 22, 23 e 24
Valoração e tratamento ideológico do tema	- Apresentação, manutenção do tema e apresentação de novos conhecimentos na resposta discursiva escrita	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

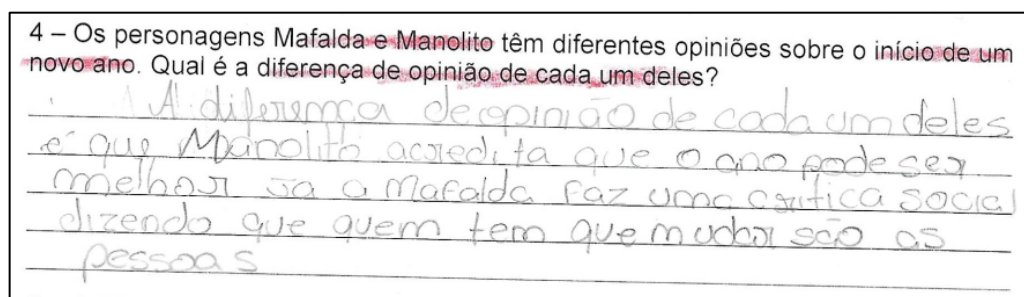
O Quadro 9 sintetiza os principais comportamentos dos estudantes observados mediante o trabalho com as abordagens psicolinguísticas nas oficinas de escrita. Cada encaminhamento

pedagógico trabalhado nas oficinas tinham um objetivo prático com comportamentos esperados dos estudantes e, como explicitado no quadro, eles foram observados na forma de escrita de respostas. De toda essa vivência, a autonomia de escrita dos estudantes foi um elemento fundamental para justificar o trabalho desenvolvido, pois as abordagens psicolinguísticas como encaminhamentos pedagógicos são referências de ação para a construção de conhecimento e não modelos reproduzíveis de modo aleatório ou replicável.

No âmbito das abordagens psicolinguísticas, chama-se a atenção para os aprendizados potencializados no final das oficinas de escrita. Esses aprendizados diversos ilustram o que se defendeu a pouco – o fato de as abordagens psicolinguísticas oportunizarem a construção de conhecimentos com vistas ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Por isso, alguns exemplos serão apresentados a seguir a fim de ilustrar o desenvolvimento da autonomia de escrita perceptível na unidade 5 em que os estudantes realizadas as atividades sem a interação com o professor pesquisador, assim como a unidade 1, já que essas duas unidades tinham o objetivo de perceber os aspectos da aprendizagem sem interferência de outra pessoa a fim de estabelecer um parâmetro de dados para possibilitar a percepção triangular dos conhecimentos construídos nesta tese.

Na sequência, seguem exemplos de respostas discursivas escritas construídas pelos estudantes com foco na apresentação de conteúdos novos ou de impressões pessoais sobre o tema analisado na pergunta. O objetivo é propor uma análise das respostas situadas no momento de avaliação diagnóstica processual.

Figura 25 – Exemplo de resposta discursiva escrita XII



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Segue a transcrição da resposta apresentada na figura 25 pelo estudante C.

Exemplo 37 – Unidade 5, página 16, atividade 4:

Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

A diferença de opinião de cada um deles é que Manolito acredita que o ano pode ser melhor, já a Mafalda faz uma crítica social dizendo que quem tem que mudar são as pessoas.

Figura 26 – Exemplo de resposta discursiva escrita XIII

7 – Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de FUTURO?

A relação que eles têm com a ideia de futuro é que falam sobre a importância de sermos pessoas boas, pacientes e sensíveis umas com as outras.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Segue a transcrição da resposta apresentada na figura 26 pelo estudante D.

Exemplo 38 – Unidade 5, página 16, atividade 7:

Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de FUTURO?

A relação que eles têm com a ideia de futuro é que falam sobre a importância de sermos pessoas boas, pacientes e sensíveis umas com as outras.

Figura 27 – Exemplo de resposta discursiva escrita XIV

6 – Em sua opinião, qual é a visão da Mafalda sobre as pessoas atualmente?

A visão da Mafalda sobre as pessoas atualmente é de que o problema pode estar nas pessoas sendo ruins, mal educadas, negativas, rudes,

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Segue a transcrição da resposta apresentada na figura 27 pelo estudante E.

Exemplo 39 – Unidade 5, página 16, atividade 6:

Em sua opinião, qual é a visão de Mafalda sobre as pessoas atualmente?

A visão de Mafalda sobre as pessoas atualmente é de que o problema pode estar nas pessoas sendo ruins, mal educadas, negativas, rudes,

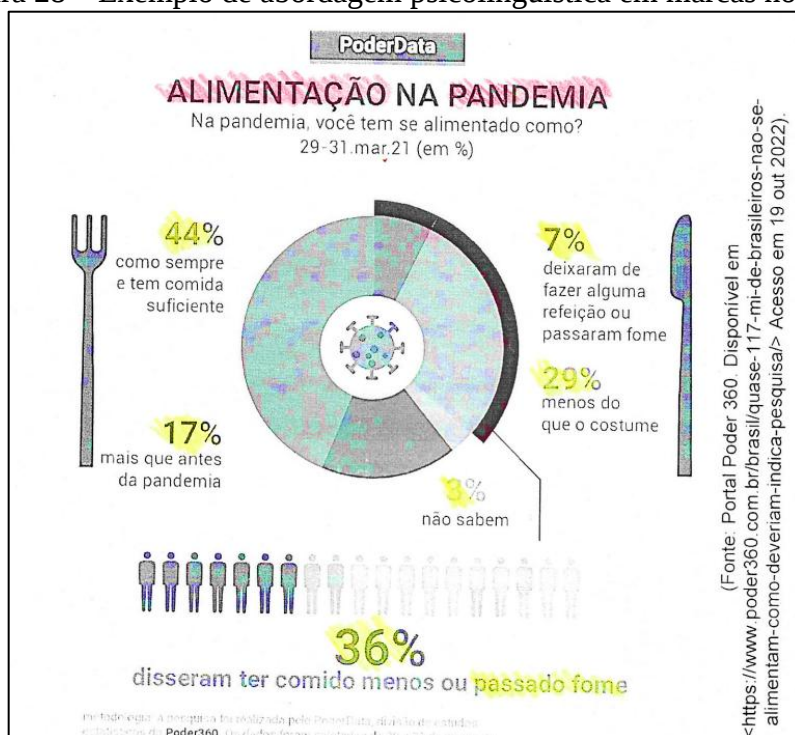
A sequência das três atividades apresentadas anteriormente mostra um desenvolvimento eficiente das respostas dos estudantes pela apresentação de elementos axiológicos marcados pelos posicionamentos pessoais empregados para acrescentar conhecimentos às suas respostas discursivas escritas. No caso do estudante C (Figura 25 – exemplo 37), por exemplo, ocorre o emprego do conceito “crítica social” que, conforme o sentido de sua resposta, faz uma equalização das pessoas ao generalizar, ou seja, sinaliza que todos podem ser melhores e é isso que a Mafalda espera.

Os estudantes D (Figura 26 – exemplo 38) e E (Figura 27 – exemplo 39) utilizam a ideia de campo semântico ao apresentar palavras que fazem uma referência ao conjunto temático acionado pela pergunta. Essa capacidade foi trabalhada nas oficinas quando se propôs usar o lápis de cor para selecionar e classificar as informações nos diferentes textos de apoio.

Nestes casos, o discurso da resposta escrita passou a exercer uma prática social que representou um posicionamento crítico do estudante e essa capacidade é importante para o seu processo educacional porque mobiliza competências que a própria vida cotidiana lhe exige. A resposta construída sempre atende a uma motivação que iniciou no enunciado da atividade de escrita e culminou nos efeitos psicológicos provocados no próprio estudante e que o motivaram a escrever e se posicionar diante de uma situação que ele mesmo analisou. Para isso, tanto a sua referência axiológica, como também a sua capacidade de julgamento de valor e a organização ideológica das palavras com base na ideia de campo semântico são igualmente importantes para que ele construa os conhecimentos por meio de um planejamento de escrita com os objetivos que ele mesmo se propõe.

O exemplo apresentado na figura 28 é uma demonstração da percepção do estudante quanto à importância das informações e seu relacionamento no fluxo do texto, por isso o estudante D, no exemplo apresentado abaixo, utiliza o lápis de cor vermelho para sinalizar o que pertence ao tema do texto o lápis amarelo é usado para destacar as ideias secundárias, oportunizando uma identificação visual prática.

Figura 28 – Exemplo de abordagem psicolinguística em marcas no texto



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Em síntese, a colaboração mais significativa das abordagens psicolinguísticas está no desenvolvimento da capacidade de pensar a constituição do texto por meio do trabalho com a compreensão das informações, do atendimento a uma demanda de escrita, da organização dos conteúdos e sua consequente escrita. O uso das cores, por exemplo, é uma abordagem psicolinguística cujo foco não é meramente o ato mecânico de colorir, mas sim a percepção da hierarquia das informações, agregando as que têm relação com o tema e refutando as que se distanciam dele, pois o texto sempre requer uma manutenção temática, uma progressão de conteúdos e uma coerência na argumentação proposta para garantir uma textualidade efetiva.

Além do mais, essa sistemática de trabalho ordenada – como se propôs nas oficinas de escrita – utilizou um conjunto de capacidades psicológicas de construção de conteúdos, como evidenciado nos exemplos tratados até este ponto e que, por sua vez, possibilitam ao estudante desenvolver a sua autonomia de desenvolvimento do texto sem, contudo, recorrer a comportamentos repetitivos, mas perceber que a organização do texto é uma condição para a sua efetivação como gênero discursivo que tenha função social e que atenda a um princípio de comunicação cotidiana de alguma esfera de circulação específica.

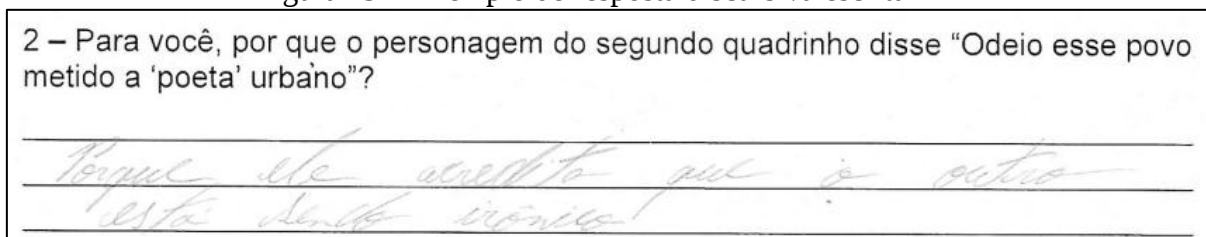
Acredita-se, também, que o uso de abordagens psicolinguísticas no ensino fundamental é uma estratégia pedagógica importante porque possibilita ao estudante ter segurança nas etapas do processo de escrita, desenvolvendo a autonomia necessária para que tome as decisões nos

momentos em que vai planejar e registrar a escrita, atendendo os diferentes objetivos do seu texto nos mais diversos campos de atuação.

Nesta pesquisa identificada como pesquisa-ação, este ponto do estudo reforça tal perspectiva metodológica quando mostra que o comportamento dos estudantes com base no efeito provocado pelas oficinas de escrita corresponde ao que Engel (2000) considera unir a pesquisa à prática, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Por isso, o desenvolvimento dos estudantes ficou evidenciado pelos avanços nas capacidades de produzir suas respostas discursivas escritas, especialmente no que abrange o tratamento do tema, e o planejamento da construção da resposta e o seu próprio posicionamento crítico marcado na escrita são as evidências do aprendizado dos estudantes de que a escrita é uma prática social e, como afirma Bakhtin (1992), o texto é uma palavra lançada no espaço dialógico de uma infinidade de outras palavras que ora se aproximam, ora se distanciam, ora de completam, ora de refutam.

Ainda na intenção de mostrar como se deu o desenvolvimento da escrita dos estudantes nas oficinas de escrita, a sequência de exemplos abaixo mostra a comparação entre uma resposta discursiva escrita produzida na avaliação diagnóstica inicial (ADI) e outra produzida na avaliação diagnóstica processual (ADP), cujo objetivo é perceber como se deu o amadurecimento da escrita.

Figura 29 – Exemplo de resposta discursiva escrita XX



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

A resposta do estudante registrada na figura 29 encontra-se transcrita na sequência.

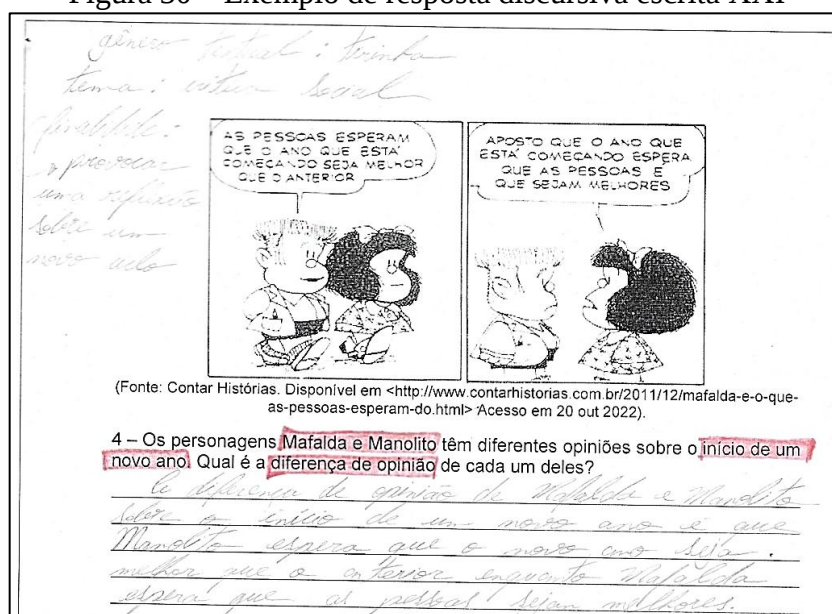
Exemplo 40 – Unidade 1, página 2, atividade 2:

Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a poeta urbano”?
 Porque ele acredita que o outro está sendo irônico

Pela resposta do estudante, é possível perceber que ele se preocupa em tratar do sentimento do personagem, embora a pergunta seja bastante ampla e tenha um aspecto pessoal. Além disso, o estudante inicia a resposta com um elemento que normalmente é usado para

conectar partes de um texto, reforçando a impressão de ansiedade na escrita do texto. A resposta seguinte é do mesmo estudante e foi registrada na unidade 5.

Figura 30 – Exemplo de resposta discursiva escrita XXI



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Segue a transcrição da resposta do estudante apresentada na figura anterior, incluindo anotações aleatórias feitas por ele.

Exemplo 41 – Unidade 5, página 16, atividade 4:

Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um ano novo. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

A diferença de opinião de Mafalda e Manolito sobre o início de um novo ano é que Manolito espera que o ano novo seja melhor que o anterior enquanto Mafalda espera que as pessoas sejam melhores.

Exemplo 42 – Anotações do estudante no canto superior esquerdo da figura 32:

Gênero textual: tirinha

Tema: crítica social

Finalidade: provocar uma reflexão sobre um novo ciclo

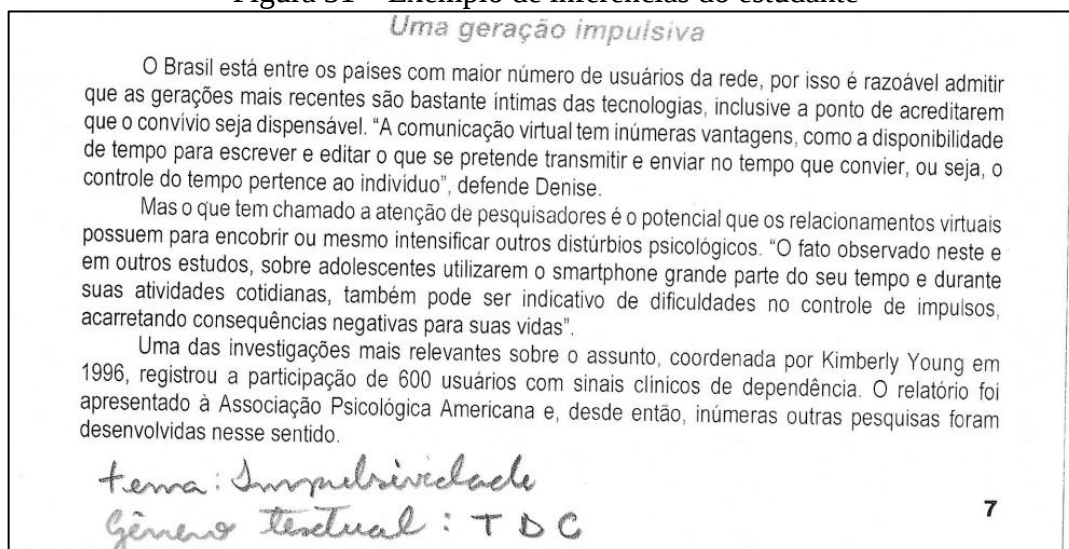
A resposta do estudante conforme o que consta na figura 30 é um exemplo do desenvolvimento das capacidades de escrita oportunizado oficinas de escrita. O emprego do recuo na primeira linha, a retomada do tema como reforço do que se pretende dizer, a articulação concessiva entre o posicionamento das duas personagens e o efeito de valorização da crítica e a ideia de um texto completo que permite ao leitor recuperar a motivação da escrita são evidências do desenvolvimento da escrita pelo estudante.

Sobre isso, ao longo das oficinas os estudantes sentiram a necessidade de fazer anotações de ideias e informações que pudessem colaborar tanto com a compreensão do tema como também com a construção da resposta discursiva escrita. Essa estratégia foi tratada anteriormente como inferências do estudante e foi um movimento espontâneo que reforçou a ideia da autonomia no processo de leitura e escrita, conforme mostrado nas figuras a seguir.

As marcas feitas pelos estudantes surgiram no momento das oficinas e tinham diferentes propósitos: lembretes, ideias adicionais, sentidos atribuídos a conceitos ou partes do texto, legendas de suas marcações e outras características que marcaram seu processo de construção de conteúdo. Sobre esse comportamento, é possível recuperar uma das conclusões pontuadas por Vygotsky (2007) acerca dos experimentos com chimpanzés na investigação do desenvolvimento da linguagem e sua interface com a cognição ao dizer que em certo ponto da formação da consciência, a linguagem serve o intelecto e, ao fazê-lo, reveste-se de significados que ora são interdependentes, ora são dissociados. Sobre isso, percebe-se que as marcas dos estudantes eram sempre tentativas de aproximação com o conteúdo com base na percepção de mundo de cada um.

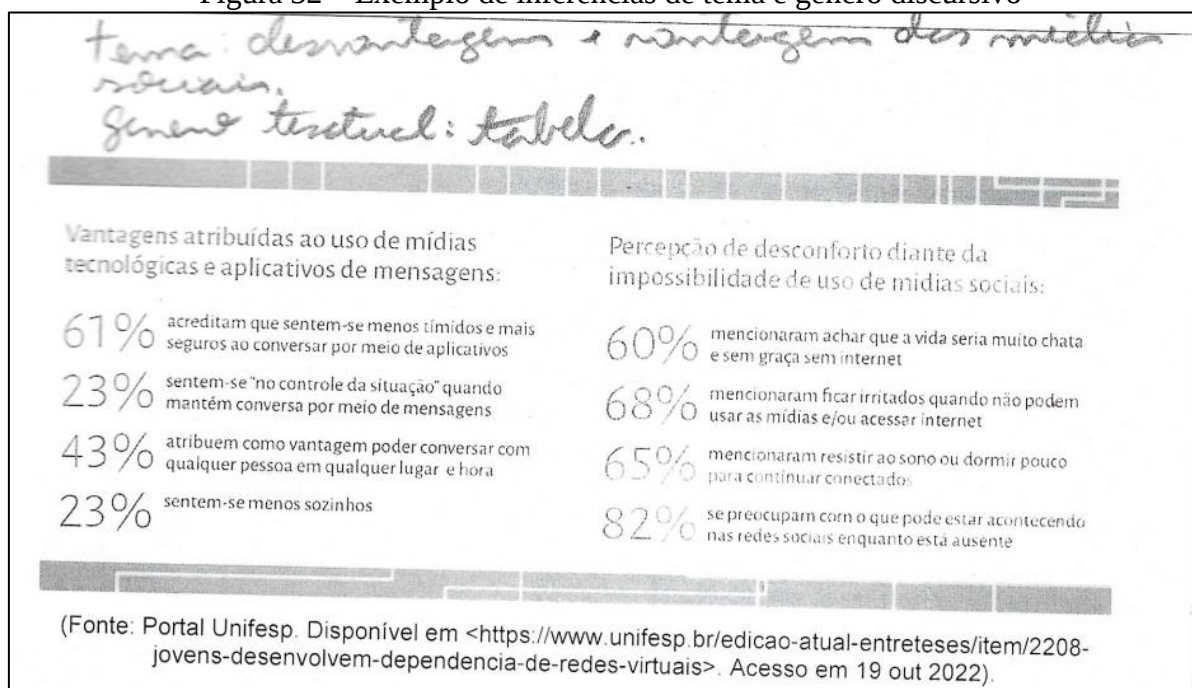
Se as marcas feitas pelos estudantes são elementos que constituem seu discurso, então há uma ideia de enunciação marcada. Toda ideia é recuperada, refutada ou confirmada na construção dos discursos e isso é significativo neste momento porque nas oficinas o que se valoriza é a construção do estudante como um processo de conhecimento. Cabe ao trabalho pedagógico, portanto, valorizar essa trajetória e refletir sempre sobre o modo como se interfere nela.

Figura 31 – Exemplo de inferências do estudante



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Figura 32 – Exemplo de inferências de tema e gênero discursivo



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

As inferências realizadas pelo estudante, conforme evidenciado nas figuras apresentadas anteriormente, mostram a preocupação em reconhecer tanto o gênero discursivo (na ocasião chamado de gênero textual por ser a nomenclatura mais conhecida por eles em virtude da recorrência nos livros didáticos) como também o tema dos textos lidos. Essa estratégia também pertence ao desenvolvimento da autonomia do estudante porque lhe possibilita construir e recuperar as ideias principais do texto, o que auxilia tanto no planejamento e na construção de seus próprios textos, como também ajuda a evitar distanciamento do tema do texto analisado.

Ao realizar as inferências, o estudante também mantém um nível de leitura mais aprofundado do texto de apoio e passa a compreender aspectos mais profundos do discurso. Esse comportamento tem um efeito importante para a construção de suas respostas discursivas escritas ao passo que contribui para que o estudante perceba as ligações que o texto faz e pode fazer, mantendo um tema, ampliando-o, apresentando conhecimentos significativos e desenvolvendo o seu próprio discurso.

O exemplo a seguir trata da classificação das ideias no texto com base no uso das cores, como já tratado anteriormente neste texto. Porém, o que se evidencia neste próximo exemplo é o comportamento do estudante de fazer uma classificação das ideias do texto e registrar essa classificação como inferências no texto lido. A classificação usada pelo estudante considera tanto a importância da informação no parágrafo (tópico frasal) como também os diferentes

relacionamentos que as ideias podem manter entre si, que é o caso da distinção entre hipônimo e hiperônimo.

Figura 33 – Exemplo de classificação das ideias do texto

hiperônimo — Tópico Frasal
hipônimo

UNIDADE 2

Leia o texto abaixo e converse a respeito dele com o professor e colegas.

Por que o mundo todo precisa rever seu estilo de vida

Na Semana do Estilo de Vida, médico explica por que a mudança de hábitos é o melhor caminho para garantir bem-estar e sustentar o sistema de saúde

Vivemos um dos momentos mais críticos da humanidade e a principal pauta é a saúde. Com a pandemia do coronavírus, chegamos a um diagnóstico de difícil digestão: não só a nossa saúde, mas o mundo está doente.

Talvez o modelo de expansão ilimitada, competição excludente e exploração da natureza sem reposição, como propôs o físico austríaco Fritjof Capra na década de 1990, já previsse esse cenário atual, que só pode ser remediado com uma visão mais abrangente e sistêmica da vida e que respeite os conceitos de saudabilidade e sustentabilidade. Tópico Frasal.

Ciente dessa necessidade de mudança de paradigmas, fui pioneiro no Brasil na prática, na vivência e na prescrição da Medicina do Estilo de Vida. Apoiado nesse movimento, costumo dizer que a prevenção é a melhor forma de tratamento. Não acha que seria muito mais inteligente agir antes de adoecer, quando temos mais recursos à mão?

Interiorizar e difundir essa visão tem o poder de mudar a cultura da sociedade.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

O conhecimento sobre tópico frasal e hiponímia/hiperonímia fazia parte da sua realidade escolar nas aulas de Língua Portuguesa no horário regular de aulas, por isso os estudantes aproveitaram os conhecimentos construídos no componente curricular estudado e o utilizaram nas oficinas como estratégias para a leitura dos textos e, conseqüentemente, para a produção da resposta. A figura 34 mostra como o estudante empregou na construção de sua resposta discursiva escrita o termo que ele mesmo sinalizou como elemento central do texto.

Figura 34 – Exemplo de seleção de conteúdo

ATIVIDADES

1 - Ao falar de saúde, qual é a ideia principal defendida pelo autor?

A ideia principal defendida pelo autor é a mudança e prevenção do estilo de vida.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 43 – Unidade 2, página 5, atividade 1:

Ao falar de saúde, qual é a ideia principal defendida pelo autor?

A ideia principal defendida pelo autor é a mudança e a prevenção do estilo de vida.

Os resultados das oficinas permitiram entender que o ensino da escrita passa sistematicamente por um processo de interação dos estudantes na construção dos conhecimentos. Neste processo, o papel do professor como mediador e estimulador do desenvolvimento de estratégias por meio das abordagens psicolinguísticas trabalhadas em sala de aula é fundamental para que o estudante desenvolva a autonomia da escrita.

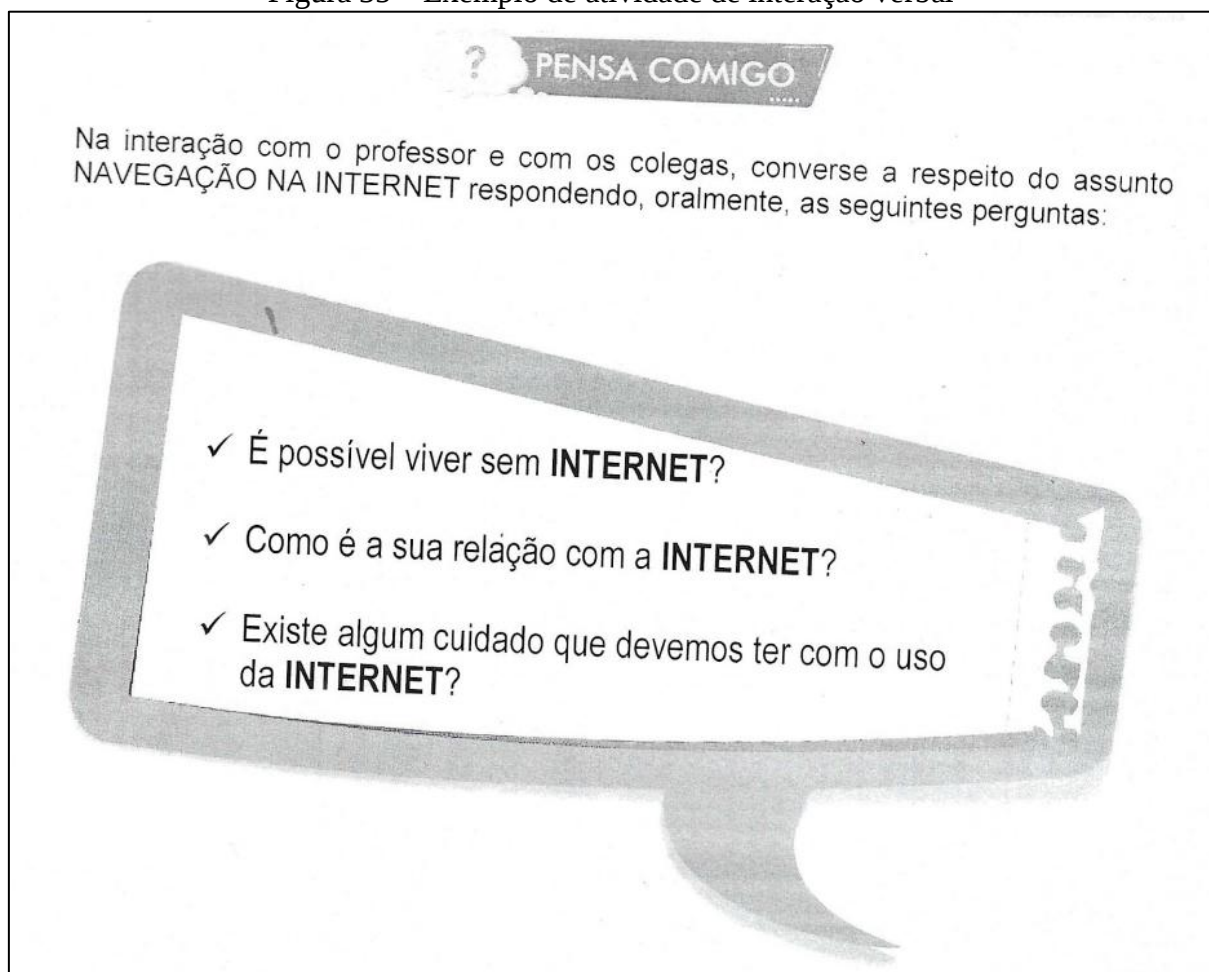
Sobre isso, a contribuição que se tem neste momento da pesquisa é a percepção de que a aprendizagem da escrita é um processo sistematizado que deve partir de uma mediação exercida pelo professor, pelo texto como discurso social e pelo próprio conhecimento do estudante que, no caso das oficinas, foram as estratégias por ele desenvolvidas e empregadas na construção de respostas discursivas escritas.

Por mais que os gêneros produzidos nas oficinas – as respostas – sejam materializadas na forma de texto escrito, os estudantes também lidaram com um discurso oralizado por meio de outras práticas orais que foram oportunizadas nas oficinas. As situações de interação verbal propiciaram troca de conhecimentos e debates sobre assuntos e temas importantes para cada unidade trabalhada. Essas interações por meio da linguagem oralizada significaram uma manifestação ao mesmo tempo individualizada e coletiva, individualizada porque os estudantes sempre demonstraram as suas percepções individuais no momento de construir seus textos e coletiva porque sempre havia interação entre todos nas conversas em torno do tema proposto.

Para exemplificar as propostas de interação promovidas nas oficinas, apresentam-se, na sequência, um caso de uma atividade coletiva que proporcionou um momento em que o professor pesquisador conversou com os estudantes e eles puderam refletir sobre o conteúdo proposto de forma participativa expressando opiniões e apresentando informações e outros conhecimentos relacionados à proposta.

A figura 35 contém um exemplo de uma interação entre o estudante e os conteúdos acionados na unidade 3, cujo tema era “usos da internet e das redes sociais”. A proposta de interação baseou-se em uma roda de conversa sobre o tema abordado na unidade e continha três perguntas que estimularam a conversa em grupo e orientaram os comentários e opiniões dos estudantes que participaram da interação.

Figura 35 – Exemplo de atividade de interação verbal



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

A sequência das atividades de interação verbal seguiu um direcionamento que partiu de uma opinião generalizada baseada na percepção social do tema. Depois, o estudante pensa sobre a própria realidade e faz uma reflexão acerca da sua própria relação com o tema. Por fim, o estudante amplia a reflexão ao realizar uma inferência ao apresentar informação nova que contribua com a construção da representação do assunto e do tema.

5.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DA RESPOSTA ESCRITA

Esta subseção tem o propósito de apresentar as considerações sobre a constituição de um gênero do discurso que se efetivou nas práticas discursivas proporcionadas nas oficinas de escrita, que é a Resposta Discursiva Escrita que foi abordada nas oficinas como uma materialidade linguística desenvolvida em sala de aula com intervenções pedagógicas realizadas pelo pesquisador junto dos participantes. Por integrar a tipologia argumentativa, o propósito enunciativo é de apresentar argumentos na forma de um posicionamento crítico do

estudante diante de conhecimentos apresentados no texto, argumentando em torno de um tema e uma organização textual que permita ao leitor perceber o texto em sua completude de informações e conhecimentos, refletindo a vida em sociedade.

O gênero Resposta Discursiva Escrita (de agora em diante em letras iniciais maiúsculas por designar um gênero discursivo constituído) é uma enunciação completa inscrita mais adequadamente nas propriedades do expor ou apresentar uma informação com um certo teor de argumentação, dependendo da motivação (Bakhtin, 1992). Esse gênero apresenta um discurso bastante heterogêneo quanto ao conteúdo apresentado, embora o seu movimento de produção escrita tenha um direcionamento muito próprio.

Na esfera social de circulação escolar, a Resposta Discursiva Escrita ganha um direcionamento focado no tema trabalhado e na prática social, esse gênero atua nos diferentes propósitos de exposição de ponto de vista, de apresentação pessoal ou outras situações de comunicação em que precise se posicionar diante de outras pessoas. O gênero Resposta Discursiva Escrita colabora, portanto, com os diferentes relacionamentos sociais que o estudante tem na própria vida, colaborando com a sua postura comunicativa nos diferentes ambientes em que circule.

No espaço desta tese, a percepção desse gênero discursivo está no ambiente de sala de aula por meio da mediação pedagógica e isso indica que a constituição teórica deste gênero parte de um trabalho aplicado e com um considerável esforço para compreender as diferentes formas de sua constituição. Ressalta-se, porém, que o ensino do gênero discurso não é prerrogativa exclusiva da escola e tampouco serve apenas para as relações de ensino, até porque o trabalho com a exposição de ideias e com a argumentação desenvolve as práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) que o estudante aplica nos mais variados locais e momentos.

As oficinas de escrita com foco na produção das respostas evidenciaram o que Vygotsky (2007) denominou como discurso interior ao tratar da organização do discurso egocêntrico na comparação entre adultos e criança. Baseando-se no que defende o autor, a escrita como discurso é uma ampliação de estratégias e de referências objetivas que nem sempre estão à vista. Para trazer à tona, a escrita incorpora o desenvolvimento de estratégias que, por sua vez, são influenciadas por informações e métodos que consistem em alternativas e caminhos que colaboram com a escrita.

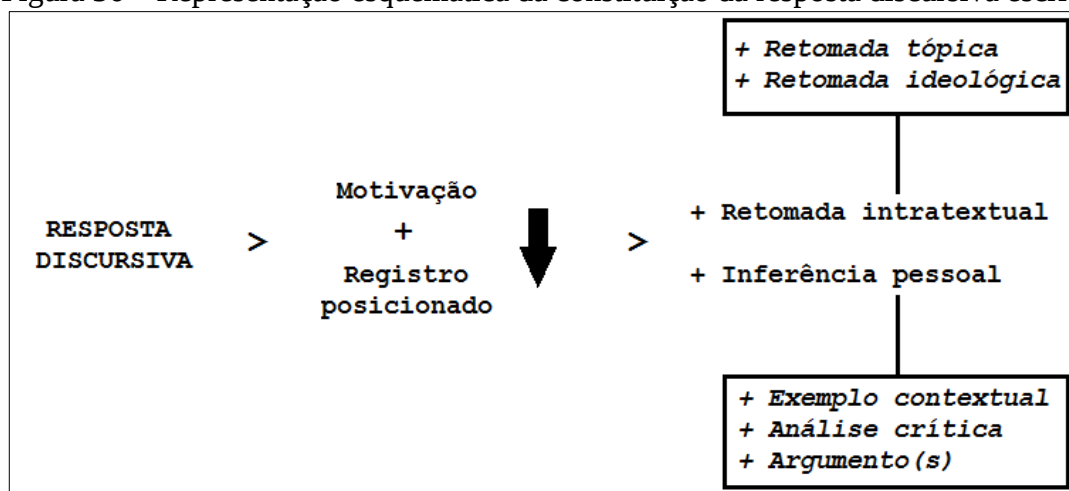
Esse aspecto é reflexo da construção da autonomia do sujeito à medida que ele tem comportamentos próprios na produção de sua resposta discursiva. Além da ampliação dos tipos de estratégias, ocorre a ampliação da referência objetiva do conceito quando o estudante emprega conteúdos e informações oriundas das suas experiências pessoais.

Sob o ponto de vista da mediação, nas oficinas de escrita houve uma ampla exposição das experiências pessoais dos estudantes como são reflexos da interação proporcionada pelo texto no fluxo de trabalho com ele próprio. O desenvolvimento de estratégias individuais significativas de escrita, por exemplo, é resultado da mediação como uma prática de sala de aula que leva em consideração tanto o papel docente quanto os diferentes instrumentos, meios e recursos com os quais o estudante interage e por eles se desenvolve.

Deste modo, o que Vygotsky (2007) colaborado com essa discussão faz referência ao ato de exteriorizar o discurso interior para alcançar o espaço externo que, por sua vez, é quando “o locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Bakhtin, 1982, p. 16). O conceito de auditório social bem definido é a própria prática social do estudante na sua vida, ou seja, é o local real em que a escrita deve chegar e gerar os resultados que se almeja.

Sobre isso, partindo da exteriorização do discurso, como defende Vygotsky (2007) e considerando o propósito de se dirigir para uma sociedade, como defende Bakhtin (2011), propõe-se um movimento analítico que é uma representação esquemática da Resposta Discursiva Escrita validada pela concepção cognitiva da heterogeneidade dos registros feitos pelos estudantes durante as oficinas de escrita.

Figura 36 – Representação esquemática da constituição da resposta discursiva escrita



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A produção de resposta discursiva escrita considera sempre uma motivação inicial que impulsiona um registro posicionado. Neste caso, a motivação é sempre um comando de escrita ou um enunciado anterior que provoca (ou exige) uma resposta. O gênero Resposta Discursiva Escrita se caracteriza por um registro posicionado do autor na forma de uma devolutiva e essa é a primeira característica de uma resposta discursiva: capacidade de registrar um posicionamento em atendimento a uma demanda. Ora, se houve uma motivação, o registro

posicionado deve dialogar com ela e isso assinala a efetividade da resposta, porque se não há um diálogo próximo e explícito com a motivação, não se tem uma resposta discursiva, mas um aglomerado de palavras esparsas.

O discurso na construção da resposta está na complexidade da construção do texto que parte da recuperação da motivação (ou da pergunta) e o posicionamento do autor. A efetividade deste texto está na escrita que contempla a motivação e o registro do posicionamento que se percebe no momento da leitura.

Por isso, para a construção de uma resposta discursiva escrita e a efetivação de seu discurso é importante haver a retomada da motivação (ou do enunciado da pergunta/problema/solicitação) como elemento inicial. A seta descendente apresentada na figura sinaliza uma representação esquemática que é o movimento discursivo apontando para a articulação motivação > registro posicionado, defendendo a tese de que é necessário retomar a motivação para construir a abordagem contextual da resposta.

Figura 37 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXII

tema crítica social

Genesis - Tizinha

finalidade Proposição de uma auto crítica

(Fonte: Contar Histórias. Disponível em <<http://www.contarhistorias.com.br/2011/12/mafalda-e-o-que-as-pessoas-esperam-do.html>> Acesso em 20 out 2022).

4 – Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

A diferença de opinião de cada um deles é que Manolito acredita que o ano pode ser melhor se as pessoas e que sejam melhores. A Mafalda faz uma crítica social dizendo que quem tem que mudar são as pessoas.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 44 – Unidade 5, página 16, atividade 4:

Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um ano novo. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

A diferença de opinião de cada um deles é que Manolito acredita que o ano pode ser melhor e a Mafalda faz uma crítica social dizendo que quem tem que mudar são as pessoas.

O exemplo apresentado anteriormente é uma ilustração do movimento de retomada da motivação para iniciar a escrita da resposta discursiva. Neste caso, pode-se observar que o participante percebeu o foco da motivação e o retomou na escrita da resposta para, depois, apresentar o seu registro posicionado. Ao escrever que “A diferença de opinião de cada um deles é [...]” há uma clara retomada da pergunta objetiva apresentada no final da motivação “Qual é a diferença de opinião de cada um deles?”. Depois da retomada, o registro posicionado do estudante aponta para uma retomada intratextual de nível ideológico porque recupera uma ideia do contexto.

A apresentação da motivação logo no início da resposta como uma retomada da pergunta/problema/solicitação é importante para o leitor porque ele recupera o núcleo temático que motivou a construção da resposta e, com isso, consegue fazer uma ligação com o contexto. Além disso, essa competência permite ao participante manter o foco no tema, evitando fugas ao possibilitar a elaboração de um planejamento efetivo do texto para cumprir o seu objetivo de escrita.

Depois do primeiro momento da motivação, o autor tem dois possíveis caminhos: ou ele vai para o texto de apoio, recorre a ele e o envolve como uma ancoragem mais objetiva ou, então, ele vai para ao campo da subjetividade ao realizar inferências pessoais. A distinção entre essas duas orientações de escrita da resposta é que no primeiro comportamento há uma retomada intratextual, que é a exata noção de recuperar e copiar, mesmo que em partes, uma certa informação.

Nesse movimento, o estudante permanece na tessitura, ou seja, nas informações do próprio texto, seja por intenção própria, seja por demanda da própria motivação e, para atender ao comando, ele pode tanto retomar (ou copiar) fragmentos tópicos e objetivos do texto ou apresentar ou descrever ideias acionadas por ele com base em sua compreensão, porém, sem acrescentar novas ideias. Ambas as estratégias são focadas no texto que exerce o papel de mediador contextual da escrita da resposta.

Um caminho possível para materializar a resposta discursiva escrita é a inferência pessoal que, diferente da retomada tópica, é centrada na compreensão leitora do autor da resposta. A inferência pode ocorrer em duas instâncias: na primeira, o autor pode apresentar um exemplo vindo do contexto do texto, não uma transcrição, mas um conhecimento adicionado pelo autor em consonância com a discussão proposta no texto; na segunda instância, o autor

pode realizar uma análise crítica de um elemento do texto ou até mesmo da abordagem temática a fim de se posicionar criticamente quanto ao que percebeu no texto de apoio. Essas estratégias de escrita estão muito ligadas ao processo de leitura não só do texto, mas de mundo do estudante e esse movimento é possibilitado pela metodologia da oficina de escrita porque a mediação pedagógica e as múltiplas interações próprias do contexto suscitam esse desenvolvimento.

Outro aspecto relevante para essa discussão é a articulação possível da inferência com a retomada. É relativamente comum o autor retomar uma ideia tópica ou ideológica do texto e, depois, inferir um posicionamento quase sempre marcado por um ponto de vista crítico (ou simplesmente analítico) a fim de colaborar com o entendimento do leitor. Na mediação na construção de respostas, percebe-se que esse movimento é uma complementação que o autor realiza para melhor expressar suas ideias e atender ao que é solicitado pela motivação presente no enunciado da atividade de escrita.

Os exemplos apresentados na sequência ilustram o desenvolvimento da resposta discursiva por meio das diferentes formas de entender a motivação da escrita e apresentar o conteúdo que responde à pergunta.

Figura 38 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIII

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

de ter perdido a identidade e encontrado depois e o outro ter falado (odeio esse povo metido a "poeta")

2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse "Odeio esse povo metido a 'poeta' urbano"?

Porque ele falou que perdeu a identidade dele

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 45 – Unidade 1, página 2, atividade 1:

Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

de ter perdido a identidade e encontrado depois e o outro ter falado (odeio esse povo metido a "poeta").

Exemplo 46 – Unidade 1, página 2, atividade 2:

Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?

Por que ele falou que perdeu a identidade dele.

Na construção da resposta discursiva, o estudante não recuperou a motivação presente na pergunta e essa ruptura impede a efetivação do discurso da resposta se considerar que o conteúdo do texto precisa permitir a compreensão da pergunta na própria resposta. Esse indicador é importante porque demonstrou logo na Avaliação Diagnóstica Inicial que esse encaminhamento seria muito importante na realização das oficinas para que os estudantes desenvolvessem esse conteúdo na construção do próprio texto.

Para colaborar com esse aspecto evidenciado na avaliação inicial, foi proposto nas oficinas um trabalho com a retomada da motivação presente na pergunta. Durante a leitura da pergunta, os estudantes foram orientados a perceber que há sempre um elemento que motiva a resposta e que, portanto, justifica o texto. Esse elemento é importante porque, segundo Bakhtin (2011), permite ao leitor perceber um pensamento relativamente acabado e que se relaciona a outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do enunciado. A preocupação do autor em estabelecer uma reflexão em torno do enunciado, o que justifica o posicionamento bakhtiniano em torno da língua, é que impulsiona essa tese em torno de uma definição das possibilidades de se escrever uma resposta, pois a proposta que se defende é a construção de uma resposta que seja um pensamento completo para se alcançar o leitor no contexto de uma interação verbal.

Como descrição do percurso do trabalho da oficina, o exemplo a seguir mostra a estratégia de sinalizar um ou mais elementos contidos no enunciado e que permitem ao estudante participante da oficina encontrar a motivação da pergunta. Em posse da motivação, é possível pensar na enunciação e, como seu produto socialmente materializado, a resposta discursiva.

Figura 39 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIV

5 – Em sua opinião, que outro fator pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas?

Outro fator que pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas é quem

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 47 – Unidade 2, página 5, atividade 5:

Em sua opinião, que outro fator pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas?

Outro fator que pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas é queimadas.

Na primeira oficina do percurso de interações, ensino e aprendizado (PIEA), o professor pesquisador realizou o trabalho que intervenção pedindo aos estudantes que localizassem o foco do enunciado. Com essa identificação de conteúdo, foi destacado que quando se encontra o foco do enunciado, ou seja, o que de fato se quer saber com a pergunta, encontra-se, portanto, a motivação da resposta discursiva. A motivação, por sua vez, precisa constituir a enunciação que forma a resposta, consolidando a enunciação que permite ao leitor perceber a complexidade do pensamento, ou como afirma Bakhtin (2011), tem-se um pensamento acabado em que as orações são emolduradas por outras orações.

A intervenção pedagógica de orientar o estudante a encontrar a motivação da pergunta traz uma responsabilidade com a forma como se pretende recuperar tal motivação e apresentar um registro posicionado frente à pergunta. Os exemplos abaixo mostram duas possibilidades de respostas consideradas enunciados incompletos porque o estudante não apresentou a motivação, mas apresentou o registro posicionado com eficiência.

Figura 40 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXV

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto? <u>Da identidade pessoal e a identidade RG</u> _____ _____ _____ _____ 2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”? <u>Porque os outros pensam que ele fala com</u> <u>ironia</u> _____ _____ _____

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 48 – Unidade 1, página 2, atividade 1:

Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

Da identidade pessoal e a identidade RG.

Exemplo 49 – Unidade 1, página 2, atividade 2:

Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?
 Pois os outros pensam que ele fala com ironia.

Ambos os exemplos apresentados anteriormente elucidam o que essa pesquisa considera como a falta da motivação da pergunta na construção da resposta, já que é um elemento que compõe a enunciação e que é importante para estruturar o texto. As respostas não apresentam a porção textual que permite ao leitor recuperar a pergunta, prejudicando a percepção da pergunta ao ler apenas a resposta.

Por outro lado, os dois exemplos apresentados são construídos na forma de retomada intratextual, isto é, o estudante recuperou elemento do interior do texto ou entendido lá. O exemplo 48 é uma resposta construída com base na retomada referência tópica ao mencionar a palavra RG que pode ser recuperada com sinônimo para o documento de identidade. O exemplo em estudo faz parte do que se considera neste estudo como uma retomada intratextual ideológica porque ela apropriou-se nas referências metafóricas apresentadas nos textos de apoio e as empregou na resposta para apresentar um conteúdo novo.

As duas construções apresentadas anteriormente são alternativas usuais dos estudantes para recuperar um elemento material do texto (retomada tópica) ou uma ideia defendida nele (retomada ideológica). Essa forma de escrita é comum e possibilita a construção completa da enunciação caso a motivação for recuperada com eficiência. A retomada de conteúdos ou de ideias são estratégias usuais dos estudantes, fazendo parte de uma espécie de escrita segura. No entanto, a apresentação de conteúdo pode ser prejudicada se não houver expansão desse comportamento, pois o ideal é que o estudante perceba o conteúdo como constituinte da própria sociedade e das enunciações marcadas no contexto da vida. Sobre isso, Bakhtin (1992) se ocupa de explicitar a diferença entre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato nas divisões metodológicas da linguística geral. Sobre o subjetivismo idealista, Bakhtin (1992) sinaliza que:

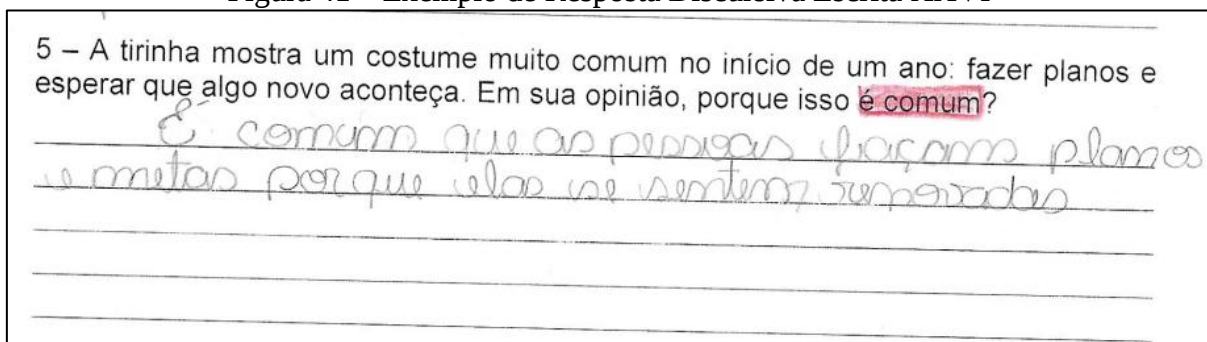
[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual (Bakhtin, 1992, p. 72).

O eixo da criação individual passa pelo psiquismo individual como orientação para a criação linguística contínua. De início, a resposta do estudante com base na constatação de elementos de um enunciado já apresentado é um ponto de partida para a significação do

discurso. Não se considera, portanto, uma redução do discurso da resposta do estudante, mas é um ponto pelo qual certamente ele passa.

O processo de ensino proposto nas oficinas de escrita parte do princípio de que as retomadas são formas de construir a enunciação, entretanto, espera-se que o estudante tenha posicionamentos cada vez mais elaborados e que permitam construir e apresentar conteúdos sempre mais relevantes e de produção de sentido ao que se lê para a construção do discurso social. Sobre esta expectativa da evolução da escrita, as respostas apresentadas na sequência evidenciam uma enunciação completa e mostram um grupo de respostas situadas no conjunto das inferências em três categorias, como apresentado na figura 41: argumento, análise e exemplo.

Figura 41 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXVI



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 50 – Unidade 5, página 16, atividade 5:

A tirinha mostra um costume muito comum no início de um ano: fazer planos e esperar que algo novo aconteça. Em sua opinião, por que isso é comum?
É comum que as pessoas façam planos e metas porque elas se sentem renovadas.

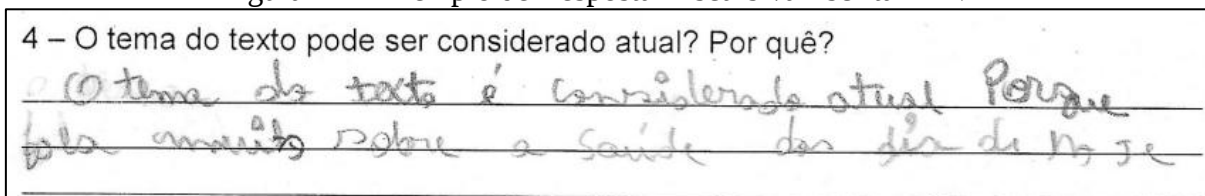
No caso da resposta anteriormente apresentada, percebe-se, primeiro, que o estudante participante da oficina de escrita fez a retomada da motivação e apresentou no início da resposta discursiva. Logo, tem-se uma resposta construída pela apresentação da motivação mais um registro posicionado com a inferência pessoal. Como destacado, esse movimento de escrita começa uma enunciação ao apresentar ao leitor o fato que gera o discurso, permitindo a ele perceber a ideia de contexto. Na apresentação do conteúdo novo, percebe-se que o estudante utiliza a estratégia de inferência pessoal e introduz um argumento próprio de seu julgamento de valor e posicionamento axiológico ao considerar que as pessoas se sentem renovadas no início de um ano novo.

A apresentação de uma inferência pessoal demonstra uma competência para a elaboração de um posicionamento próprio do estudante ao fazer a resposta e que transcende o

texto ao ampliar o seu conteúdo. Essa estratégia é efetiva quando não há um distanciamento do núcleo temático do texto de apoio e, para tanto, a ancoragem da motivação é uma referência segura para a construção da resposta. A inferência pessoal baseada no argumento do participante, como visto no exemplo anterior, é validada pelo seu entendimento do tema do texto, pois o estudante procura uma coerência entre a sua inferência e o que entendeu do texto de apoio de modo que deve haver uma complementação de ambos para que o sentido seja efetivado e a enunciação da resposta esteja completa.

Outro exemplo de inferência com argumento é o apresentado na sequência. Nele, o estudante defende que o texto é atual porque tem uma relação com os dias de hoje e, por causa disso, trata de uma realidade vivida por todos, inclusive reconhecendo que os efeitos dessa realidade se estendem a ele também.

Figura 42 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXVII



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 51 – Unidade 3, página 5, atividade 4:

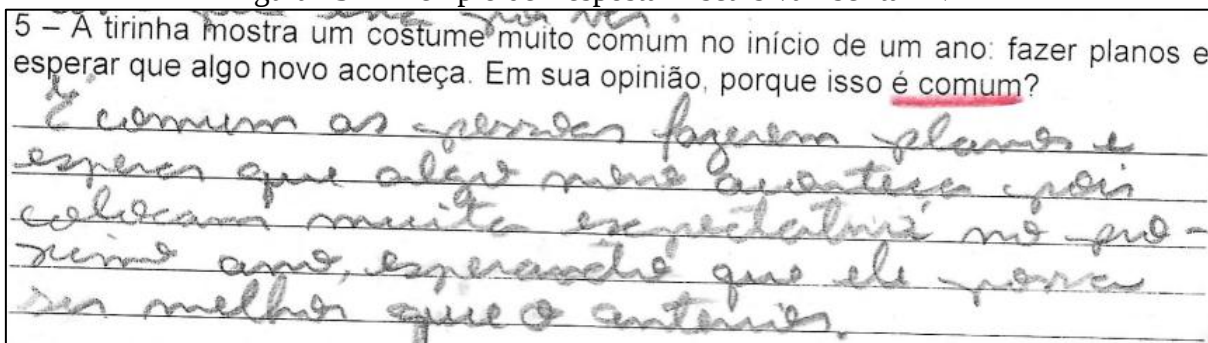
O tema do texto pode ser considerado atual? Por quê?

O tema do texto é considerado atual porque fala muito sobre a saúde dos dias de hoje.

Na resposta analisada, o participante não sinalizou a motivação no enunciado, porém, foi capaz de apresentá-la na escrita de sua resposta. O estudante posicionou o tema e o ampliou ao mencionar a saúde como uma referência de emergência atual. Com isso, percebe-se uma resposta construída com base em uma motivação e um registro posicionado seguido de uma inferência por meio do emprego de um argumento respaldado na leitura crítica do texto.

O próximo exemplo é uma inferência pessoal de análise. Na figura é possível perceber a identificação do foco da pergunta com o uso do lápis vermelho, a apresentação da motivação no início do texto escrito pelo estudante e a disposição do conteúdo conforme o seu entendimento na composição discurso do texto.

Figura 43 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XVIII



Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 52 – Unidade 5, página 16, atividade 5:

A tirinha mostra um costume muito comum no início de um ano: fazer planos e esperar que algo novo aconteça. Em sua opinião, por que isso é comum?

É comum as pessoas fazerem planos e esperar que algo novo aconteça, pois colocam muita expectativa no próximo ano, esperando que ele possa ser melhor que o anterior.

A resposta apresentada acima é um exemplo de inferência pessoal com característica de análise e isso fica evidente quando o estudante apresenta uma explicação para a realidade construída no primeiro momento do texto. A análise parte de uma afirmação de que as pessoas fazem planos e esperam algo novo, porém, a retomada da pergunta na forma da apresentação da motivação do texto evidencia um fato que se repete, pois o estudante inicia a resposta dizendo que “É comum”. O estudante teve a compreensão de que ele poderia iniciar a escrita da resposta com um elemento que estava no final da pergunta para já sinalizar o seu ponto de análise no começo do seu texto.

Neste caso, tem-se uma motivação e um registro posicionado que envolve uma inferência pessoal por meio de uma análise feita pelo estudante. O resultado desse movimento de escrita é a produção de uma Resposta Discursiva com o destaque a uma análise comparativa entre duas realidades: o ano anterior e o próximo ano.

Na sequência, está outro exemplo de Resposta Discursiva com a apresentação da motivação, o registro posicionado e a inferência pessoal com emprego de análise do conteúdo com base no tema específico da unidade. A atividade foi motivada por um texto trabalhado na unidade 3 e por uma roda de conversa sobre a relação da internet com a vida cotidiana. Os estudantes puderam analisar o tema, entender as suas implicações no dia a dia e opinar sobre os efeitos da conectividade em excesso na vida das pessoas, originando, com isso, as respostas produzidas.

Figura 44 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXIX

1 – Segundo o que se pode compreender do texto, é possível dizer que a navegação em redes sociais é totalmente gratuita?

A NAVEGAÇÃO EM REDE SOCIAL NÃO É TOTALMENTE GRATUITA PORQUE A NOSSA EXPERIÊNCIA DE USO É CONVERTIDA EM PRODUTO.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 53 – Unidade 3, página 7, atividade 1:

Segundo o que se pode compreender do texto, é possível dizer que a navegação em redes sociais é totalmente gratuita?

A navegação em rede social não é totalmente gratuita porque a nossa experiência de uso é convertida em produto.

Na resposta apresentada, o estudante apresenta uma análise que parte do tema proposto ao afirmar que a experiência de uso das pessoas é o produto da internet. A análise que o estudante fez passa pelo reconhecimento da manipulação que as pessoas sofrem quando usam a internet e a resposta deixou isso em evidência.

Para finalizar essa tríade de análises das inferências nas Respostas Discursivas, o exemplo apresentado na sequência tem uma estratégia de exemplificação na construção dos conhecimentos.

Figura 45 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXX

5 – Segundo os dados apresentados na tabela, é possível considerar que as mídias sociais, tecnológicas e aplicativos de mensagens interferem no modo como as pessoas se sentem, pensam ou agem? Por quê?

É possível considerar que as mídias sociais, tecnológicas e aplicativos de mensagens interferem no modo como as pessoas agem porque ela acaba se deixando influenciar pelas redes.

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 54 – Unidade 5, página 16, atividade 5:

Segundo os dados apresentados na tabela, é possível considerar que as mídias sociais, tecnológicas e aplicativos de mensagens interferem no modo como as pessoas se sentem, pensam ou agem? Por quê?

É possível considerar que as mídias sociais, tecnológicas e aplicativos de mensagens interferem no modo como as pessoas agem porque ela acaba se deixando influenciar pelas redes.

Neste caso, o estudante apresentou a motivação do texto que ele mesmo destacou com o lápis de cor vermelho no enunciado, apresentando um registro posicionado com a inferência por exemplificação. O exemplo apresentado pelo estudante constrói o conhecimento pretendido por ele com o objetivo de ilustrar para o leitor como os recursos tecnológicos interferem no modo como as pessoas agem e como exemplo ele menciona as redes. A intenção de dar um exemplo é um recurso prático de projeção da ideia diretamente na compreensão do leitor com um instantâneo.

Outro caso de exemplificação é o apresentado na sequência. Na resposta a seguir, o estudante apresenta a motivação no início do texto, conforme o que ele mesmo sinalizou no enunciado ao pintar um fragmento de lápis de cor vermelho e, depois, ele apresentou um posicionamento que culminou em uma inferência com a apresentação de exemplos ao mencionar as “queimadas”.

Figura 46 – Exemplo de Resposta Discursiva Escrita XXXI

5 – Em sua opinião, que outro fator pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas?

Outro fator que pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas é queimadas

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Exemplo 55 – Unidade 2, página 5, atividade 5:

Em sua opinião, que outro fator pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas?

Outro fator que pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas é queimadas.

Neste caso, a escrita do estudante permite perceber uma opinião voltada a um assunto ambiental apresentando um conteúdo novo ao tema tratado no texto. O estudante apresenta o novo conteúdo ao dar um exemplo do que contribui para o adoecimento do mundo, assumindo um posicionamento crítico por meio desta inferência.

Todo o conjunto de respostas apresentado nesta seção de análise tem o foco na sustentação da existência do gênero Resposta Discursiva como um texto situado especialmente na esfera social de comunicação cotidiana com uma finalidade expositiva e argumentativa. Com base nessa caracterização, a resposta discursiva parte sempre de uma motivação e um registro posicionado do seu autor.

Pelo seu posicionamento, o autor pode retomar um elemento textual de modo tópico (ou literal, cópia do fragmento) ou então de modo ideológico (resumindo uma ideia selecionada do texto de apoio), sendo que uma retomada intratextual tem sempre a ancoragem no texto de apoio, tornando a construção de conhecimento relativamente limitada. Por outro lado, o registro posicionado pode ser uma inferência pessoal por meio de um exemplo, uma análise ou um argumento. Ambos os aspectos da inferência pessoal têm uma identidade de conteúdo mais fortemente marcada porque depende de uma construção de conhecimentos mais ampla por parte do autor (ou, no caso, o estudante)

Essa referência ao gênero Resposta Escrita é um desenho representativo de seu funcionamento nas práticas de linguagem, sejam orais ou escritas. A realização estrutural, temática e conteudista da resposta é, em si, um discurso que funciona na conjuntura social do estudante e serve sempre para que ele mesmo se posicione nos mais diversos e desafiadores contextos, a depender do seu posicionamento social, das suas motivações e dos desafios que tiver.

Antes de servir ao propósito escolar, a resposta está presente no cotidiano e nas mais diversas situações comunicativas que o estudante enfrenta. Por isso, a resposta não serve apenas de preenchimento de manual didático, mas é uma postura discursiva que o estudante assume no conjunto das enunciações das quais ele fizer parte.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS DE ESCRITA COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As situações de ensino por meio das oficinas de escrita embasaram esta pesquisa e permitiram entender o funcionamento de uma resposta discursiva de modo material ao ponto de registrar os principais aspectos desse gênero significaram um importante contexto de debate de ideias. Neste contexto do ensino fundamental está a necessária habilidade de compreender e produzir textos que se insiram nos diferentes discursos, nas mais distintas esferas discursivas sempre de forma eficaz. Por esta razão, é esperado que o estudante desenvolva a habilidade de comunicar ideias e argumentos de maneira clara, coerente e apropriada ao contexto.

Diante de tais necessidades dos estudantes, Engel (2000) ressalta que a pesquisa-ação é uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática, tanto que as oficinas de escrita são entendidas nesta pesquisa como o instrumento de interação mais apropriado para se perceber no campo prática como se dá a construção dos conhecimentos. Por isso, o conjunto das oficinas partiu de uma realidade do discurso como prática social que

se vale de enunciados orais e escritos que, dependentemente da realidade social de uso, materializam-se em gêneros discursivos.

Ao refletir sobre como é possível realizar o trabalho com a escrita como interação em oficinas com foco no desenvolvimento de competências importantes para o ensino fundamental, as propostas de ensino na forma de oficina tiveram como indicadores mais efetivos: uma realidade prática de ensino e aprendizagem e um conjunto de interações que funcionaram como uma grande enunciação para a produção de reiterados e continuados discursos com base nas práticas pedagógicas. O desenvolvimento de conhecimentos e as apropriações de saberes, como abordou Vygotsky (2007), são importantes para o ensino fundamental e se dão por meio do ensino de situações de escrita com base na prática social de linguagem a partir do estudo da organização dos enunciados amparados nos conhecimentos entendidos no próprio texto motivador. Ou seja, a organização do texto lido e a forma como ele apresenta os conhecimentos exerce uma influência na leitura do estudante e, por sua vez, influencia no modo como organiza o seu próprio texto.

A interação entre o professor e o estudante acontece com o estímulo à reflexão sobre o texto e o consequente estímulo ao desenvolvimento de estratégias próprias no momento de ler e compreender as ideias do texto com o qual está trabalhando, seja com atitudes simples como colorir as informações com base em uma hierarquia de ideias ou até mesmo com a reflexão sobre o tema e as suas derivações que, por sua vez, interferem na escrita do estudante por uma influência no seu estilo de escrita.

Nas oficinas de escrita, foram proporcionadas diferentes práticas discursivas aos estudantes. Em cada unidade havia sempre uma prática discursiva que possibilitava ao estudante interagir, opinar, analisar uma obra nas mais distintas materialidades, como obra de arte, música, poesia, curta metragem, tirinhas, textos de divulgação científica, infográficos, charge e tabela. Toda essa materialidade serviu de base para a construção da ideia de tema junto aos estudantes e, com isso, eles desenvolviam suas estratégias de trabalhar com os conteúdos do texto para a efetivação da sua própria escrita.

O aprendizado, neste caso, foi pautado nas práticas propiciadas pelo percurso organizado na forma de um caderno de atividades que guiava as oficinas e era o ponto de interação das diferentes práticas discursivas. O papel do professor pesquisador era, de fato, realizar a mediação do conteúdo escolar e proporcionar a reflexão necessária para que o estudante tivesse um posicionamento crítico diante do que estavam analisando.

Assim, toda as intervenções promovidas nas oficinas tinham a finalidade estrita de impulsionar a produção do conhecimento pelos estudantes em situações em que a escrita é um

processo. Sobre isso, destaca-se que o reconhecimento da trajetória de escrita dos estudantes foi o aspecto mais significativo da oficina de escrita, pois nessa situação é importante perceber a trajetória dos estudantes com todos os seus percalços, dificuldade, acertos, medos, ansiedade e descoberta, posicionando em todos esses casos o trabalho pedagógico interventivo do professor pesquisador.

Quando finalizadas as oficinas de escrita, a análise dos dados realizada esteve na direção do que propõe a pesquisa-ação no que se refere à preocupação com um problema de ordem coletiva e que integra o ambiente escolar: o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a pesquisa mostrou que o conhecimento é o foco no desenvolvimento dos estudantes que, mediado pelo gênero discursivo, aproxima o estudante da sua prática social, permitindo que ele mesmo reflita sobre o seu posicionamento crítico na sociedade em que vive e se relaciona.

Na transição entre ensino fundamental e ensino médio, tratando especificamente de contextos escolares, desenvolver habilidades discursivas é fundamental para a participação em debates, a realização de apresentações orais e a produção de textos argumentativos outros das mais diferentes naturezas. Essas habilidades são valorizadas não apenas na educação formal, mas também em muitos aspectos da vida profissional e pessoal, em que a comunicação eficaz é essencial.

Uma contribuição importante das oficinas foi o desenvolvimento da autonomia de escrita dos estudantes durante as situações de aprendizagem proporcionadas pelo caderno de atividades do estudante. As propostas de atividades partiam sempre de um conjunto de reflexões que tinham um tema em comum e tinham o objetivo de constituir uma prática de linguagem em que as atividades estavam situadas. Com isso, o que se percebeu foi a colaboração das oficinas com um aprendizado por meio de atividades organizadas em processos de reflexão com base nos conteúdos propostos e com base nas interações mediadas pelos próprios conteúdos e pelo professor pesquisador.

As propostas de atividades de escrita de respostas partiam de uma leitura orientada pelos textos de apoio. A necessidade sempre real de desenvolvimento de leitura foi uma realidade nas oficinas, o que foi potencialmente trabalhado por meio das interações e sequências abordadas no caderno de atividades do estudante. A leitura orientada representa um conjunto de interações relacionadas em um ponto em comum, no caso, a atividade de produção do texto e todos esses elementos exercem o papel de mediação do conhecimento com um impacto na formação das estruturas superiores, assim como evidenciou Vygotsky (2007).

Além do desenvolvimento da reflexão sobre os conhecimentos propostos, as oficinas resultaram em uma ampliação da postura crítica dos estudantes frente aos conteúdos trabalhados. Esse aspecto é relevante porque o posicionamento crítico, além de ser uma parte constituinte da resposta no seu aspecto tipológico argumentativo, é uma capacidade socialmente importante, especialmente em tempos de alta produção, circulação e consumo de informações como é o tempo atual. A postura crítica do estudante é um aspecto fundamental do seu desenvolvimento e é uma exigência para a vida em sociedade, por isso as escolhas textuais, as interações, as mediações e todas as atividades propostas em leitura e escrita precisam ter a preocupação em desenvolver a criticidade nas práticas de linguagem.

Junto do posicionamento crítico do estudante, as oficinas trabalharam com a ampliação da compreensão do tema do texto por meio da leitura enquanto produção de sentido ao que é lido. O reconhecimento do tema e as suas ramificações é uma característica importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, logo, trabalhar com o conhecimento acerca do tema é ampliar a capacidade de posicionamento do estudante com base no que ele lê. As oficinas trabalharam não apenas com a identificação e reconhecimento do tema, mas com o seu tratamento, seja pela ampliação, seja pela associação com assuntos relacionados e esse trabalho significou o desenvolvimento crescente da leitura e da compreensão das referências do texto para a vida social.

O trabalho com o tema envolveu o processo de leitura e escrita nas diferentes esferas interacionais. O ensino proporcionado nas oficinas estimulou as interações por meio das mediações e do caderno de atividades, influenciando a formação do sujeito. Este processo envolve as experiências sociais e culturais de ambos, ou seja, tanto o ensino e seu conjunto de interações como também o próprio sujeito, que no caso das oficinas é o estudante, trazem as afirmações consistentes de suas experiências e vivem em um contínuo ato de afirmação e reafirmação das suas experiências no processo educativo. Sobre isso, as oficinas demonstraram que os conhecimentos são construídos nas interações com um significativo espaço de trocas de experiências coletivas.

As experiências culturais são facilmente convertidas nos conteúdos apresentados na escrita das respostas discursivas e as experiências sociais, por sua vez, dão significado ao discurso que se produz na escrita. Esse relacionamento de experiências é o que situa a escrita em uma prática discursiva e as oficinas mostraram que uma prática discursiva envolve tanto as experiências culturais vivenciadas pelos estudantes como as experiências sociais advindas dos relacionamentos que eles mantêm no âmbito coletivo.

Um elemento significativo constatado nas oficinas foi a compreensão da estrutura da Resposta Discursiva na realização discursiva do gênero. A Resposta Discursiva é um gênero direcionado para as práticas de linguagem e as oficinas permitiram registrar que uma resposta parte de uma motivação e um registro posicionado do autor para envolver uma retomada textual ou uma inferência. Em todo o caso, uma resposta é sempre uma devolutiva que o estudante faz para atender a uma demanda que socialmente lhe foi apresentada, envolvendo conhecimentos significativos para a sua atuação no mundo.

Farias (2011) considera o ensino como uma ação didática sobre o outro sujeito, partindo de seu contexto social, histórico, identitário e cognitivo, por isso que a heterogeneidade é um princípio constitutivo do ensino que reflete a mesma diversidade de contextos, histórias, identidades e modos de interagir com o mundo. A ação didática sobre o outro sujeito é sempre mediada por contextos, conhecimentos e interferências no processamento das ideias de modo que é o ensino que oportuniza o desenvolvimento de conhecimentos sistematizados que impulsionam o modo crítico de agir e se posicionar na sociedade. No caso das oficinas propostas, todas as possibilidades de escrita que foram trabalhadas tiveram a intenção de colaborar com o posicionamento dos estudantes frente aos próprios desafios que enfrentam em seu cotidiano.

A trajetória de estudos proporcionada nas oficinas de escrita com um embasamento de reflexão social com base nos contextos dos estudantes a partir de Bakhtin (2011; 1992) constituiu-se um conjunto de atividades e intervenções pedagógicas que servem de contexto para se pensar a escrita como um trabalho desenvolvido em sala de aula por intermédio da mediação docente com foco no texto como discurso socialmente construído e efetivado.

Essa referência não é uma base reproduzível, mas é um indicador de prática pedagógica construída na interação com os estudantes, utilizando-se do texto como ponto de interação e estimulando o desenvolvimento da autonomia de escrita e a apropriação dos conhecimentos por parte do estudante como uma forma de intervir na própria realidade, como evidenciou Vygotsky (2007) ao tratar do desenvolvimento das funções cognitivas do social para o individual. A autonomia, por sua vez, é um elemento fundamental para os anos finais do ensino fundamental, pois oportunizam ao estudante construir bases de conhecimentos que lhes possibilitarão prosseguir no ensino médio e alcançar o ensino superior.

Em face do exposto, sinaliza-se, neste espaço enunciativo, um compromisso tão necessário com o desenvolvimento da escrita dos estudantes de modo que a prática pedagógica trabalhe para diminuir cada vez mais os ecos do ensino de escrita sem sentido e sem relação com a produção de conteúdos na sociedade em que ela mesmo circula. Em outras palavras, o

trabalho com as oficinas de escrita possibilitaram perceber que a prática de escrita tem um compromisso relacionado com a sociedade e com a produção de conhecimentos, especialmente em tempos de tanta instantaneidade de informações, considerando até mesmo os textos que colaboram com a desinformação da sociedade e a fortificação de grupos que se servem da escrita como objeto de manipulação em massa e nunca como instrumento em favor das liberdades, da democracia e da esperança das pessoas.

6 CONCLUSÃO

Uma pesquisa é uma busca, ou seja, necessita de objetividade sobre o que se deseja pesquisar. No entanto, em ciências humanas, a busca é movida por problemas, questionamentos e desafios que motivam um processo de discussão que não se encarrega de dar respostas universais, mas se contenta em aperfeiçoar os questionamentos já existentes ou até mesmo propor novos olhares investigativos.

A pesquisa que demonstra interesse por entender os fenômenos educativos de uma sala de aula certamente encontra uma causa pela qual se vale a pena lutar, pois o exercício de pesquisa sobre uma sala de aula revela uma multiplicidade de aspectos simbólicos e humanos que permitem entender melhor a constituição da sociedade por meio do interesse no desenvolvimento humano. Logicamente que esse lócus não é estático, oposto a isso. A dinâmica da sala de aula requer um olhar igualmente incansável e tão democrático que permita que a beleza da heterogeneidade da escola direcione não só as vozes das pesquisas, mas influencie em políticas públicas e organizacionais capazes de reforçar a sua identidade e possibilitar a ampliação da sua atuação na construção, de fato, de um mundo melhor.

O interesse dessa pesquisa é realmente a sala de aula e, especificamente, as relações de ensino e aprendizagem. Por isso, esta tese tem o compromisso de somar a sua voz a tantas outras que também voltam o seu olhar para a sala de aula. Eu, Fernando Henrique Ribeiro Lima, autor desta tese, como professor de escola pública, tenho o interesse de propor uma discussão que tenha um significado para a construção da escola, servindo-me de minha própria prática pedagógica, mesmo consciente de meu inacabamento.

Como uma pesquisa dotada de realismo crítico, preocupa-se em exercer um olhar investigativo que não meramente se sirva do contexto de pesquisa para “arrancar-lhe” informações e transportá-las para um “laboratório” a fim de dissecá-las sob o pretexto do bônus da oferta de exaustivos relatórios que lhes digam o que são, para que servem e como deveriam fazer o que já fazem. Só o realismo crítico pode propor uma discussão em torno dos diferentes elementos imbricados na pesquisa e, ao mesmo tempo, considerar suas vozes como fonte do estudo.

Por falar em elementos, o contexto da pesquisa, os participantes e os registros gerados durante o trabalho da investigação são vivos e, por isso mesmo, são percebidos em seus detalhes, percepções, impressões, comportamentos, atitudes e afetos. No aspecto ético da pesquisa considerou-se que qualquer fator que interfira na rotina é circunstância de reflexão

sobre a viabilidade da pesquisa, inclusive ponderando sobre os possíveis desconfortos que a pesquisa em sala de aula possa gerar.

Sobre isso, é importante considerar o que Bortoni-Ricardo (2008) ensina sobre a pesquisa em sala de aula ao alertar para a responsabilidade que todos os agentes da pesquisa têm um com o outro, isto é, quando se trata de pesquisa em escola, a ciência é produzida na interação entre todos os que estão ligados ao contexto da pesquisa. Essa responsabilidade perpassa a coragem de dizer o que é preciso e significa – na ponta da pesquisa – um compromisso com a devolutiva para a sociedade e com os efeitos que a palavra terá sobre ela, incluindo, inclusive, a contra palavra que em certa medida é a oportunidade de se qualificar a contribuição pretendida.

Além do interesse pela sala de aula, também está o desejo de se realizar uma investigação partindo de teorias que lidem com o ensino e com a psicologia no fluxo da prática pedagógica. Por isso, escolheu-se refletir sobre as contribuições da imbricação entre psicologia e linguística para o trabalho de sala de aula na forma de aspectos metodológicos considerados como abordagens.

A expectativa com a tríade sala de aula, prática pedagógica e psicolinguística é resultar um trabalho que colabore com o trabalho da professora e do professor no ensino da escrita e, especificamente, no ensino do gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita como possibilidade de texto que congrega conhecimentos de escrita fundamentais para o desenvolvimento do estudante.

Este trabalho tematizou o ensino da escrita em oficinas realizadas com o 9º ano do ensino fundamental, cumprindo, assim, o objetivo geral de realizar um trabalho com a escrita enquanto interação voltada ao gênero discursivo Resposta Escrita com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Foram propostos objetivos específicos baseados na prática pedagógica intencionada a caracterizar elementos do ensino da escrita em oficinas de escrita, registrar os aspectos da Resposta Discursiva como gênero discursivo situado em uma proposta de ensino e desenvolver uma intervenção didático-pedagógica com atividades didaticamente organizadas a fim de levar o estudante à apropriação do conhecimento com base no estudo do gênero Resposta Discursiva. Deste modo, a tese defendida aponta que os conhecimentos dos estudantes são trabalhados como práticas sociais por meio do gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita que colabora com a discussão de temas e assuntos ligados ao cotidiano dos estudantes que participaram da pesquisa. Ou seja, o gênero discursivo Resposta Escrita faz a mediação entre o conhecimento

sistematizado previsto nos currículos escolares e a formação que o aluno necessita para a efetivação de sua vida em sociedade.

Os impactos que a pesquisa gerou têm um efeito econômico porque significou mais oportunidade de escolarização aos estudantes, gerando mais aprendizagens com mais possibilidades de desenvolvimento dos seus conhecimentos e um efeito educacional porque aborda a diversidade de gêneros discursivos na escola e na aula de língua portuguesa, especificamente tratando do gênero Resposta Discursiva Escrita como um gênero que foi registrado por esta tese como um texto que atende as demandas sociais e estabelece um relacionamento com as práticas sociais em que o estudante está inserido.

A tese também gerou um efeito social por abordar temas relacionados ao contexto dos estudantes, cujo significado está contido na própria prática de vida dos estudantes em meios aos problemas que vive no seu cotidiano e incidem sobre o seu posicionamento social. Outro efeito gerado pela tese é de ordem cultural pois os conteúdos trabalhados possibilitam o posicionamento do estudante no lugar do outro ao perceber que a apropriação do conhecimento acerca da resposta é base para que ele se expresse e saiba defender seu ponto de vista frente as diferentes necessidades sociais que possam surgir em sua vida.

Com o desenvolvimento da pesquisa, os dados gerados, os efeitos na aprendizagem dos estudantes e do pesquisador, junto das múltiplas interações desenvolvidas nas oficinas de escrita geraram um grande aprendizado para a comunidade escolar como um todo. Neste sentido, as contribuições da pesquisa para o ensino da escrita e da produção de Respostas Discursivas Escritas demonstraram que é possível direcionar um processo sistematizado de ensino e aprendizagem com base no gênero Resposta como um elemento da cadeia discursiva com sentidos e efeitos no conjunto das enunciações e discursos socialmente marcados, impactando na vida dos estudantes, gerando transformação no seu modo de pensar e de se posicionar frente aos diferentes discursos que permeiam a sociedade.

De modo objetivo, uma contribuição da pesquisa é a compreensão de que o gênero resposta tem um discurso estrutural próprio do mesmo modo como um processo de interação com a pergunta, ou motivação para a escrita. Ao escrever, o autor estabelece um processo interacional com os diferentes elementos do texto e de seu conhecimento de mundo a fim de construir um discurso que atenda ao comando da pergunta.

O final do ensino fundamental tem como premissa o desenvolvimento da autonomia do estudante para que tenha um caminho exitoso no ensino médio. Por isso, essa pesquisa pode colaborar com o entendimento de que o trabalho com as oficinas de escrita a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Vygotsky (2007) e Fontana (2005) não caminha para

outra direção que não seja a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia.

Nesta direção, a pesquisa teve o foco de explicitar a importância das abordagens psicolinguísticas para o ensino da escrita, tomando-se o gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita como premissa para o trabalho em sala de aula, permitindo ao estudante aprofundar o entendimento do texto, bem como aprimorar o tratamento de uma informação e estruturar o discurso em favor de seu objetivo.

A grande contribuição da pesquisa está na discussão em torno das situações de ensino diversificadas e baseadas em estratégias de âmbito psicológico que considerem o desenvolvimento do estudante pelo intermédio da leitura e da escrita que, por sua vez, dê sentido às suas vivências e possibilite construir uma visão cada vez mais amadurecida de si e do mundo.

Em ato contínuo, a pesquisa pode gerar significativas contribuições para estudos em educação com vistas ao aprofundamento das discussões em relação à mediação na escrita com apoio de abordagens psicolinguísticas nas situações de ensino e aprendizagem. Especialmente no que tange o processo de interação e mediação, a pesquisa pode direcionar futuras práticas de sala de aula marcadas pela mediação e pelas interações com o emprego de abordagens psicolinguísticas que priorizem o desenvolvimento da autonomia de pensamento e de escrita dos estudantes.

O ineditismo da tese se processa nas descobertas que envolvem a construção da autonomia do estudante na direção dos seus diferentes comportamentos na criação de estratégias próprias para o desenvolvimento da sua escrita. Além disso, também se percebe que a compreensão da resposta discursiva nos contextos de ensino e em sala de aula é uma oportunidade de o estudante compreender as enunciações com base em uma realidade social.

Outro fator importante que destaca esta tese também é o entendimento de que o ensino da produção textual tem encaminhamentos importantes e consistentes que partem da interação para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Desta forma, a escrita é resultado de um processo de interação em que o estudante assume uma postura de produção de conhecimento em um contexto enunciativo complexo.

O ineditismo da tese é o próprio registro da Resposta Discursiva Escrita como um recurso de escrita que não pertence unicamente ao ambiente escolar, mas é um gênero discursivo que compõe as diferentes vivências marcadas na sociedade. Na construção efetiva das respostas discursivas, os estudantes conseguem compreender sobre o seu posicionamento no mundo e nas diferentes práticas de linguagem, compreendendo que o seu posicionamento é

sempre uma resposta a uma motivação socialmente marcada pelos diferentes agentes das interações sociais.

No ensino da escrita é possível destacar que as diferentes estratégias adotadas pelo estudante configuram as abordagens de uma construção de escrita que parte das estruturas psicológicas que, por sua vez, resultam do seu modo de enxergar o texto o discurso e a sociedade.

A escrita de Respostas Discursivas Escritas tem uma relação direta com a sociedade e com os diferentes conhecimentos inseridos nas práticas de linguagem. Logo, a autonomia de escrita do estudante faz a diferença na estrutura dos seus discursos e neste contexto está o papel do professor de estimular o desenvolvimento da autonomia do estudante para a construção de seu posicionamento em suas próprias práticas de linguagem.

Outra contribuição desta tese é o compartilhamento de propostas de intervenção em sala de aula orientadas pelas interações promovidas nas oficinas de escrita, como é o caso do uso de lápis de cor para encontrar selecionar e identificar informações em um texto lido. O trabalho com o texto é importante para a construção das respostas uma vez que ele tem a função de posicionar o estudante diante de um tema, sustentando o objetivo do discurso e o conteúdo nele envolvido.

O tema é objeto de estudo e de preocupação nas práticas de ensino de produção textual, já que o estudante precisa apresentar entendimento no modo como trata o tema na construção do seu próprio texto. Uma das contribuições das oficinas de leitura foi a própria percepção do tema nos textos e na escrita das respostas discursivas, pois na diversidade temática e na diversidade de gêneros discursivos com os quais se trabalhou na oficina foi possível desenvolver práticas de linguagem cada vez mais heterogêneas e que posicionassem socialmente a escrita de respostas. Por isso, outro elemento importante do trabalho foi a percepção do texto de apoio com a estrutura da resposta construída pelo estudante, já que as respostas eram dadas as perguntas que consideravam os textos de apoio como motivadores.

A motivação da escrita da resposta discursiva foi um fator importante para a construção desta tese, pois o texto de apoio serve como um contexto para a produção do estudante, materialidade que ele não pode ignorar na hora da produção dos conhecimentos. A dificuldade de entender a estrutura e o funcionamento do texto de apoio na construção da resposta do estudante foi uma evidência das oficinas de leitura e que suscitaram a criação de estratégias para sua superação, resultando em um trabalho com foco no desenvolvimento da autonomia de escrita.

Nesta tese, o trabalho do pesquisador é simultâneo ao de professor de língua portuguesa, embora a sua atuação docente se dê em outra instituição, por limites éticos próprios do trabalho desenvolvido. Como professor pesquisador em sala de aula, o trabalho ganha a responsabilidade de pensar em uma intervenção que gere um impacto na sua própria realidade, alterando as relações sociais estabelecidas em sala de aula e o modo como os conteúdos são abordados e ensinados na escola.

Por fim, tudo o que se faz é um certo estado-efeito do que outros imprimiram em você. O produto parte de duas premissas básicas: primeiro, do que aquilo significou para você e, segundo, do sentido continuado que você o pretende dar. O tempo é um mero elemento surpresa. A subjetividade dessa afirmação não diminui a responsabilidade com a escrita científica, mas a reforça quando defende que o ser humano é fruto do meio e das interações que mantém com o outro.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Mikhail Medvedev. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Edita WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Ânálise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRUCHÊZ, Adriane; CICONET, Bruno; POSSAMAI, Luana; REMUSSI, Rejane; TONDOLO, Vilmar Antônio Gonçalves. Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review. **Espacios**. Vol. 37, nº 05, 2016.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática**. Campinas: editora da Unicamp, 1989.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Correa da. (orgs). **A pesquisa na educação básica: um olhar par a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas: Editora Pontes, 2015.
- COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

DENZIN, Norma; LINCOLN, Yonna. **Introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N; e LINCOLN, Y. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Juliana Friedrich. Breve história da psicolinguística. **Ideias: Revista do Curso de Letras**. Santa Maria, 2006. Disponível em:
<<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/breve%20historia%20da%20psico.pdf>> Acesso em 1 nov. 2023.

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

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera; GONÇALVES, Adair Vieira. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA**, n.32/1, p.119-141, 2016.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: _____; CITELLI, B. H. M.; CHIAPPINI, L. (Orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 1).

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Cláudia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum:** Estud. Ling., Londrina, n.10/2, p. 89-112, dez. 2007.

GUION, Lisa. **Triangulation**: Establishing the validity of qualitative studies. University of Florida, 2002.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAKOMY, Ana Maria, **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Ibpx, 2008.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [Online], 10.2 (1994): sem paginação. Web. 24 Abr. 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos sobre o gênero discursivo**. In: ANTÔNIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro. (Orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017.

MEURER, José Luiz. **Esboço de um modelo de produção de textos**. In.: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 495-518, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

PESSOA, Fernando. **O Marinheiro**. Lisboa: Ática, 1971.

PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à psicolinguística**; tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Cuntrix, editora da Universidade de São Paulo, 1973.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: Detalhamento de sequência metodológica. Recife: Mimeo, 1988.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. A mediação do professor nas diferentes etapas do processo de produção textual escrita. **Anais do V Encontro Interdisciplinar de Educação-Avaliação: parâmetros e perspectivas na formação de professores**, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga e Paralipomena**. Tradução de Pedro Cardim. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Cabral: referência: qual a referência e como evocá-la? **DELTA**, v. 13. N.18: ESPECIAL, São Paulo, 2002 (57-85).

SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

STRINGER, Ernest Thomas. **Action Research**: a Handbook for Practitioners. Sage, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – EXEMPLO DE UM CADERNO DE ATIVIDADES DO ESTUDANTE



**CADERNO DE ATIVIDADES DO
ESTUDANTE**

NOME COMPLETO

TURMA

DATA DE NASCIMENTO

UNIDADE 1

Observe a pintura ao lado e responda para você mesmo: o que o autor pintou? O que essa obra pode representar?



PENSA COMIGO

Na interação com o professor e com os colegas, converse a respeito do assunto IDENTIDADE respondendo, oralmente, as seguintes perguntas:

- ✓ O que é **IDENTIDADE**?
- ✓ Como construídos a nossa **IDENTIDADE**?
- ✓ É importante termos a nossa própria **IDENTIDADE**?

Depois de conversar sobre o tema IDENTIDADE, leia o texto proposto abaixo para fazer as atividades da página seguinte:



(Fonte: reprodução/Portal Mente Vazia. Acesso em 20 out. 2022).

ATIVIDADES

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Odeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?

3 – Ao ler o último quadrinho, qual foi o real sentido dado à palavra IDENTIDADE?



Para ampliar os seus conhecimentos, que tal pesquisar o que é SENTIDO DENOTATIVO e SENTIDO CONOTATIVO? Vamos lá?

O texto que você lerá na sequência é uma citação de livro. Faça a leitura e, na sequência, faça as atividades propostas.

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, Stuart)

(Fonte: reprodução/ InfoEnem. Acesso em 20 out. 2022).

ATIVIDADES

1 – Se comparado com a tirinha, qual é o significado de IDENTIDADE adotado neste texto?

2 – Segundo o texto, o ser humano tem uma IDENTIDADE única? Por quê?

3 – Depois de ler atentamente o texto, explique o que o autor caracteriza como uma fantasia?

UNIDADE 2

Leia o texto abaixo e converse a respeito dele com o professor e colegas.

Por que o mundo todo precisa rever seu estilo de vida

Na Semana do Estilo de Vida, médico explica por que a mudança de hábitos é o melhor caminho para garantir bem-estar e sustentar o sistema de saúde

Vivemos um dos momentos mais críticos da humanidade e a principal pauta é a saúde. Com a pandemia do coronavírus, chegamos a um diagnóstico de difícil digestão: não só a nossa saúde, mas o mundo está doente.

Talvez o modelo de expansão ilimitada, competição excludente e exploração da natureza sem reposição, como propôs o físico austríaco Fritjof Capra na década de 1990, já previsse esse cenário atual, que só pode ser remediado com uma visão mais abrangente e sistêmica da vida e que respeite os conceitos de saudabilidade e sustentabilidade.

Ciente dessa necessidade de mudança de paradigmas, fui pioneiro no Brasil na prática, na vivência e na prescrição da Medicina do Estilo de Vida. Apoiado nesse movimento, costumo dizer que a prevenção é a melhor forma de tratamento. Não acha que seria muito mais inteligente agir antes de adoecer, quando temos mais recursos à mão?

Interiorizar e difundir essa visão tem o poder de revolucionar vidas e os sistemas de saúde (públicos e privados) em todo o mundo. Esse novo campo em ascensão tem como principais objetivos evitar e até mesmo reverter doenças, otimizar respostas às terapias e reduzir os custos do setor. A ideia é propiciar melhor qualidade de vida — e maior quantidade, muitas vezes — com mudanças de comportamento sem contraindicações.

O que isso contempla? Falamos em ter uma dieta equilibrada com mais vegetais (o brasileiro ainda come pouca fruta, verdura...) e alimentos ricos em densidade de nutrientes, ou seja, o oposto dos produtos processados e ultraprocessados que oferecem muita caloria e pouco valor nutricional.

Falamos também de movimento e exercício diários, como 150 minutos semanais de atividades aeróbicas (caminhada, corrida...) e dois dias de exercícios resistidos, caso da musculação. Nosso plano de ação ainda inclui gestão do estresse e adequação do sono e do nosso relógio biológico, assim como parar de fumar e reduzir a ingestão de álcool.

Vai além: estimulamos a promoção de relacionamentos mais saudáveis e felizes como um dos pilares fundamentais do estilo de vida. Precisamos olhar a saúde em 360 graus: seus aspectos físico, mental, emocional e espiritual.

Sabemos há anos da conexão direta entre as doenças crônicas (problemas do coração, diabetes, câncer etc) e maus hábitos adotados pela população. Também sabemos que a maior parte das despesas do sistema de saúde está voltada para o manejo dessas doenças. A boa notícia é que perto de 80% dos males crônicos são tratáveis e muitas vezes reversíveis com mudanças no estilo de vida.

Neste momento difícil de Covid-19, vivemos um dissabor ao perceber que tais mudanças poderiam ter ajudado na prevenção de desfechos piores e na preservação de vidas. Quem se cuida hoje está mais protegido contra infecções e as doenças crônicas que aumentam o risco de complicações nessas circunstâncias.

Que essa mensagem seja replicada desde já para que as pessoas reflitam e mudem hábitos e atitudes. Isso irá fazer a diferença para nossas vidas, para a vida do próximo e para o planeta.

(Fonte: Portal Abril Saúde. Disponível em <<https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/por-que-o-mundo-todo-precisa-rever-seu-estilo-de-vida/>> Acesso em 18 out 2022).

ATIVIDADES

1 – Ao falar de saúde, qual é a ideia principal defendida pelo autor?

2 – Das três evidências de que o mundo caminhava para o adoecimento, qual delas é mais preocupante, em sua opinião? Por quê?

3 – O autor do texto faz propostas para reverter o adoecimento das pessoas e do mundo. Localize e copie os argumentos apresentados por ele.

4 – O tema do texto pode ser considerado atual? Por quê?

5 – Em sua opinião, que outro fator pode contribuir para o adoecimento do mundo e das pessoas?



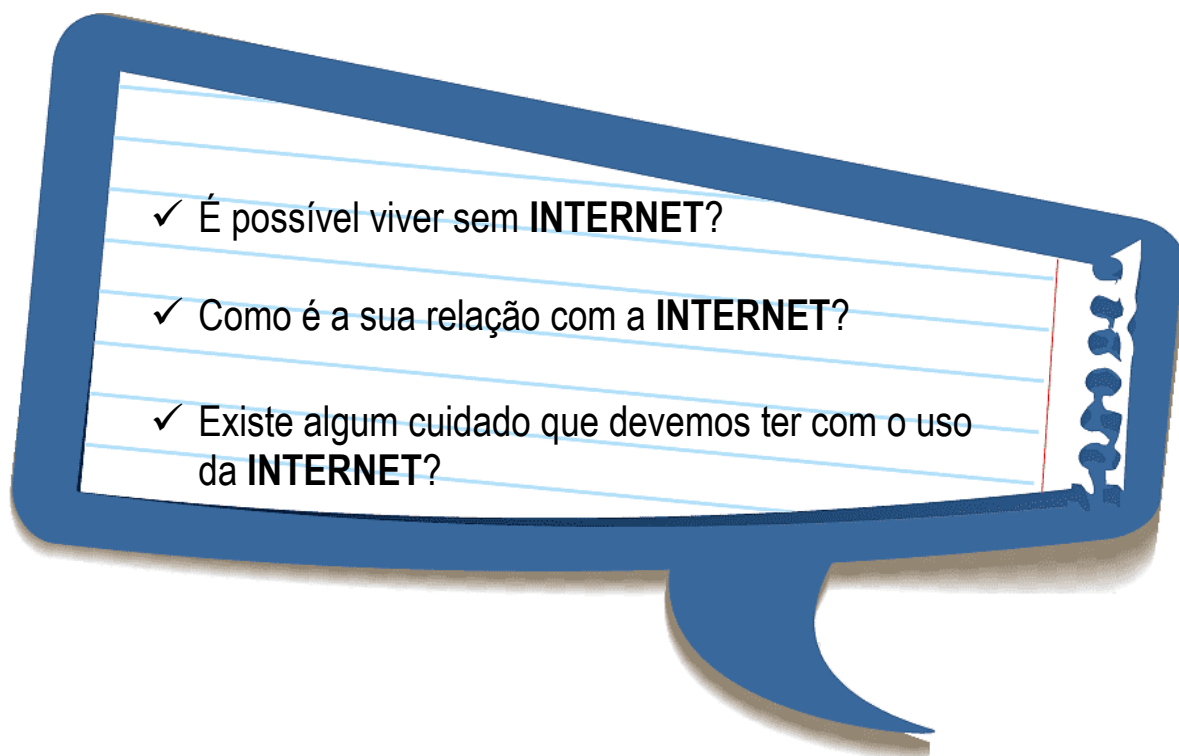
Depois de ler o texto, que tal assistir ao documentário **O HOMEM QUE PLANTAVA ÁRVORES**? Esse documentário mostra o poder dos hábitos na mudança que queremos promover no mundo.

UNIDADE 3



PENSA COMIGO

Na interação com o professor e com os colegas, converse a respeito do assunto **NAVEGAÇÃO NA INTERNET** respondendo, oralmente, as seguintes perguntas:



Para ampliar o entendimento do assunto, leia o texto abaixo:

O Dilema das Redes: o que aprendemos com o filme que expõe o pior da tecnologia

Lançado recentemente pela Netflix, documentário mostra o poder de manipulação e de vício presente das redes sociais e aplicativos

“Se você não paga pelo produto, o produto é você”. A frase, bastante disseminada entre as empresas de tecnologia ecoou na cabeça de muita gente no mundo todo depois do lançamento do documentário “O Dilema das Redes”, na Netflix.

O filme fala sobre os perigos que a massiva coleta de dados pelas redes sociais e aplicativos podem causar aos usuários individualmente e enquanto sociedade. A ideia de todos sermos produtos é baseada no fato de que nossos dados são o que há de mais valioso no modelo de negócios das empresas de tecnologia.

Google, Facebook e outras gigantes lucram com anúncios direcionados. E esse direcionamento só é possível porque nós fornecemos dados para essas empresas o tempo todo. Cada clique, curtida, comentário e tempo passado olhando para uma imagem é guardado e muito bem utilizado por essas companhias.

O objetivo é manter os usuários cada vez mais conectados para que, assim, ele forneça mais dados e esteja mais exposto à publicidade. Mas quais são os prejuízos que isso pode causar? Confira os ensinamentos que podemos tirar do documentário "O Dilema das Redes" - e quais soluções podemos encontrar. [...]

(Fonte: Portal Ig Tecnologia. Disponível em <<https://tecnologia.ig.com.br/2020-09-19/o-dilema-das-redes-o-que-aprendemos-com-o-filme-que-expoe-o-pior-da-tecnologia.html>> Acesso em 20 out 2022 - recorte).

ATIVIDADES

1 – Segundo o que se pode compreender do texto, é possível dizer que a navegação em redes sociais é totalmente gratuita?

2 – De um modo geral, explique se a relação entre a exposição de nossos dados e a navegação na internet conforme trata o texto pode nos prejudicar.

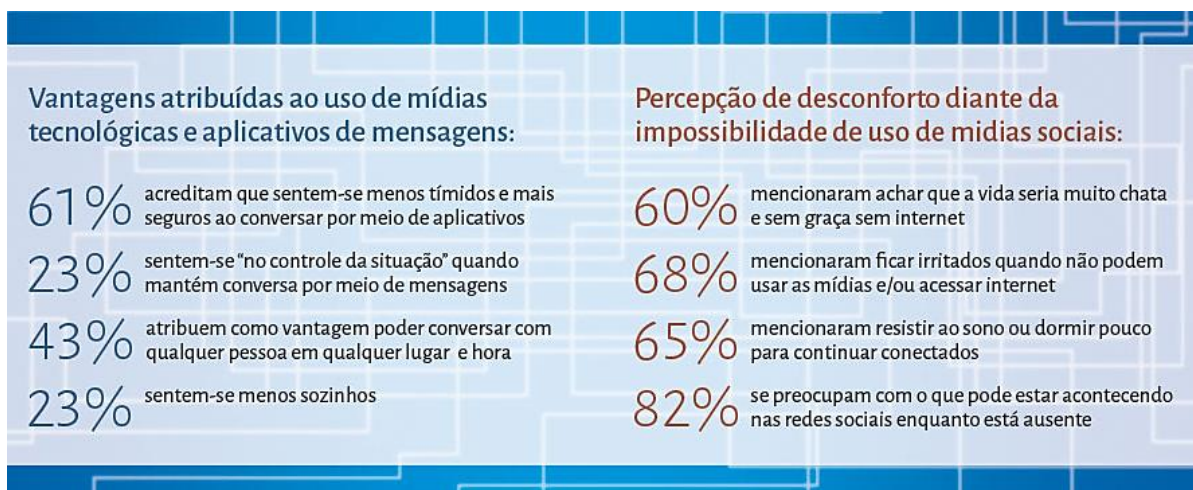
Agora, para continuar o assunto, leia o texto e a tabela apresentados na sequência:

Uma geração impulsiva

O Brasil está entre os países com maior número de usuários da rede, por isso é razoável admitir que as gerações mais recentes são bastante íntimas das tecnologias, inclusive a ponto de acreditarem que o convívio seja dispensável. “A comunicação virtual tem inúmeras vantagens, como a disponibilidade de tempo para escrever e editar o que se pretende transmitir e enviar no tempo que convier, ou seja, o controle do tempo pertence ao indivíduo”, defende Denise.

Mas o que tem chamado a atenção de pesquisadores é o potencial que os relacionamentos virtuais possuem para encobrir ou mesmo intensificar outros distúrbios psicológicos. “O fato observado neste e em outros estudos, sobre adolescentes utilizarem o smartphone grande parte do seu tempo e durante suas atividades cotidianas, também pode ser indicativo de dificuldades no controle de impulsos, acarretando consequências negativas para suas vidas”.

Uma das investigações mais relevantes sobre o assunto, coordenada por Kimberly Young em 1996, registrou a participação de 600 usuários com sinais clínicos de dependência. O relatório foi apresentado à Associação Psicológica Americana e, desde então, inúmeras outras pesquisas foram desenvolvidas nesse sentido.



(Fonte: Portal Unifesp. Disponível em <<https://www.unifesp.br/edicao-atual-entreteses/item/2208-jovens-desenvolvem-dependencia-de-redes-virtuais>>. Acesso em 19 out 2022).

ATIVIDADES

3 – Qual é o problema relacionado ao uso da tecnologia relatado pelo texto?

4 – Em seu cotidiano, você percebe que existem mais interações nas redes sociais do que interações presenciais com as outras pessoas? Por quê?

5 – Segundo os dados apresentados na tabela, é possível considerar que as mídias sociais, tecnológicas e aplicativos de mensagens interferem no modo como as pessoas se sentem, pensam ou agem? Por quê?

6 – Agora, releia os textos trabalhados nesta unidade e responda: o que há em comum entre eles?

UNIDADE 4

**LEIA A
CHARGE AO
LADO E
CONVERSE
SOBRE ELA COM
O SEU
PROFESSOR E
COLEGAS**



(Fonte: BLOG DO AFTM. Disponível em <<https://blogdoaftm.com.br/charge-obesidade/>>. Acesso em 20 out 2022)

Agora, leia o texto abaixo e converse a respeito dele com o professor e colegas.

Comer bem é comer saudável. Mas por que comemos o que comemos?

Laryssa Rebeca de Souza Melo; Nathalia Barbosa de Aquino; Nathália Paula de Souza; Juliana Souza Oliveira

Nos últimos anos, as escolhas alimentares dos brasileiros apresentaram um significativo aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados e diminuição da ingestão de alimentos *in natura*. Segundo dados divulgados em 2020 pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), ao analisar os anos entre 2002 e 2018, houve uma redução considerável no consumo da famosa dupla brasileira: arroz e feijão, em 37% e 52%, respectivamente, nos domicílios do país. Isso indica a descaracterização da comida brasileira, assim como a desvalorização da comida de verdade. Nessa mesma perspectiva, o Relatório “Alimentos e bebidas ultraprocessados na América Latina: vendas, fontes, perfis de nutrientes e implicações (OPAS, 2018)”, corrobora para os achados da POF, ao apresentar que alimentos ultraprocessados, bebidas açucaradas e *fast-food* estão substituindo comidas caseiras mais nutritivas nas dietas das famílias da América Latina e Caribe.

Mas o que levou a população a mudar o padrão alimentar com o passar dos anos? O quanto temos de poder de decisão sobre nossas escolhas alimentares? Por que comemos o que comemos? Por qual motivo a disponibilidade dos alimentos saudáveis está cada vez mais difícil? Essas e outras reflexões nos levam à necessidade de entendermos como funciona o processo de tomada de decisão até levarmos um alimento à boca. Para entendermos esse processo faz-se necessário refletirmos sobre o consumo alimentar, que é determinado por escolhas alimentares, as quais constituem um sistema

complexo, envolvendo fatores econômicos, socioculturais e psicológicos, incorporando decisões baseadas em reflexões conscientes, mas também automáticas.

Os fatores econômicos, publicitários e a disponibilidade de alimentos são importantes propulsores do consumo de alimentos com baixos valores nutricionais, nos mais diversos locais do país, como transportes públicos, farmácia e postos de gasolina. Segundo a Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde da USP, Ana Paula Bortoletto, o preço de alimentos ultraprocessados será menor que o preço dos alimentos *in natura* e minimamente processados, até 2024. Vale ressaltar que os aspectos citados anteriormente estão inseridos no ambiente em que o indivíduo/família/comunidade está inserido, o qual guarda estreita relação com os alimentos disponíveis e com o acesso aos mesmos, além dos relacionamentos sociais, bem como com a história particular de cada pessoa (CARRARA, 2018).

Ao longo dos últimos anos, o ambiente alimentar tem sido intensamente modificado cedendo espaço à construção de espaços não saudáveis. Esse cenário vem se ampliando com maior velocidade desde os anos 90, a partir da implantação e crescimento de grandes empresas transnacionais alimentícias no país. Essa expansão contribuiu para o desenvolvimento dos chamados desertos alimentares (locais onde o acesso a alimentos *in natura* ou minimamente processados é escasso ou impossível) e pântanos alimentares (locais em que se predomina a venda de produtos altamente calóricos com poucos nutrientes), facilitando a consolidação de ambientes obesogênicos.

(Fonte: Observatório Brasileiro de Hábitos Alimentares – FIOCRUZ. Disponível em <<https://obha.fiocruz.br/?p=742>> Acesso em 21 out 2022).

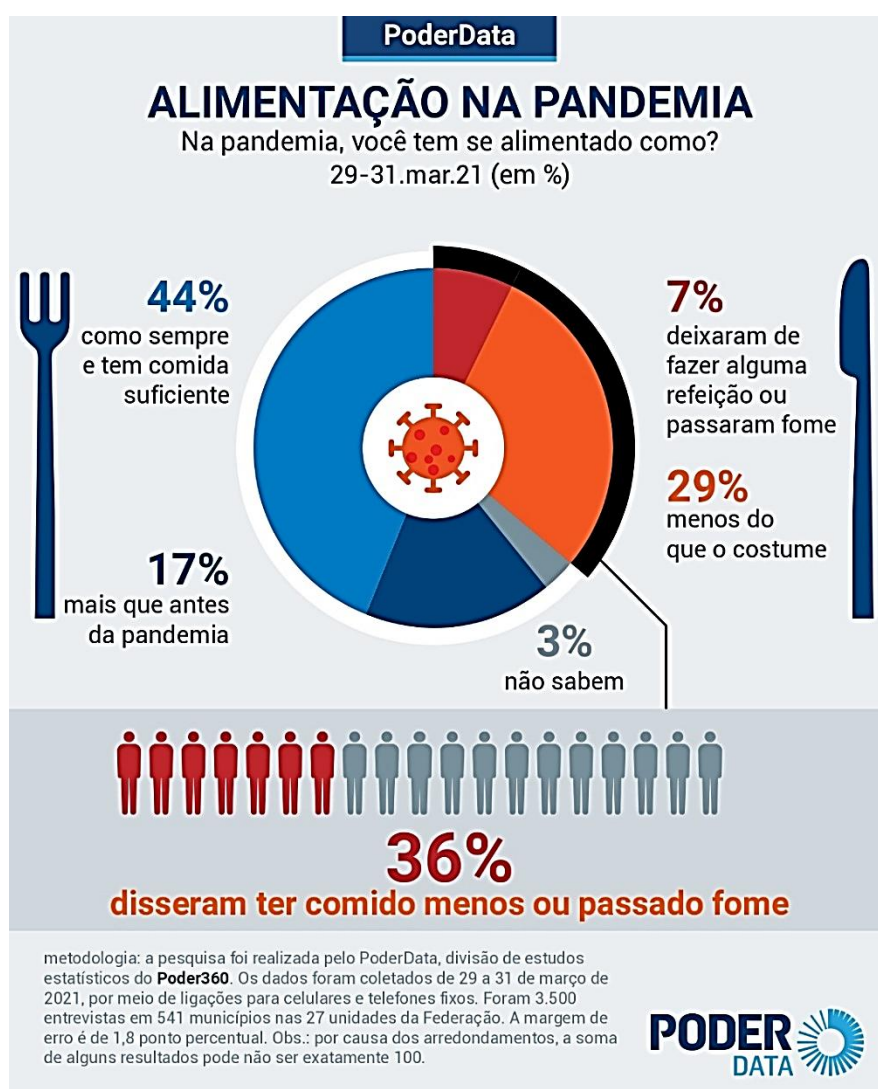
ATIVIDADES

1 – Segundo o texto, nossas escolhas apresentaram um significativo aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados e diminuimos a ingestão de alimentos *in natura*. *Quais eventos do nosso cotidiano demonstram isso?*

2 – A partir de sua leitura do texto, explique como a economia e a publicidade podem ser fatores determinantes em nossas escolhas alimentares.

3 – Se o nosso consumo alimentar é determinado por escolhas alimentares, você acredita que é possível mudar as escolhas alimentares de alguém? Por quê?

Agora, leia o texto proposto abaixo para responder as atividades da próxima página.



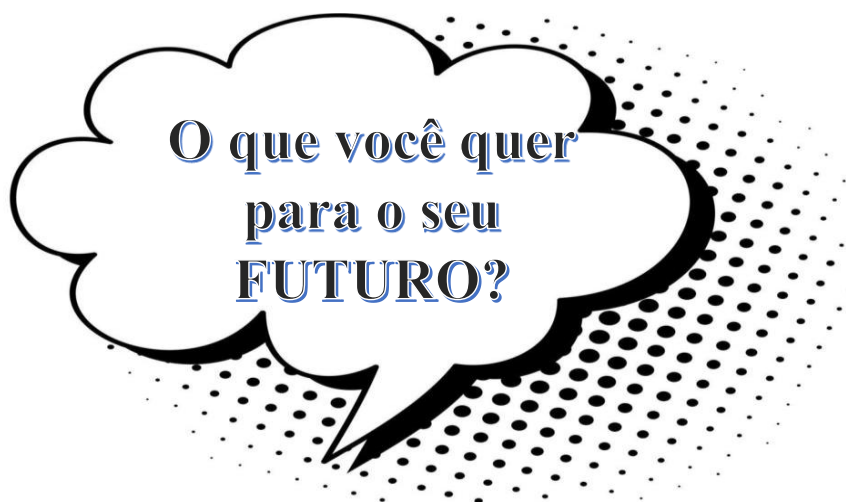
(Fonte: Portal Poder 360. Disponível em <https://www.poder360.com.br/brasil/quase-117-mi-de-brasileiros-nao-se-alimentam-como-deveriam-indica-pesquisa/> Acesso em 19 out 2022).

4 – Em sua leitura do texto, qual é a informação que mais lhe chamou a atenção e qual é a relação dessa informação com a pandemia?

5 – É possível considerar que a pandemia mudou a rotina da alimentação da maioria dos entrevistados? Por quê?

6 – Você percebeu alguma alteração em sua rotina de alimentação durante a pandemia? Conte sobre isso.

UNIDADE 5



Leia o texto abaixo e, depois, ouça a canção com Lenine.

Paciência

Lenine

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?

Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara
A vida não para não
A vida é tão rara



Para ampliar seus conhecimentos sobre o **movimento** na literatura, que tal pesquisar o que é FUTURISMO?

ATIVIDADES

1 – O texto descreve o mundo e a nossa vida como algo muito acelerado. O que ele sugere que façamos para sobreviver?

2 – Pensando sobre o tema do texto, escreva uma situação em que tudo peça um pouco mais de calma e o corpo peça um pouco mais de alma.

3 – Pesquise o que significa **utopia**. Releia o texto, localize e explique uma utopia trazida pelo autor.

Agora, depois de ler e ouvir a canção proposta, leia a tirinha da Mafalda para as próximas atividades.



(Fonte: Contar Histórias. Disponível em <<http://www.contarhistorias.com.br/2011/12/mafalda-e-o-que-as-pessoas-esperam-do.html>> Acesso em 20 out 2022).

4 – Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

5 – A tirinha mostra um costume muito comum no início de um ano: fazer planos e esperar que algo novo aconteça. Em sua opinião, porque isso é comum?

6 – Em sua opinião, qual é a visão da Mafalda sobre as pessoas atualmente?

7 – Ao reler os dois textos, qual é a relação que eles têm com a ideia de FUTURO?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Abordagens psicolinguísticas na escrita de respostas discursivas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69045423.0.0000.5402

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) Campus de Presidente

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.200.240

Apresentação do Projeto:

O PROJETO ESTÁ BEM ELABORADO E ATENDE AS NORMATIVAS ACADÊMICAS E EXIGÊNCIAS DO

Objetivo da Pesquisa:

O OBJETIVO DA PESQUISA É DESENVOLVER ABORDAGENS PSICOLINGÜÍSTICAS NO ENSINO DA ESCRITA JUNTO A ALUNOS DO 9º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

NÃO HÁ RISCOS EMINENTES AOS SUJEITOS DA PESQUISA E OS BENEFÍCIOS RELACIONAM-SE AO DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIA PSICOLINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A PESQUISA APRESENTA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E EDUCACIONAL E PROPORCIONARÁ CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO INOVADORA RELACIONADA A LINGUAGEM ESCRITA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OS DOCUMENTOS APRESENTADOS ENCONTRAM-SE EM CONFORMIDADE COM AS EXIGÊNCIAS DO CEP E A PESQUISA TEM CONDIÇÕES DE SER REALIZADA ADEQUADAMENTE.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.200.240

Recomendações:

RECOMENDA-SE O SIGILO DOS DADOS PESSOAIS E DIAGNÓSTICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA, ASSIM COMO A GUARDA DOS DOCUMENTOS RELATIVOS A COLETA DE DADOS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O PROJETO ENCONTRA-SE EM CONDIÇÕES DE SER EXECUTADO PELO PESQUISADOR.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 21.07.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2070691.pdf	24/04/2023 22:31:46		Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade_dados_e_arquivosassinado.pdf	24/04/2023 22:31:35	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_DA_PESQUISA.pdf	24/04/2023 22:30:46	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_escola.pdf	31/03/2023 11:03:30	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_pesquisador.pdf	30/03/2023 23:46:13	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_pesquisadores_Unesp.pdf	30/03/2023 23:39:36	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	30/03/2023 23:33:59	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.200.240

Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	30/03/2023 23:33:59	LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_NRE_Loanda.pdf	30/03/2023 23:32:32	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	30/03/2023 23:21:50	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UNESP.pdf	30/03/2023 23:20:36	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	30/03/2023 23:15:52	FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 25 de Julho de 2023

**Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br