REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18093

Escrita no Ensino Médio: um Estudo sobre Aprendizagem de Elementos da Textualidade Baseado no Trabalho com Projeto Didático de Gênero

The Role of Intermediate Activities in the Development of Writing in High School: A Study on Learning the Elements of Textuality Based on Working with a Didactic Genre Project

Tamires Puhl Pereira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Email: tamires.puhl@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5035-0621

Anderson Carnin
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Email: carnin@unicamp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0940-9449

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender de que modo(s) atividades intermediárias de escrita desenvolvidas no trabalho com projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de escrita de estudantes em turma de terceiro ano do Ensino Médio, especialmente na dimensão da textualidade. De cunho qualitativo-interpretativista e tendo a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, o estudo parte dos pressupostos teóricos que assumem que o trabalho com produção textual deve contar com a mediação docente, devendo ocorrer de modo sistemático em torno de um gênero de

texto (PEREIRA, 2001; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CARDOSO *et. al.,* 2018; SUASSUNA, 2019). Os dados são oriundos de duas oficinas de ensino com foco na produção textual escrita do gênero relato autobiográfico e apresentam resultados dos textos produzidos por 19 estudantes, analisados à luz de critérios de textualidade como conexão e coesão textual (MARCUSCHI, 2008). Os resultados demonstram que a mobilização de práticas de produção textual que investem em atividades intermediárias, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, contribuem para o aprimoramento das capacidades de escrita e favorecem a atribuição de sentido à aprendizagem da produção textual em contexto escolar.

Palavras-chave: produção textual escrita; Ensino Médio; projeto didático de gênero.

Abstract: This paper investigates how intermediate writing activities developed within the genre education project (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) can contribute to the writing skills development in a third year class in the High School, especially in the dimension of textuality. The study, which is qualitative-interpretative in nature and adopting the research-action as a methodology of research, the study considers the theoretical-methodological principles of that textual production work should involve teacher mediation and be systematically focused on a specific text genre (PEREIRA, 2001; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CARDOSO *et. al*., 2018; SUASSUNA, 2019). The data stem from two teaching workshops centered on written textual production of the autobiographical account genre, presenting results from texts produced by 19 students, analyzed based on textuality criteria such as textual connection and cohesion (MARCUSCHI, 2008). The results demonstrate that the deployment of textual production practices incorporating intermediate activities, tailored to the students' learning needs, contributes to enhancing writing skills and promotes meaningful learning of textual production within the school context.

Keywords: written textual production; High School; genre education project.

INTRODUÇÃO

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), e que circula(ra)m na grande mídia, em 2024, apontam que somente quatro, dos 60 estudantes que obtiveram nota máxima na redação da última edição do Exame Nacional do Ensino Médio[1] (Enem), são egressos da rede pública de ensino. Somado a isso, resultados apresentados a partir de levantamento realizado com discentes de instituições públicas e privadas demonstram que os estudantes chegam ao Ensino Médio sem o domínio satisfatório de capacidades de leitura e de escrita. No Ensino Superior, 38% dos estudantes apresentam a mesma defasagem com relação ao domínio dessas capacidades, conforme pesquisa divulgada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Apesar de entendermos que não cabe à escola preparar os estudantes exclusivamente para a prova de redação do Enem e/ou para o ingresso no Ensino Superior, os resultados apresentados, conforme avaliações em larga escala, nos convidam a refletir sobre o trabalho com produção textual escrita desenvolvido na etapa do Ensino Médio - especialmente em escolas públicas brasileiras.

A escrita, entendida desde uma perspectiva textual, está prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) como uma das práticas de linguagem a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa ao longo da Educação Básica. Esse documento orientador educacional assume uma “perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67) e compreende o texto como um objeto central de trabalho, devendo este estar relacionado a seus contextos de produção e o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e *produção de textos* em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso). Mais especificamente no Eixo da Produção de Textos, compreendem-se “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76). Percebe-se, nesse documento, assim como em outros que o antecederam (por ex. BRASIL, 1998), uma reiteração da ideia de que o texto deve ocupar a centralidade no ensino de Língua Portuguesa. Tal postulado é, desde a década de 1980, um forte consenso entre documentos oficiais e linguistas teóricos e aplicados brasileiros. No entanto, pesquisas acadêmicas da área que inves-

1 Criado no ano de 1998, o exame tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da Escolarização Básica (BRASIL, 2005).

tigam o trabalho com produção textual escrita (PEREIRA, 2001; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2012; CARDOSO *et al.,* 2018, entre outros) demonstram que, em sala de aula, ainda parece haver um tratamento inadequado desse objeto de ensino. Dentre diversos fatores, isso se dá pela complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da escrita por uma perspectiva textual, independentemente da etapa de ensino. Essa complexidade, conforme Ferreira e Leal (2021, p. 154), pode estar relacionada "ao processo de produção de textos em uma esfera que tem por objetivo central promover a aprendizagem dos estudantes e, portanto, ensinar, mas, ao mesmo tempo, inserir os alunos em práticas sociais diversificadas e autênticas".

Diante desse cenário, este artigo tem por objetivo colaborar com a pesquisa aplicada no campo dos estudos da linguagem preocupada com questões de ensino e aprendizagem da escrita, ao buscar compreender de que modo(s) atividades intermediárias de escrita desenvolvidas no trabalho com projeto didático de gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de escrita de estudantes em turma de terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) desenvolvida no âmbito de um projeto de ensino da escrita em perspectiva textual, realizada em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio noturno. À luz de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, o estudo investigou o trabalho com produção textual escrita mediado por gêneros de texto a partir do desenvolvimento de um PDG, buscando mensurar o desenvolvimento da escrita dos aprendizes, especialmente nas dimensões relativas à textualidade.

Os resultados gerais dessa pesquisa, relatada mais amplamente em Pereira (2021)[2], nos inspiraram a refletir sobre a dimensão interventiva deste estudo, especialmente em tarefas intermediárias de ensino da escrita, tema pouco discutido na literatura que se dedica à aprendizagem da escrita em contexto escolar. Desse modo, organizamos este artigo em seis seções. Após a introdução, na qual apontamos questões gerais sobre o presente trabalho, apresentamos uma discussão sobre o contexto de ensino na etapa do Ensino Médio. Na sequência, a seção três discorre sobre o trabalho com produção textual escrita no espaço escolar e explicita os princípios assumidos neste estudo quanto ao ensino e aprendizagem dessa prática de linguagem. Posteriormente, na seção quatro, apresentamos as concepções acerca dos projetos didáticos de gênero e, em seguida, na quinta seção, discorremos sobre o contexto de

2 Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9748>. Acesso em: 29 fev. 2024.

pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise de dados. Por fim, traçamos as considerações finais deste trabalho.

O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA(S) ÊNFASE(S) DE ENSINO

Para refletir sobre o trabalho com produção textual escrita no Ensino Médio, consideramos importante destacar, primeiramente, alguns pontos relacionados ao contexto dessa etapa de ensino, pois entendemos que são fatores que podem, em alguma medida, intervir/interferir nos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem desta prática de linguagem em contexto escolar, especialmente no último ano do Ensino Médio, contexto em que realizamos esta pesquisa.

Um primeiro ponto de destaque que fazemos é com relação à identidade que os três últimos anos da Educação Básica parece assumir perante o cenário educacional brasileiro. De acordo com Krawczyk (2011), essa etapa de ensino é compreendida como um “trampolim” para a universidade ou para a formação profissional. Na mesma linha, as avaliações em larga escala projetadas para a última etapa de escolarização influenciam a definição do perfil pretendido para os estudantes do Ensino Médio, especialmente quando uma dessas avaliações (a saber, o Enem) se apresenta como alternativa para o vestibular (MARCUSCHI, 2006). Tais percepções, que completam mais de uma década e meia, são reiteradas por Lemos e Gomes (2023, p. 3), quando as autoras afirmam que “o Ensino Médio público brasileiro é predominantemente propedêutico e organizado com o objetivo principal de ser uma etapa preparatória para o Ensino Superior ou/e para o mundo do trabalho”. Nesse ínterim, quando pensamos mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, é possível dizer que a inclusão de uma prova de “redação” nos exames de vestibulares acabou por “cristalizar um objeto de ensino para essa faixa de escolaridade” (BUNZEN, 2006, p. 146), como a produção de texto que segue o modelo das redações exigidas nesses exames. Trata-se de uma prática que, segundo Bunzen (2006, p. 148), é “estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular”. Para o autor, é inegável que a escrita escolar que segue essa finalidade acaba por se transformar em um “bem cultural

desejável por ‘medir’ a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Um segundo ponto a ser considerado nessa discussão relaciona-se à compreensão equivocada de que o Ensino Médio é exclusivamente uma etapa para a consolidação do que já foi (ou idealmente) deveria ter sido trabalhado no Ensino Fundamental. Em relação a isso, a BNCC ratifica o posicionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) ao apresentar como uma das finalidades do Ensino Médio a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2018, p. 462). No entanto, essa percepção é interpretada, em diversas instituições de ensino, como uma mera repetição e/ou revisão do trabalho desenvolvido em anos anteriores.

No âmbito da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa, se pensarmos especificamente no ensino da produção textual escrita, tais questões se tornam especialmente preocupantes quando partimos do pressuposto de que os estudantes, independentemente da etapa de ensino, não deveriam “produzir ‘redações’, mero produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2006. p, 149). Com isso, queremos enfatizar que a repetição, no Ensino Médio, de práticas escolares voltadas ao ensino da escrita como técnica ou treinamento para a produção de redações que não representam ou ampliam outras práticas de letramento e de inserção na cultura escrita contemporânea, é, no mínimo, restringir o acesso dos estudantes à produção de gêneros de textos autênticos e relacionados às práticas sociais em que eles estão inseridos - ou que podem vir a se inserir, a partir do trabalho escolar com letramentos múltiplos e práticas de escritas tão diversas quanto. Assumir essa noção é compreender que “a linguagem escrita na escola necessita articular-se a todas as demandas dos discentes, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes nesse mundo” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 35-36). É, sobretudo, apostar em um ensino menos transmissivo e mais reflexivo, que considera o próprio processo de produção de textos e percebe a sala de aula como espaço de interação verbal (BUNZEN, 2006). Ademais, a organização escolar para o Ensino Médio deve acolher a diversidade e promover o respeito à pessoa humana e aos seus direitos (BRASIL, 2018). Conforme a BNCC, a escola deve garantir aos estudantes,

> ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar- -lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Considerar o protagonismo discente nas propostas de ensino é levar em conta o terceiro ponto que queremos mencionar. Implementado gradativamente desde 2022, o "Novo Ensino Médio" incorpora às horas previstas para a formação geral básica, que considera os conhecimentos previstos pela BNCC (BRASIL, 2018), uma carga horária dedicada a itinerários formativos[3]. Essa mudança, que visa a fortalecer o protagonismo juvenil, permite que os alunos, dentro de um currículo mais flexível, façam escolhas com foco na realização do próprio projeto de vida. Assim, quando pensamos no ensino da produção textual escrita – foco do presente artigo –, percebemos essa nova realidade como mais um desafio enfrentado pelo professor. Com a nova organização do Ensino Médio, espera-se que o trabalho docente esteja cada vez mais articulado por meio de projetos de ensino que levem os alunos ao desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Da mesma forma, o ensino da produção textual nessa etapa de escolarização deve, sobretudo, permitir que o aluno interaja socialmente e de modo apropriado por meio da escrita, considerando a realidade dos estudantes de hoje, bem como as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

3 Referem-se ao conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes podem escolher no Ensino Médio, a fim de aprofundar conhecimentos de uma área específica (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) (BRASIL, 2018)

O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES GERAIS

Quando falamos sobre ensinar e aprender a escrever, é comum associarmos, *a priori,* essa prática de linguagem à etapa da alfabetização. Afinal, é nessa fase que (em um cenário ideal) aprendemos a decifrar o código escrito. No entanto, quando pensamos na escrita em uma perspectiva textual (PEREIRA, 2001), compreendemos o papel social dessa prática de linguagem, por meio da qual assumimos uma condição de sujeito socialmente situado (SILVA, 2017). Ao mesmo tempo, reiteramos, como já mencionado, a complexidade atrelada ao ensino da escrita, pois, para Decândio, Dolz e Gagnon (2010, p. 31), "desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz". Isso nos alerta também para a compreensão de que escrever é uma ação bastante desafiadora, inclusive em contextos permeados por sujeitos que possuem experiência com essa prática (LEAL; BRANDÃO; CAVALCANTI, 2021). Afinal, produzir textos escritos configura-se como "um processo complexo e contínuo, que mobiliza diferentes competências advindas tanto do professor, como do aluno" (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 6).

Considerando tal complexidade, a defesa que aqui se constrói é a de que o ensino da escrita é um processo que deve ser assistido (PEREIRA, 2001), intencional, orientado e sistemático em todas as etapas de escolarização. Partimos do princípio de que a aprendizagem da escrita não se encerra em um ano escolar específico, tampouco ao final da Escolarização Básica. Logo, quando pensamos no Ensino Médio, o trabalho com produção textual escrita deve promover a apropriação de recursos e o desenvolvimento de capacidades, permitindo, assim, que os estudantes possam interagir por meio de gêneros de texto diversos em contextos de produção específicos (ao longo da vida, dentro da escola e fora dela). Esse posicionamento contraria a ideia equivocada de que os discentes chegam ao Ensino Médio sabendo escrever, pois essas capacidades foram trabalhadas no decorrer do Ensino Fundamental. Isso significa que, mais que proporcionar aos alunos o contato com a escrita, mediante situações de produção textual em contexto escolar (situações essas que, no Ensino Médio, por vezes se restringem a textos que seguem os modelos exigidos nos exames de vestibulares), é preciso pensar em estratégias que levem os alunos a refletirem sobre a linguagem que empregam (SILVA, 2018) e permitam-lhes agir durante as tarefas de produção textual (SIMÕES *et al.*, 2012).

À luz dessa compreensão de ensino da escrita, assume-se que, ao professor, enquanto mediador do ensino, subjaz a tarefa de organizar o trabalho de ensino (MACHADO, 2004) focalizando em ações pedagógicas de natureza interventiva que qualifiquem a aprendizagem discente, especialmente por meio de atividades intermediárias de escrita, por nós compreendidas como um recurso pedagógico importante para o trabalho com a linguagem e sua aprendizagem/desenvolvimento em cenário escolar, notadamente na aprendizagem da produção textual. Essas atividades intermediárias, que se dedicam a colaborar para a promoção de aprendizagens significativas à produção textual, devem levar em conta a realidade da turma e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, auxiliando na produção de "andaimes" (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) que contribuam à consolidação de conhecimentos sobre a produção escrita de um determinado gênero. A esse respeito, cabe reiterar que a concepção assumida neste artigo é de que o ensino da Língua Portuguesa e, neste caso, o trabalho com produção textual escrita, deve se dar por intermédio dos gêneros de texto, pois corroboramos a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), de que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". Trata-se de uma referência para os estudantes, visto que o gênero de texto pode ser considerado um megainstrumento, que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação (DOLZ; GAGNON; SCHNEUWLY, 2010). Para Bronckart (1999), os textos são

> produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 1999, p. 137, grifo do autor).

Esses apontamentos estão alinhados aos preceitos apresentados pela BNCC, haja vista que o documento defende que as habilidades de produção textual, assim como na prática de leitura, não devem ocorrer de maneira genérica e descontextualizada, mas sim "por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (BRASIL, 2018, p. 78). Além disso, o gênero de texto é compreendido como um objeto facilitador no ensino da produção textual por propiciar que os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, ao

permitir que o aprendiz acione aptidões para a produção de um texto em um espaço de interação situado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Pensando mais detidamente no contexto do Ensino Médio, na realidade dos estudantes que fazem parte dessa etapa da escolarização formal e nos desafios do professor frente ao cenário educacional contemporâneo, conforme apontamentos expostos na seção 2 deste artigo, percebemos a necessidade de qualificar e melhor compreender o desenvolvimento, pelo professor, de ações interventivas em sala de aula no campo do ensino da escrita. Dentre inúmeras possibilidades de realização dessas ações, apostamos na exploração de um dispositivo didático - a saber, o projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) - até então pouco explorado no contexto do Ensino Médio como aliado do trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no ensino da produção textual escrita. Nossa hipótese em relação a isso, considerando diferentes pesquisas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; KLEIMAN, 2000; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, por exemplo) foi a compreensão de que a adoção desse dispositivo pode potencializar uma relação positiva entre os estudantes e a prática da escrita (CARDOSO *et al.,* 2018).

O ENSINO DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO: EXPLORANDO A PRODUÇÃO DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS NA ESCOLA

Para Gonçalves (2009), a compreensão acadêmica de que o ensino da escrita é processual está associada a uma concepção de ensino em que as tarefas são organizadas e articuladas por meio de dispositivos didáticos como as sequências didáticas, os projetos de letramento e/ou, como em nosso caso, os projetos didáticos de gênero - PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012)[4]. Assim, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento das capacidades de escrita de estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvemos um PDG em torno do

4 Uma discussão mais aprofundada sobre as especificidades e diferenças do trabalho na perspectiva de projetos didáticos de gênero em relação a sequências didáticas e projetos de letramento pode ser vista na coletânea de livros da série "Caminhos da Construção", em que Guimarães e Kersch (2012; 2014) aprofundam o debate que, aqui, teremos de sintetizar nos parágrafos a seguir.

gênero de texto relato autobiográfico[5] (PEREIRA, 2021). Porém, antes de avançarmos para a análise mais detalhada dos resultados empíricos de pesquisa, importa retomar algumas noções centrais desse dispositivo didático, a fim de melhor contextualizar as discussões que faremos e expor os pontos de articulação que observamos em relação à concepção de ensino da escrita que defendemos neste artigo.

A partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem e aliado a princípios da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), e retomando discussão iniciada em Guimarães e Kersch (2012), um PDG é caracterizado como "um dispositivo didático que pode ser mobilizado nas aulas de Língua Portuguesa com vistas a um trabalho articulado entre as práticas de linguagem" (PEREIRA; CARNIN, 2023, p. 103). Esse trabalho pode se dar em torno de um (ou dois) gênero(s) de texto oral(is), escrito(s) e/ou multissemiótico(s) e uma (ou mais) prática(s) de letramentos, tomando a linguagem como interação e a produção de conhecimentos para agir no mundo por meio da linguagem como eixos estruturantes dessa proposta" (PEREIRA; CARNIN, 2023, p. 103). Além disso, o trabalho com PDG distancia-se de propostas de ensino que investem na produção artificial e descontextualizada de gêneros de texto, à medida que promove a circulação dos textos produzidos em diferentes espaços sociais, e, sempre que possível, para além do espaço escolar, buscando, dessa forma, que os alunos compreendam o funcionamento dos gêneros nas práticas de interação social que lhe dão corpo e sentido e atribuem mais significado à aprendizagem da produção textual (não apenas escrita, embora seja essa nossa ênfase neste artigo).

Para o desenvolvimento de um projeto de ensino a partir desse dispositivo didático, algumas premissas precisam ser consideradas. Alicerçada ao princípio de que é necessário "favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 466), a primeira etapa para a construção do PDG corresponde à "leitura" (socioantropologicamente informada) que o professor faz sobre aspectos que configuram, compreendem ou delimitam a(s) realidade(s) da(s) qual(is) os estudantes fazem parte. Nessa "leitura", o professor pode identificar diferentes práticas sociais de letramento (e, por isso, de uso da linguagem socialmente

5 Narrativa pessoal em que o autor conta a própria vida de maneira retrospectiva, retomando momentos essenciais que constituem sua trajetória e dando destaque a acontecimentos do passado e do presente (PEREIRA, 2021).

relevantes) em que os discentes estão inseridos (ou podem vir a se inserir) e que com o desenvolvimento de um projeto de ensino podem ser qualificadas (ou expandidas, ou mesmo instauradas no repertório dos aprendizes). Essa compreensão das práticas sociais em que os alunos estão envolvidos ou podem vir a se envolver é primordial para que se possa fazer a escolha de um gênero de texto que possa estruturar a elaboração de um PDG para um contexto e um projeto de ensino específicos para um conjunto definido de aprendizes - e não uma abstração generalizante ancorada apenas na progressão curricular tipicamente escolar, por exemplo. Após a identificação da prática social e escolha do gênero de texto que estruturará o desenvolvimento do PDG, é preciso investir na modelização didática do gênero (MDG) (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2005, PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, CARNIN; ALMEIDA, 2015), tendo em vista que essa etapa permite ao docente melhor compreender e selecionar as dimensões ensináveis do gênero, especialmente as relativas à textualidade e aos usos linguísticos específicos que são recorrentes em textos desse gênero, e começar a pensar em estratégias de ensino apropriadas para a turma com que/para a qual se está desenvolvendo o PDG.

Posteriormente, o professor avança para a etapa que permite a ele fazer um diagnóstico da turma e identificar o que os alunos já sabem sobre o gênero de texto a ser produzido: a realização de uma produção inicial do gênero. Essa etapa segue o mesmo princípio da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e permite ao docente avaliar aquilo que os alunos já sabem e aquilo que ainda precisam aprender e, a partir desse diagnóstico, planejar e ajustar as atividades desenvolvidas, conforme as necessidades apresentadas pela turma. Após o diagnóstico das produções iniciais, o professor se dedicará ao planejamento de atividades que auxiliem os alunos na aprendizagem de diferentes dimensões relativas à leitura, compreensão e produção de texto inscrito no gênero que estrutura o PDG em curso, sem perder de vista que essas atividades, comumente englobadas em módulos ou oficinas, tenham relação com a prática social de referência e contribuam para que as produções discentes possam circular nos espaços em que essa prática existe de modo mais qualificado e autônomo. Cumpre ressaltar que, de modo um pouco diverso das sequências didáticas, as oficinas em um PDG podem explorar além dos conteúdos linguísticos, textuais e discursivos inerentes à produção textual (foco das SD), a articulação entre as diferentes práticas de linguagem: leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade (PEREIRA; CARNIN, 2023).

Como uma forma de sistematizar as aprendizagens desenvolvidas durante as oficinas, espera-se que o professor construa, juntamente com a turma, uma grade de avaliação, e esta pode servir como um instrumento para organizar e embasar o processo avaliativo (ALMEIDA, 2020). Nessa grade, são elencados critérios de avaliação que ajudam a orientar a produção das últimas versões do texto: produção final e reescrita. A etapa de produção final, também similar ao que é proposto no dispositivo sequência didática, propicia ao aluno “pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Após a produção final, é sugerida a elaboração de uma oficina específica para a reescrita, não apenas como recurso à correção ou higienização dos textos dos alunos, mas como uma preparação para a última etapa do PDG: a circulação dos textos produzidos no meio social, ou, em outras palavras, no contexto da prática social de referência – ou o mais próximo dela possível – adotada para o desenvolvimento do PDG.

A apresentação das etapas que compreendem o percurso de realização de um PDG, ainda que exposta de maneira sintetizada neste trabalho, é relevante, pois os dados desta pesquisa resultam das oficinas desenvolvidas com a turma participante de nosso estudo. Cada tarefa proposta durante o desenvolvimento do projeto foi organizada com um viés interventivo por parte da professora responsável pela pesquisa e pela atuação didática em sala de aula com a turma participante, com vistas ao aprimoramento das capacidades de escrita de estudantes do Ensino Médio. A organização proposta se deu mediante o entendimento de que a intervenção docente, ao planejar atividades que partem das dificuldades discentes e promovem o engajamento dos alunos, contribuem para o processo de ensino da escrita, mesmo no Ensino Médio – contexto em que, supostamente, os alunos já possuem capacidades de escrita em nível bastante avançado ou mesmo consolidadas. Além disso, o planejamento de um trabalho sistemático em torno da produção textual escrita e que considera as necessidades discentes permite ao professor acompanhar o processo de aprendizagem e evidenciar se houve, entre as versões de textos produzidos, desenvolvimento progressivo da escrita.

CONTEXTO DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada[6], calcada em princípios alinhados à pesquisa-ação (TRIPP, 2005), que investigou o trabalho com produção textual escrita na etapa do Ensino Médio (PEREIRA, 2021). Nesse ínterim, o conjunto de dados analisado neste artigo foi gerado a partir do desenvolvimento de um PDG em aulas de Língua Portuguesa, no ano de 2019, em turma de terceiro ano do Ensino Médio com 29 alunos regularmente matriculados, em uma escola pública regular situada na região metropolitana de Porto Alegre/região Sul do Brasil. Trata-se de uma escola mantida pela rede estadual de ensino, que, no período noturno, acolhe estudantes trabalhadores que, não raro, chegam às aulas após uma extenuante jornada laboral. Esses mesmos estudantes costumam demonstrar desinteresse pelas práticas escolares de ensino, uma vez que tendem a não estabelecer conexões significativas entre as aprendizagens que são esperadas deles e suas próprias vidas pessoais. Certamente, muito desse desinteresse tem relação com o sentimento de pouca (ou nenhuma) valorização das trajetórias individuais de cada aluno e sua (co)relação com a escola.

Na turma participante do estudo, havia, também, um expressivo desinteresse pelo prosseguimento dos estudos após a conclusão do Ensino Médio e manifestadas dificuldades com a produção textual escrita, mesmo após um percurso de mais de 10 anos no sistema formal de ensino. Face a esse cenário, considerando que uma prática social relevante é o reconhecimento e a partilha pública da história de vida de cada indivíduo, e a compreensão de que a escrita pode ser um valioso recurso na construção de uma consciência crítica sobre os significados das histórias pessoais de cada um, avançamos na direção que levou à escolha do gênero de texto que estruturou o PDG desenvolvido: o relato autobiográfico. Muito dessa escolha tem a ver, também, com a produção de textos para circular no Museu da Pessoa[7], repositório virtual e colaborativo de histórias de vida, que dariam sentido à escrita dos relatos pelos estudantes. Além disso, a escolha pelo relato autobiográfico está em sintonia com o novo

6 Projeto de pPesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unisinos – Parecer CAAE 20089819.2.0000.5344 – em 24 de setembro de 2019.

7 Museu da Pessoa é um projeto coletivo, disponível no seguinte endereço: https://museudapessoa.org/. Acesso em 29 fev. 2024.

currículo do Ensino Médio, pois escrever sobre sua trajetória é também uma forma de (re)pensar sobre seu projeto de vida e se assumir como protagonista da própria história, dentro e fora da escola.

Desenvolvido no período correspondente a um trimestre, o PDG contou com dez oficinas planejadas a partir do mapeamento das dificuldades de escrita relativas à produção do gênero relato autobiográfico, apresentadas pelos alunos da turma, conforme mencionado anteriormente. Uma descrição mais detalhada desse projeto pode ser conferida em Pereira (2021) ou em Pereira e Carnin (2023). A fim de alcançar o objetivo proposto para este artigo, deter-nos-emos na descrição analítica de duas atividades interventivas realizadas no escopo desse PDG, as quais tiveram foco no aprimoramento da escrita dos estudantes que participaram do estudo, ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino. As análises que realizaremos estão baseadas nos seguintes procedimentos: compilação dos textos dos alunos que realizaram as três produções previstas no PDG (inicial, reescrita e final), totalizando 19 produções; análise qualitativa do conjunto de textos produzidos, enfocando questões relativas aos critérios de textualidade trabalhados nas oficinas; quantificação em termos percentuais de manutenção ou incremento dos recursos de textualidade nas diferentes versões dos textos produzidos e discussão interpretativa dos resultados obtidos à luz da literatura especializada.

Na sequência, apresentamos os critérios de textualidade considerados no acompanhamento do processo de escrita dos estudantes e que direcionam nossas análises neste artigo.

Quadro 1: Critérios de análise dos textos

Contexto de produção	Situacionalidade: adequação à situação de comunicação prevista.
Conteúdo temático	Intencionalidade: adequação ao gênero.
Estrutura composicional	Título adequado; abertura do texto; desenvolvimento da narrativa; encerramento do texto.
Elementos linguísticos	Coerência: Conexão: uso de organizadores textuais; sequência textual. Progressão temática: planejamento textual; sequência lógica do texto; relação de sentido entre as partes do texto. Coesão textual: Coesão nominal: introdução e retomada de referentes (construção da referenciação); Coesão verbal: uso de marcadores textuais para situar tempo e espaço, adequação dos tempos verbais.

Fonte: Pereira (2021)

ANÁLISE DE DADOS

O ponto de partida, com os alunos, para o desenvolvimento do PDG se deu mediante a produção textual escrita da primeira versão de um relato autobiográfico. De modo a seguir os princípios dessa etapa, solicitamos aos discentes que produzissem a primeira versão do texto com base nos conhecimentos prévios que tinham a respeito do gênero, pensando na sua circulação em contexto restrito, por exemplo, no mural da sala de aula, sem dar maiores detalhamentos sobre o que esperávamos que os alunos produzissem. Vale ressaltar que essa atividade gerou muito estranhamento nos alunos, que demonstraram estar mais familiarizados a escrever em sala de aula depois de um conjunto de etapas de escrita definidas explicitamente pelo professor. Ainda que os textos apresentassem de modo geral inúmeros problemas de escrita ligados à ortografia, optamos por focalizar, nas oficinas seguintes à produção inicial, sobretudo, nas dificuldades relacionadas à construção da textualidade. Essa escolha seguiu o pressuposto de que o texto, enquanto unidade comunicativa, por não se tratar de uma construção aleatória de frases ou sequências desordenadas, deve atender a um conjunto de critérios de textualização (MARCUSCHI, 2008). Além disso, percebemos a inviabilidade de dar conta de todas as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos na proposta de ensino e, por isso, selecionamos critérios avaliativos que constituem a textualidade e que são observados em outros gêneros de texto (PEREIRA, 2021).

A análise das produções iniciais demonstrou que os estudantes apresentaram dificuldades em todos os critérios considerados, conforme podemos observar no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Análise das Produções Iniciais

Relato autobiográfico				
Critérios avaliados			**Produção Inicial**	
			Número de textos	**Percentual**
Contexto de Produção	Situacionalidade	O texto está adequado à situação de comunicação prevista.	2	10,53%
		O texto não está adequado à situação de comunicação prevista	17	89,47%

contínua

Relato autobiográfico				
Critérios avaliados			**Produção Inicial**	
			Número de textos	**Percentual**
Conteúdo Temático	Intencionalidade	Produção textual com características que o aproximam do gênero relato autobiográfico.	4	21,05%
		Produção textual centrada na rotina.	2	10,53%
		Produção textual com foco nas informações pessoais: nome, endereço, idade, profissão, escolaridade, características da personalidade, gostos, perspectivas.	11	57,89%
		Produção textual com aproximação do texto dissertativo-argumentativo escolar	1	5,26%
		Produção textual informando o que significa um relato autobiográfico.	1	5,26%
Estrutura composicional	Título	Apresenta título.	1	5,26%
		Apresenta título inadequado.	8	42,11%
		Não apresenta título.	10	52,63%
	Introdução	Abertura do texto (introduz/ apresenta objetivo ao fazer o seu relato).	2	10,53%
		Não apresenta uma introdução para o texto.	17	89,47%
	Desenvolvimento	Desenvolve o texto de modo apropriado ao gênero.	10	52,63%
		Não desenvolve o texto de modo apropriado ao gênero.	9	47,37%
	Encerramento	Encerramento do texto (o encerramento do texto ocorre de maneira adequada, fazendo relação com a construção narrativa).	1	5,26%
		Não apresenta um encerramento para texto.	18	94,74%

contínua

Relato autobiográfico					
Critérios avaliados				**Produção Inicial**	
				Número de textos	**Percentual**
Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	8	47,37%
			Não faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	11	52,63%
		Progressão temática	Apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto foi planejado e que há relação de sentido entre as partes do texto).	6	21,05%
			Não presenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto não foi planejado e que não há relação de sentido entre as partes do texto).	13	78,95%
	Coesão textual	Coesão verbal	A organização temporal está adequada conforme a progressão do texto.	8	47,37%
			A organização temporal não está adequada conforme a progressão do texto.	11	52,63%
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos (faz uso de recursos para introduzir e retomar referentes conforme a progressão do texto).	5	15,79%
			Não utilização de mecanismos linguísticos (não foi identificado o uso de recursos adequados para a retomada de referentes).	14	84,21%
Total de textos analisados: 19					

Fonte: Pereira (2021).

Com relação à situação de comunicação prevista, identificamos que a maior parte da turma demonstrou não conhecer o gênero relato autobiográfico, o que os levou a produzir a narrativa com foco em uma apresentação pessoal breve e/ou na descrição da rotina. A respeito da estrutura composicional, as análises sugeriram que, de modo geral, as produções não apresentaram um título que estivesse relacionado ao enfoque narrativo. Também percebemos que os estudantes não construíram uma introdução para os relatos autobiográficos – importante elemento na estrutura do texto, por ajudar o leitor a situar-se perante a narrativa. Da mesma forma, a maior parte das produções não apresentou um encerramento condizente ao que é esperado pelo gênero de texto em questão.

Quanto à análise dos elementos linguísticos, percebemos dificuldades ligadas à coesão e à coerência, visto que os textos não apresentaram uma sequência lógica de fatos, sugerindo, dessa forma, que não houve um planejamento textual prévio à escrita. Da mesma forma, não identificamos a utilização de mecanismos linguísticos para a construção da referenciação de maneira adequada, bem como não identificamos o uso de marcadores temporais e espaciais, como elementos que contribuem para a construção de sentidos do texto pelo leitor.

A partir do princípio assumido neste estudo, de que o trabalho com produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa deve ser mediado pelo professor e contar com tarefas intermediárias, que partem das dificuldades discentes e visam a contribuir com a escrita textual, buscamos planejar as oficinas do PDG com base nos resultados observados na análise das produções iniciais. Partimos do pressuposto de que "a aprendizagem da escrita é um processo (e não um produto) de interlocução e de mediação pelo outro e que não finda quando terminada a produção do texto em sua primeira versão" (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 35). Assim, o diagnóstico de aspectos problemáticos do texto pode impulsionar o desenvolvimento de outras atividades, a fim de que os discentes monitorem sua produção e, consequentemente, a sua aprendizagem (LEITE; PEREIRA, 2009).

Na sequência, apresentamos a síntese das etapas desenvolvidas no decorrer do projeto em torno do gênero de texto estruturante do PDG (relato autobiográfico) e exploramos, mais aprofundadamente, duas atividades com foco na qualificação da produção textual dos alunos. Nesse ponto, vale destacar que entendemos que a aprendizagem não é construída de maneira isolada e que, por isso, todas as oficinas contribuíram em alguma medida para a escrita dos alunos. Mesmo assim, ainda que o projeto proposto tenha mobilizado oficinas que envolviam o trabalho com outras práticas de linguagem (leitura e análise linguística/semiótica), optamos por apresentar, neste artigo, tarefas planejadas com um enfoque maior na dimensão da produção textual escrita. Além das razões que envolvem as limitações deste texto, essa escolha também se justifica, pois as oficinas apresentadas foram, conforme resultados da pesquisa, tarefas intermediárias que contribuíram significativamente para a aprendizagem discente e, consequentemente, para "o desenvolvimento de múltiplos letramentos e afirmação identitária dos estudantes como sujeitos que agem no mundo por meio de suas histórias de vida e da possibilidade de contá-las a um público mais ampliado" (PEREIRA; CARNIN, 2023), considerando especial-

mente a essencialidade de propostas de ensino mais bem estruturadas em torno das necessidades do público do Ensino Médio, conforme apontamentos expostos na seções que introduzem este artigo.

Figura 1: Síntese das etapas desenvolvidas no PDG



Fonte: Pereira (2021). Adaptado.

Com o objetivo de mostrar à turma a relevância do uso de marcadores temporais e espaciais para situar o leitor no relato autobiográfico – uma das dificuldades identificadas na análise das primeiras produções – desenvolvemos a oficina 4 do PDG sobre relato autobiográfico. Na tarefa proposta, a partir de uma reflexão construída no grande grupo sobre o uso de *emojis* ou *emoticons*[8] no dia a dia, solicitamos que os discentes selecionassem dois momentos da trajetória de vida para descrever. Esses momentos, além de terem relação com os *emojis* indicados, deveriam responder aos seguintes aspectos: “momento da vida em que se sentiu assim (quando)”, “lugar em que aconteceu esse momento” e “o que o fez se sentir assim (por quê?)”. Abaixo, vejamos a figura que ilustra a oficina desenvolvida.

8 Representações gráficas, popularmente utilizadas na comunicação online, para exprimir/ilustrar ideias, emoções e sentimentos.

Figura 2: Atividade 1 da oficina 4



"Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações".
Texto adaptado. Disponível em: https://www.museudapessoa.net/pt/intro-conte-sua-historia. Acesso em: 05. nov. 2019.

Usamos *emoticons* todos os dias para expressar nossas emoções. Escolha ao menos dois (dos selecionados abaixo) que retratem momentos que você já passou na sua vida e conte essa passagem da sua história. Não se esqueça de mencionar o porquê se sentiu assim, quando se sentiu assim e onde você estava. Vamos lá?

Fonte: Pereira (2021).

O desenvolvimento da oficina 4 contribuiu significativamente para o processo de escrita dos estudantes, conforme resultados a serem apresentados mais adiante. Destacamos, sobretudo, dois pontos. Em primeiro lugar, foi possível perceber que a atividade ajudou os discentes a selecionarem momentos importantes da própria vida – algo que havia se apresentado como uma dificuldade na primeira versão do texto, quando, aparentemente, eles não compreenderam o propósito interlocutivo do

gênero relato autobiográfico. Além disso, os estudantes utilizaram essa atividade na construção textual das últimas versões do texto. Isso exigiu um movimento de reflexão por parte dos alunos, à medida que se deram conta de que os momentos descritos precisavam estar conectados com outras informações da narrativa, e não alocados no texto de maneira indiscriminada. Ou seja: trata-se de um movimento textual que exigiu dos aprendizes o uso consciente de mecanismos linguísticos para a construção lógica do texto, aprendizagem valorizada positivamente, entre outros contextos, em avaliações de larga escala como o Enem.

A segunda atividade apresentada resultou da oficina 6, a partir da qual os estudantes construíram uma linha do tempo em plataforma digital de *design* gráfico (*Canva* e *Piktochart*). A proposta teve por finalidade auxiliar os estudantes com o planejamento do seu projeto de dizer. Conforme Suassuna (2019), o planejamento textual é, juntamente com as etapas de escrita, revisão e reescrita, uma etapa que precisa ser vivenciada pelos estudantes no processo de ensino da produção textual, para que eles possam chegar ao domínio de capacidades específicas ligadas à construção do texto. Assim, por meio dessa tarefa intermediária de escrita, objetivamos que os alunos selecionassem momentos de suas trajetórias de vida que pudessem ser, posteriormente, contemplados no relato autobiográfico de maneira mais ordenada, de modo a respeitar a linearidade do texto. Além disso, a produção escrita da linha do tempo contribuiu para que os alunos percebessem que a narrativa do relato autobiográfico deve discorrer de maneira retrospectiva sobre a história de vida de cada um, e não sobre fatos que constituem a rotina - compreensão esta que os estudantes não tiveram na escrita da primeira versão do texto, conforme resultados expostos na grade de avaliação. Vejamos, na figura 3, o exemplo de uma linha do tempo produzida por uma estudante da turma.

Figura 3: Linha do tempo produzida por estudante participante da pesquisa



Fonte: Pereira (2021).

O acompanhamento do processo de escrita dos aprendizes demonstrou que atividade imediatamente anterior contribuiu para o incremento e/ou estabelecimento da coerência textual nas produções dos alunos. Ademais, além de auxiliar os discentes com a seleção das informações apresentadas no relato autobiográfico (tendo em vista a situação de comunicação prevista), a análise das produções textuais sugeriu que, por meio da oficina, os estudantes perceberam os organizadores textuais como elementos necessários para articular, no texto, as informações registradas na linha do tempo. Por fim, o quadro a seguir, que compreende a grade de avaliação utilizada para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, apresenta um panorama geral dos textos produzidos ao longo do PDG: produção inicial (PI); produção final (PF); produção reescrita (PR).

Quadro 3: Síntese das produções textuais analisadas

Relato autobiográfico						
Critérios avaliados				**PI**	**PF**	**PR**
Contexto de Produção	Situacionalidade		Adequação à situação de comunicação.	10,53%	68,42%	78,95%
Conteúdo Temático	Intencionalidade		Adequação ao gênero estruturante.	21,05%	100%	100%
Estrutura composicional			Apresentação de título adequado ao gênero.	5,26%	84,21%	94,74%
			Introdução adequada ao gênero estruturante.	10,53%	52,63%	84,21%
			Desenvolvimento do texto.	52,63%	100%	100%
			Encerramento adequado ao gênero.	5,26%	57,89%	63,16%
Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto	47,37%	94,74%	100%
		Progressão temática	Apresentação de fatos narrados em ordem lógica, demonstrando planejamento e relação de sentido entre as partes do texto.	21,05%	89,47%	89,47%
	Coesão textual	Coesão verbal	Organização temporal adequada conforme a progressão do texto.	47,37%	89,47%	89,47%
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos para introdução e retomada de referentes conforme a progressão textual.	15,79%	78,95%	89,47%
Total de textos analisados: 19						

Fonte: Pereira (2021).

Os resultados apresentados na etapa de produção inicial revelaram que, de fato, o trabalho com produção textual escrita no contexto investigado, assim como ocorre em outras instituições de ensino dessa etapa de escolarização, precisava de um trabalho orientado e sistemático, que contribuísse para o processo de escrita dos estudantes e para a compreensão socialmente situada de usos da escrita.

Ao analisar as produções reescritas do relato autobiográfico, é possível identificar um desenvolvimento progressivo entre as versões do texto em todos os critérios considerados. Em especial, destacamos a adequação ao gênero estruturante, a inserção de título adequado ao desenvolvimento do texto e o uso dos mecanismos linguísticos. De acordo com as análises, introduzir e encerrar as narrativas foram os aspectos que mais geraram dificuldade para a turma, mesmo que, por vezes, a realidade escolar siga uma tradição de trabalho com produção textual pautado nos moldes do esquema de escrita tripartido: introdução, desenvolvimento e conclusão. Conforme percentuais apresentados, o encerramento adequado ao texto foi o critério que menos demonstrou evolução ao longo das três versões de produção. Isso se deu pelo fato de os estudantes apresentarem dificuldade para construir, no encerramento do texto, uma relação de sentido com o que havia sido desenvolvido anteriormente. Esse resultado demonstra que, independentemente do gênero a ser produzido, é preciso investir em tarefas que contribuam para a construção de sentido entre os enunciados do texto (MARCUSCHI, 2008).

Para Cardoso *et al.* (2018), o professor precisa oportunizar aos estudantes a escrita em diferentes etapas, por meio de tarefas intermediárias que possibilitem oportunidades para que os discentes possam construir conhecimentos sobre a produção textual. Desse modo, os resultados nos concedem pistas de que as oficinas 4 e 6, que visaram, respectivamente, à tarefa de escrita de momentos específicos da vida dos estudantes e à produção da linha do tempo, contribuíram para que os discentes se apropriassem do gênero estruturante e percebessem a necessidade dos organizadores textuais como recursos que contribuem para a articulação textual e para a demarcação da retrospectiva de vida apresentada na narrativa. Portanto, podemos dizer que as atividades desenvolvidas e a mediação da professora colaboraram para que os discentes assumissem um posicionamento mais reflexivo em relação ao processo da sua escrita e, consequentemente, da própria aprendizagem (CARDOSO *et. al.,* 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo compreender de que modo a realização de atividades intermediárias de escrita, ao longo do desenvolvimento de um PDG, podem contribuir para a ampliação das capacidades de escrita (especialmente, na dimensão da textualidade) de estudantes em turma de terceiro ano do Ensino Médio.

Para tanto, aliamo-nos, sobretudo, aos pressupostos teóricos sobre trabalho com produção textual mediado por gêneros de textos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BUNZEN, 2006; DECÂNDIO; DOLZ, GAGNON, 2010; CARDOSO *et. al,* 2018) no ensino orientado e sistemático da escrita (PEREIRA, 2001) e desenvolvemos um PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) em turma de terceiro ano do Ensino Médio, visando à produção de um relato autobiográfico. As análises demonstraram que a mobilização de atividades intermediárias de escrita, focadas nas dificuldades discentes e que levam em conta o contexto em que os alunos do Ensino Médio estão inseridos, contribuíram significativamente para o desenvolvimento progressivo da escrita dos participantes da pesquisa dentro do processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Isso se revela pela comparação analítica entre as versões de texto produzidas (produção inicial, produção final e reescrita), que evidencia um progresso em todos os critérios de avaliação considerados.

Segundo Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 17), “para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento”. Nesse sentido, os resultados também sugerem que a proposta de ensino desenvolvida a partir de uma situação real de produção de texto, a qual buscou considerar a realidade dos estudantes da turma, contribuiu para o contexto do Ensino Médio. Isso demonstra que o PDG, como opção metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, conforme princípios basilares que sustentam esse dispositivo didático, pode ser uma opção capaz de contribuir para o cenário do “Novo Ensino Médio”, cujas mudanças buscam atender necessidades e expectativas dos jovens, de modo a fortalecer o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018).

Por fim, esperamos que esta pesquisa e a prática de sala de aula nela envolvida possam colaborar com discussões acerca do ensino da escrita em contexto de Ensino Médio, tendo em vista as mudanças na estrutura dessa etapa de ensino e os desafios enfrentados por professores no espaço educacional brasileiro, que exigem trabalhos

alinhados a uma nova organização curricular e que consideram a realidade discente. Da mesma forma, esperamos contribuir para discussões nos campos acadêmico e educacional sobre o ensino da produção textual escrita na Educação Básica, visto que os resultados de avaliações em larga escala e pesquisas acadêmicas evidenciam a necessidade, ainda atual, de investigações - e, especialmente, promoção de outras formas de trabalho escolar - com essa prática de linguagem em todos os níveis de escolarização.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pela bolsa de Mestrado concedida à primeira autora, que permitiu a realização desta pesquisa, bem como a bolsa de Doutorado em curso, que possibilita a continuidade de sua formação e o desenvolvimento de nova pesquisa centrada em questões ligadas ao ensino da produção textual na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. *In:* GUIMARÃES, A. M. de. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (Org.). *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna.* São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 13-32.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 24. fev. 2024.

BRASIL, Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036. Acesso em: 29. fev, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036 . Acesso em: 24. fev. 2024.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo. EDUC, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CARDOSO, I. *et al*. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*. n. 34, p. 1-35, 2018. https://doi.org/10.1590/0102-4698180899

CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. *In*: GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. (Org.). *Caminhos da Construção*: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 29-46.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.* São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In:* GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, Gêneros e Letramentos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 17-34.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 21-44.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). C*aminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 17-38.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, n 144, set/dez. 2011. https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CAVALCANTI, A. P. de. H. O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros. *In:* LIMA, A.;

MARCUSCHI, B. (Org.). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 173-196.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In:* GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Interação, Gêneros e Letramentos (Org.). São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 35-62.

LEMOS, G. J. L.; GOMES, S. S. Da teoria à prática textual no ensino médio: Desafios e perspectivas. R*evista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* Araraquara, v. 18, n. 00, e023029, 2023. https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17692

LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares.* Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 173-196.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAIS DE 50% DOS ESTUDANTES CHEGAM AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM TER HABILIDADES BÁSICAS DE LEITURA. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml. Acesso em: 29. fev. 2024.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o *SAEB* e o *ENEM* sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In:* BUNZEN, C. MENDONÇA, M (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

PEREIRA, M. L. A. Os excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, sociedade e culturas.* n. 15, p. 99-115, 2001.

PEREIRA, T. P. *Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã*: *o projeto didático de gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno*. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

PEREIRA, T. P.; CARNIN, A. Produção escrita e práticas avaliativas no trabalho com o texto em sala de aula de língua portuguesa. *In:* SANTOS, M. D.; FETTERMMAN, J. V.; KERSCH, D. F. (Org.). *Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 101-114.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 51-81.

SILVA, T. F. da. *O ensino explícito de operações metatextuais e da revisão textual como estratégias didáticas para o desenvolvimento da habilidade de escrita de textos*. 2018. Tese de Doutorado (Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná.

SIMÕES, L. J. *et al***.** *Leitura e autoria:* planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Edelbra, 2012.

SOUZA, A. L.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, L. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. *Na ponta do Lápis*. n 33. p. 10-23, 2019.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-80.

SILVA, E. C. Da composição à produção textual: onde se situa o Enem. *Revista do GELNE*. n 2, p. 116-139, 2017. https://doi.org/10.21680/1517-7874.2016v18n2ID11205

SÓ 22% DOS QUE CHEGAM AO ENSINO SUPERIOR NO PAÍS SÃO PROFICIENTES EM LEITURA E MATEMÁTICA, MAS SALTO DE QUALIDADE ENTRE GERAÇÕES É SIGNIFICATIVO. Disponível em: https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/so-22-dos-que-chegam-ao-ensino-superior-no-pais-sao-proficientes-em-leitura-e-matematica-mas-salto-de-qualidade-entre-geracoes-e-significativo.html. Acesso em: 29. fev. 2024.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v 31, n 4, p. 443-466, set/dez. 2005.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Londres, v. 17, p. 89-100, 1976.

60 ALUNOS TIRARAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM 2023; 4 SÃO DE ESCOLA PÚBLICA. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/01/16/nota-mil-redacao-enem-2023-mec.htm?cmpid=copiaecola Acesso em: 24. fev. 2024