

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

ADRIANA BELOTI

**A FORMAÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA DOS CONCEITOS DE
REVISÃO E REESCRITA NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MARINGÁ-PR
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

ADRIANA BELOTI

**A FORMAÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA DOS CONCEITOS DE
REVISÃO E REESCRITA NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ-PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B452f Beloti, Adriana
A formação teórica, metodológica e prática dos
conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua
portuguesa / Adriana Beloti. -- Maringá, 2016.
227, [23] f. : quadros

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

1. Formação docente inicial - Língua portuguesa.
2. PIBID - Língua portuguesa - Revisão e reescrita.
3. Linguística aplicada. I. Menegassi, Renilson
José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 418

AMMA-003378

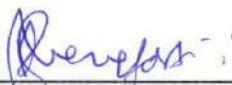
ADRIANA BELOTI

**A FORMAÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA DOS CONCEITOS DE REVISÃO
E REESCRITA NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutora em Letras, área de
concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 07 de novembro de 2016.

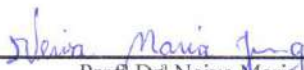
BANCA EXAMINADORA



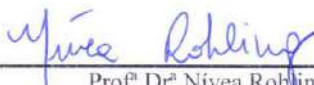
Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



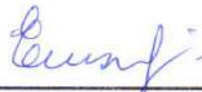
Prof.ª Dr.ª Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Nívea Rohling
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Curitiba-PR



Prof.ª Dr.ª Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL/Londrina-PR

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, essenciais em minha vida, que sonharam comigo cada etapa desta trajetória e foram aqueles que mais acreditaram em mim, sempre.

Ao Miguel e à Malu, crianças adoráveis e maravilhosas, que foram toda a calma, alegria, esperança e sinceridade neste período. O alento nos momentos mais tensos.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de uma etapa importante de nossas vidas nos faz refletir sobre todo esse período, que ora é concluído. Para além da praxe de fazer a lista de agradecimentos, quero registrar, com toda sinceridade, a minha gratidão a todos que participaram, cada um a seu modo, deste momento importante de minha vida acadêmica e pessoal. Agradeço...

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, minha gratidão especial, toda admiração e respeito. Admiro-o pelo competente profissional que é; pela frequente disponibilidade em ensinar, com as constantes orientações; pela pessoa que é, ensinando-me, também, a ser mais humana; por respeitar meu tempo, entender minhas dificuldades, inclusive aquelas alheias à tese, e chamar-me de volta à pesquisa. Minha gratidão é por todo esse tempo de convivência mais próxima e por tudo que aprendi.

À Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter e à Profa. Dra. Nívea Rohling, pela leitura cuidadosa e importantes contribuições no Exame de Qualificação, que orientaram a conclusão desta Tese.

À Profa. Dra. Neiva Maria Jung e à Profa. Dra. Eliana Donaio Ruiz, por terem aceitado compor a Banca de Defesa e dedicarem-se a uma leitura atenta para esta Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, por cada conhecimento compartilhado durante as disciplinas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”, pelos momentos de estudo e pelas risadas sempre tão necessárias. Quem me ouviu um ano dizendo “não tenho projeto” e, hoje, compartilha comigo a alegria da defesa.

Aos colegas do Colegiado de Letras da Unespar/Campus de Campo Mourão, alguns deles meus professores da graduação e grandes incentivadores dos estudos e pesquisas, por entenderem minhas ausências em alguns momentos.

Aos participantes do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID, por, prontamente, aceitarem participar da pesquisa, sempre dispostos a contribuir e, também, por serem alguns dos

principais incentivos para a continuidade de meus estudos e trabalho. Vocês tornaram o período da pesquisa desafiador, estimulante, comprometido, alegre.

Aos meus pais, Beloti e Terezinha, por serem a base de toda a minha vida, pelos ensinamentos constantes, pelo amor, carinho e compreensão incondicionais, em todos os momentos. São essenciais e a maior felicidade em concluir esta etapa de minha formação acadêmica é por eles.

A toda minha família, que, de perto ou de longe, acompanhou alguma parte deste período, recebeu-me para almoços ou cafés da tarde com uma boa conversa e, de alguma forma, tornou esta caminhada mais leve. Muitos são meus exemplos para a vida.

Aos meus amigos, que estiveram por perto, ouvindo, dizendo palavras de incentivo, de apoio, acreditando e que possibilitaram momentos de alegria, boas conversas e risadas, para ajudar a aliviar a tensão e dar fôlego para terminar. Aos grandes companheiros que o trabalho proporcionou-me, agradeço especialmente.

À Mari, à Cibele e ao Cássio, grandes companheiros, pelas horas em que, pacientemente, ouviram-me, pelas palavras sempre de incentivo, de confiança, pelo tempo dedicado a mim, em meio a tantas dificuldades e alegrias, claro!, deste período.

Aos meus compadres, Fernanda e Celiomar, minha gratidão especial. Pessoas incríveis, que se tornaram cada vez mais especiais, (re)ensinando sentidos da vida. Agradeço por todos os momentos e, carinhosamente, por permitirem todo o convívio alegre, doce, verdadeiro com o Miguel e a Malu, que, desde tão pequeninhos, ensinam que o amor sincero, sem pedir nada em troca, existe; que é possível acreditarmos em um mundo melhor. Tenho aprendido a ser mais gente, mais humana, por eles.

Àqueles que acompanharam, de alguma forma, o início desta trajetória e, por algum momento, torceram por mim, apoiaram-me e contribuíram para que algumas etapas fossem realizadas.

Finalmente, agradeço a Deus, pela minha fé e por acreditar na luz e proteção que transcende as explicações físicas e humanas.

“[...]
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.”.

Memória – Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos e características principais da escrita como trabalho	53
Quadro 2: Tipos de correção de texto e síntese da definição	75
Quadro 3: Síntese dos conceitos de avaliação, correção, revisão e reescrita	87
Quadro 4: Síntese das pesquisas sobre revisão e reescrita no Brasil	107
Quadro 5: Síntese dos trabalhos sobre revisão e reescrita do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita.....	117
Quadro 6: Síntese das informações dos participantes da pesquisa	132
Quadro 7: Descrição das atividades de produção textual no PIBID	146
Quadro 8: Etapas da pesquisa	149
Quadro 9: Síntese das atividades realizadas no PIBID	152
Quadro 10: Síntese da unidade de ensino.....	163
Quadro 11: Síntese dos registros sobre escrita – questionários inicial e final	170
Quadro 12: Síntese quantitativa dos tipos de correção	194
Quadro 13: Síntese dos registros sobre revisão – questionários inicial e final	200
Quadro 14: Síntese dos registros sobre reescrita – questionários inicial e final	207

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sóciodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC – Programa de Iniciação Científica

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

SD – Sequência Didática

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

BELOTI, Adriana. **A FORMAÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA DOS CONCEITOS DE REVISÃO E REESCRITA NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA.** 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

Esta Tese trata do processo de formação teórica, metodológica e prática sobre a revisão e a reescrita de textos, desenvolvido com os professores em formação inicial participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Paraná/Campo Mourão. Consideramos que essa formação orienta e constitui práticas docentes efetivas de trabalho com a produção de textos escritos, contribuindo com os processos de revisão e de reescrita de textos de seus futuros alunos, levando-os ao desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de sua capacidade linguístico-discursiva. O objetivo geral foi compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID. O aporte teórico-metodológico utilizado contemplou a concepção enunciativo-discursiva de linguagem oriunda dos estudos do Círculo de Bakhtin, do conceito de escrita como trabalho, em uma perspectiva processual, que considera as etapas de revisão e de reescrita, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada, procedendo a uma pesquisa-ação, devido às intervenções realizadas junto aos participantes. A pesquisa foi composta por três etapas principais: o diagnóstico inicial, em forma de um questionário; o processo de formação teórico-metodológica e prática, período de atividade efetiva como professores da Educação Básica – com produção de material didático e atuação no processo de produção textual escrita de estudantes do sexto ano; o diagnóstico final, o mesmo questionário inicial. A partir das análises dos registros gerados, chegamos aos seguintes resultados: a) as concepções de escrita, de revisão e de reescrita foram alteradas: os professores passaram a entender tais conceitos pelo viés processual, sendo a revisão e a reescrita compreendidas como recursivas e dialógicas; b) os conceitos dos tipos de correção passaram a ser compreendidos, com várias possibilidades para intervir no texto dos estudantes; c) o conceito de reescrita indica que os professores compreenderam sua função de deixar o texto mais adequado às condições de produção e, então, atuaram, especialmente, pelas operações linguístico-discursivas de adição, de substituição e de ignorar.

Palavras-chave: Formação docente inicial. PIBID. Revisão e reescrita.

BELOTI, Adriana. **THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND PRACTICAL FORMATION OF REVISION AND REWRITING CONCEPTS IN PIBID OF THE PORTUGUESE LANGUAGE**. 2016. Doctoral Thesis in Language – Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR Brazil, 2016.

ABSTRACT

The process of theoretical, methodological and practical formation on text revision and rewriting with teachers in initial formation is provided. Teachers participated in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), sub-project Portuguese Language of the Universidade Estadual do Paraná (Campo Mourão, Brazil). We are convinced that such formation guides and makes up effective teaching practices with the production of written texts and contributes towards text revision and rewriting processes of their future students through the development of their writing and linguistic-discursive capacities. The thesis aims at understanding how the theoretical-methodological formation on the revision and rewriting processes are built within initial teaching formation of PIBID participants. The theoretical and methodological contribution comprised the enunciation-discursive concept of language derived from studies by the Bakhtin Circle, the writing concept as work, within a process perspective which takes into account the revision and rewriting stages from the presuppositions of Applied Linguistics, followed by a research-action as intervention with the participating subjects. Research comprised three main stages: initial diagnosis through a questionnaire; the process of theoretical, methodological and practical formation, or rather, the effective activity as teachers of Basic Education through the production of didactic material and activities within the process of written textual production by Year Six students; final diagnosis similar to the initial one. The following results were the outcome of the registers produced: a) writing, revision and rewriting concepts changed: the teachers understood the concepts through the process stance; revision and rewriting were henceforth understood as recursive and dialogical; b) concepts of correction types were henceforth understood as several possibilities for the intervention in students' text; c) the rewriting concept revealed that teachers understood that their task was to leave the most adequate text to production conditions and intervene especially through the linguistic discursive operations of addition, replacement and discarding.

Keywords: Initial teachers' formation. PIBID. Revision and rewriting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A RELAÇÃO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA.....	20
1.2. A ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA.....	33
1.2.1. Os processos cognitivos de escrita e de revisão.....	34
1.2.2. As concepções de escrita e a relação com as concepções de linguagem.....	43
1.2.3. A escrita como trabalho: o texto produzido em processo.....	49
1.2.4. Os processos de revisão e de reescrita.....	58
1.2.4.1. Correção e avaliação de textos.....	60
1.2.5. As operações linguístico-discursivas na reescrita.....	88
1.3. ESTADO DE ARTE: PESQUISAS SOBRE REVISÃO E REESCRITA NO BRASIL.....	98
1.3.1. A seleção dos trabalhos.....	98
1.3.2. As pesquisas sobre revisão e reescrita no Brasil.....	99
1.3.3. O Grupo de Pesquisa Interação e Escrita e seus trabalhos relacionados à revisão e à reescrita.....	110
1.3.4. Considerações gerais acerca das pesquisas sobre revisão e reescrita.....	119
2. METODOLOGIA.....	121
2.1. A LA NO CENÁRIO ATUAL DE PESQUISAS COM A LINGUAGEM.....	122
2.2. A PESQUISA-AÇÃO: PERSPECTIVA INTERVENCIONISTA.....	124
2.3. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	128
2.3.1. O campo de desenvolvimento da pesquisa: a Unespar, o Curso de Letras e o PIBID/Língua Portuguesa.....	128
2.3.1.1. Perfil da pesquisadora.....	131
2.3.1.2. Perfil dos participantes do PIBID.....	131
2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	133
2.4.1. Diagnóstico inicial: traçando o perfil dos participantes.....	133
2.4.2. Processo de formação teórico-metodológica.....	134
2.4.2.1. Os encontros de estudo.....	135
2.4.2.2. Os processos de produção textual.....	142
2.4.2.3. A produção de atividades para implementação nas escolas participantes.....	146
2.4.3. Diagnóstico final: compreensão da formação teórico-metodológica.....	148

2.5. CONSTITUIÇÃO DOS REGISTROS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	150
3. ANÁLISE DOS REGISTROS.....	153
3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA.....	155
3.2. CONCEPÇÃO DE ESCRITA.....	165
3.3. CONCEPÇÃO DE REVISÃO.....	175
3.4. CONCEPÇÃO DE REESCRITA.....	200
3.5. DOS RESULTADOS.....	208
4. CONCLUSÃO.....	212
REFERÊNCIAS.....	218

INTRODUÇÃO

Os interesses por esta pesquisa advêm de períodos e experiências anteriores ao nosso ingresso como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado – da Universidade Estadual de Maringá. Após a graduação em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam (2006) e as vivências enquanto docente desse mesmo Curso de Letras, as inquietações relativas ao trabalho com a Língua Portuguesa e, principalmente, com a formação de professores, foram, gradativamente, instigando a novos estudos, reflexões e atuações. O mestrado em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2011), possibilitou-nos estudar teorias específicas de uma das linhas da Linguística, contribuindo para reflexões acerca do trabalho com o ensino da linguagem escrita em sala de aula. Porém, nossa preocupação maior mantinha-se, ainda, destituída de estudos mais específicos, que pudessem contribuir com reflexões e, posteriormente, com alterações no processo de formação docente inicial, visando, a um prazo e a objetivos mais longos, a interferir na atuação dos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica, mesmo ainda na sua formação inicial.

Nesse sentido, o ingresso no Doutorado em Letras, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, viabilizou os estudos desta Tese, que congregam nossas experiências docentes do processo de formação acadêmica e da trajetória profissional: da docência em sala de aula, da orientação de Estágio Curricular Supervisionado, de Projetos de Iniciação Científica e, especialmente, da coordenação do subprojeto de Letras *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. É essa configuração de expectativas, quanto à formação e atuação, que explica nossa opção por outra linha de pesquisa no projeto de doutoramento. É essa preocupação constante com a formação de professores que justifica nosso interesse pela temática e objeto desta Tese. Assumirmos o papel de pesquisadora que investiga a formação docente inicial dos participantes do PIBID é, também, tarefa desafiadora, já que a pesquisa considerou, necessariamente, as práticas do subprojeto, o que nos remete, na posição de pesquisadora, a olharmos criticamente para nossa atuação de coordenadora das atividades. Concordamos com essa proposta, tomando a linha da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005),

considerando que poderíamos, além de gerar registros de pesquisa, alterarmos nossa prática, refletindo de maneira positiva no processo de formação de professores.

Esse contexto interno à pesquisa, atrelado a situações históricas e sociais relativas ao trabalho com a linguagem, depreendidas de nossos estudos e experiências profissionais, levou-nos a definir como participantes da pesquisa os acadêmicos integrantes do PIBID e, como grande tema, a escrita, delimitando para os processos de revisão e de reescrita de textos. Para sustentar nossa escolha pelo tema, partimos de um levantamento do Estado de Arte relativo a pesquisas sobre escrita no Brasil, conforme seção 1.3., e detectamos diversos trabalhos que corroboram nossas escolhas teóricas e metodológicas. A pertinência é oriunda da relação entre mais de uma linha teórico-metodológica, que se entrelaçam, de acordo com as orientações da Linguística Aplicada: a) ancoramo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); b) relacionamos as proposições desse viés às orientações do conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e da concepção interacionista de linguagem, já que tratamos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; ANTUNES, 2003; GERALDI, 1996; 2011); c) debruçamo-nos nas reflexões a respeito das etapas de revisão e de reescrita (MENEGASSI, 1998; JESUS, 2004; RUIZ, 2010¹; GASPAROTTO, 2014).

Todo esse norte teórico-metodológico move-nos para suas relações com a formação docente inicial de professores, porque tomamos como parâmetro o fato de que, a partir da década de 80, no Brasil, várias discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ganharam espaço, principalmente, pela sustentação na perspectiva enunciativo-discursiva, com o conceito dialógico de linguagem, oriundo do Círculo de Bakhtin, sendo este o viés que pauta, por exemplo, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), documentos oficiais que orientam o ensino nas escolas do país e do estado. Entendemos que as principais reflexões giram em torno dos objetivos e do objeto de ensino, que passa a ser o texto, nos seus sentidos amplos discutidos pela literatura em Linguística Aplicada, caracterizando o trabalho com a linguagem em uma linha discursiva, ou seja, estuda-se a língua em práticas discursivas, em situações enunciativas, tomando, portanto, os

¹ A Tese de Ruiz foi publicada em 1998: RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998. A primeira edição de seu livro é de 2009, contudo, lançamos mão da edição de 2010.

usos da língua e não mais regras e conceitos isolados, como as vertentes tradicional e estrutural preconizavam anteriormente. Nesse sentido, há mais um fator que corrobora nosso posicionamento quanto à necessidade de investigar como a formação docente inicial trabalha com essa perspectiva em relação à formação dos acadêmicos, considerando as especificidades e funções de sua prática futura.

Na esteira desse panorama, delimitamos nosso *locus* de pesquisa – a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão, explicado pelo fato de ser a instituição de ensino onde atuamos. A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa com os acadêmicos participantes do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID justifica-se porque atuamos como coordenadora e um dos objetivos desse subprojeto é trabalhar com a escrita, tanto na formação desses acadêmicos, quanto nas escolas da Educação Básica que participam do Programa e, assim, definimos um grupo de professores em formação inicial para buscarmos a compreensão da constituição dos processos de revisão e de reescrita em sua formação docente. Ressaltamos que nosso foco de investigação não é o PIBID, enquanto Programa em si, mas o processo de formação docente inicial dos participantes, que poderia ser examinado em outro grupo de professores, por exemplo, no Estágio Curricular Supervisionado do Curso, ou até mesmo outro programa de ensino, extensão ou pesquisa desenvolvido na Instituição. Dessa maneira, atrelamos o objetivo profissional, docente da Instituição de Ensino Superior – IES – e coordenadora do PIBID, e a finalidade acadêmica, estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado – da Universidade Estadual de Maringá, e pesquisamos sobre os processos de revisão e de reescrita na formação docente inicial.

O PIBID, Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, teve início no Brasil em 2009, com vistas à formação inicial de professor. Logo, transcorridos sete anos de trabalhos financiados por órgão federal, mostram-se pertinentes pesquisas que busquem investigar possíveis resultados dos subprojetos vinculados ao Programa. Podemos levantar, no mínimo, duas linhas de pesquisas: a) as destinadas a avaliar os impactos nas escolas da Educação Básica que integram os subprojetos; b) as que objetivam examinar os reflexos na formação docente, tanto na inicial, quanto na continuada. Esta pesquisa centra-se na segunda opção, delimitando a formação docente inicial como objeto de investigação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativo-interpretativa, temos, como um dos elementos que compõe a investigação, a compreensão do contexto social e cultural dos participantes. Nesse sentido, contamos com a imersão da pesquisadora no contexto e com sua

interpretação dos registros: a inserção no cenário de pesquisa e o período de convivência com os sujeitos desse espaço são destaques desse período da pesquisa – foram interações semanais, nos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID; orientações específicas, tanto por via digital, quanto presencial; orientações e intervenções diretas nos materiais produzidos pelos participantes. Pelo fato de trabalharmos com a linguagem em uma situação de ensino, pautamo-nos, também, nas propostas da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 1996; 2006; LEFFA, 2001).

Embora haja pesquisas voltadas à escrita, revisão e reescrita e à formação docente, conforme consta na seção 1.2., ainda julgamos pertinente nossa escolha de investigação, também, porque relacionamos a um contexto específico: o PIBID. No que se refere a estudos acerca do PIBID, em 2014, houve uma publicação organizada por Castela (2014), relacionada a subprojetos de Letras de diversas IES do Paraná, a fim de apresentar um panorama quanto às ações e resultados de alguns subprojetos do Estado. Recentemente, em 2015, a Revista *Ao pé da Letra* (DIONISIO; CORTES; LIMA, 2015a; 2015b) lançou um volume com dois números dedicados especialmente ao PIBID, a partir de uma iniciativa do subprojeto de Letras/Português da Universidade Federal de Pernambuco. Os trabalhos publicados discutem sobre a relação entre o PIBID e a formação docente, as práticas nas escolas, a constituição de identidades dos professores, os impactos e as contribuições de vários subprojetos.

É nessa grande linha de pesquisa que esta Tese insere-se: estuda conceitos importantes do trabalho com a produção textual em sala de aula; tem como participantes professores em formação inicial; avalia o desenvolvimento das atividades de um subprojeto PIBID; reflete sobre a formação docente inicial voltada para os conceitos de revisão e de reescrita.

A hipótese de nossa pesquisa é a de que a formação teórico-metodológica do educador de língua materna em formação inicial, especificamente o participante do PIBID, orienta e constitui práticas docentes efetivas de trabalho com a produção de textos escritos, contribuindo com os processos de revisão e de reescrita de textos de seus futuros alunos, levando-os ao desenvolvimento de habilidades com o trato desses processos junto ao texto dos alunos.

Dessa maneira, nosso objetivo geral é compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID, contribuindo para o desenvolvimento dos estudos sobre a produção textual escrita em situação de ensino. Para tanto, traçamos, especificamente, os objetivos de: a) caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID, nas etapas de diagnósticos inicial e final

da pesquisa; b) identificar de quais aspectos os professores em formação inicial apropriam-se em relação à prática de revisão e de reescrita de textos; c) caracterizar a atuação dos acadêmicos do PIBID no processo de produção de textos na escola, especialmente, no momento da revisão de textos de estudantes do Ensino Fundamental, após o trabalho teórico-metodológico.

Tais objetivos proporcionam a seguinte tese para esta pesquisa: o professor em formação inicial constitui, do ponto de vista da teoria estudada, o trabalho com o ensino da escrita ao ter formação teórico-metodológica determinada.

Para as reflexões teórico-metodológicas que sustentam as análises desta Tese, dedicamos o Capítulo 1 ao tratamento das discussões a respeito do Círculo de Bakhtin e da escrita como prática social, incluindo um panorama do Estado de Arte de pesquisas na área da Linguística e Linguística Aplicada relacionadas à escrita, revisão e reescrita. No Capítulo 2, desprendemo-nos à discussão do aporte metodológico que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando os participantes – a pesquisadora e os acadêmicos do PIBID; as etapas da pesquisa – o diagnóstico inicial, o processo de formação teórica, metodológica e prática e o diagnóstico final; a constituição dos registros e os critérios de análise. Por fim, no Capítulo 3, apresentamos as análises dos registros da pesquisa e a discussão dos resultados, corroborados por dados oriundos dos diagnósticos inicial e final.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos sobre os principais conceitos que norteiam esta Tese, a partir das reflexões acerca da linguagem propostas pelo Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e, então, refletimos a respeito do processo de produção textual escrita.

1.1. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A RELAÇÃO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA

O Círculo de Bakhtin, a partir de discussões sobre a linguagem e suas relações com a historicidade e o social, definiu conceitos que possibilitam as análises relativas à linguagem. A fundamentação para tais reflexões está nas orientações epistemológicas da Análise Dialógica de Discurso – ADD, que parte dos conceitos para estabelecer os critérios de estudo, não critérios específicos para se analisar um discurso. Essa perspectiva marca uma tendência de leitura das obras do Círculo de Bakhtin e foi proposta no Brasil por Beth Brait, com o objetivo de diferenciar essa linha de orientação de outras leituras da análise de discurso, como a francesa, por exemplo. Para essa vertente, a compreensão da constante relação entre a linguagem e os sujeitos, situados sócio, histórica e ideologicamente, é uma das finalidades das análises. De acordo com Brait, o objetivo da ADD é

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.

Não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto (BRAIT, 2012, p. 13-14).

Nesse sentido, partimos do princípio de que a linguagem é o grande instrumento que possibilita a interação verbal social e a consideramos como presente, de maneira geral, em toda nossa vida, isto é, que constituímos-nos como sujeitos na e pela linguagem e, assim, a

entendemos como um fenômeno que se realiza por meio da enunciação, sendo parte e mediadora das atividades humanas.

Nossas reflexões pautam-se na concepção dialógica, proposta pela teoria enunciativo-discursiva de linguagem². “Essa concepção é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem.” (SOBRAL, 2009, p. 32).

Assim, negamos que a enunciação seja monológica e, por isso, que não considera as relações sociais, históricas e ideológicas. Concordamos com Bakhtin/Volochínov (2006), pois, para nós, a linguagem existe enquanto atividade e processo de interação entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, pressupondo, portanto, transformação. Para Garcez,

[...] é necessário ter em conta o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica imanente. A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem (1998, p. 46).

A enunciação, produto do ato de fala, é sempre determinada pelas condições reais de produção, pela situação social mais imediata. Para Bakhtin/Volochínov, a “[...] *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor.” (2006, p. 116, grifos dos autores). É por meio da linguagem, portanto, que interagimos uns com os outros, enquanto sujeitos integrantes de um grupo social. Apropriamo-nos da língua por meio dos enunciados e é por meio desses enunciados que a língua faz parte de nossa vida.

Nessa conjuntura de redefinição do conceito de linguagem, quando a tomamos no processo de interação verbal, consideramos que aparece em contextos de enunciação definidos, remetendo a conjuntos de circunstâncias ideológicas, o que corrobora o posicionamento de que nenhuma palavra, concebida como discurso para Bakhtin e seu Círculo, é neutra, mas sempre carregada de sentido, tanto pelo locutor, quanto pelo interlocutor e, por isso, caracteriza-se como ponte: “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. [...] A língua, no seu uso prático, é

² Ponderamos que em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), devido ao seu contexto de produção, Bakhtin/Volochínov adotaram terminologias vigentes no período, assinalado pela Teoria da Comunicação difundida por Roman Jakobson. Nesse sentido, o termo língua, usado na obra, corresponde ao que hoje denominamos linguagem.

inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 99, grifos dos autores). É a palavra que está entre o locutor e o interlocutor, resultando das relações sociais, históricas e ideológicas entre esses sujeitos, manifestando-se pelo verbal.

A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, a palavra deixa de ser vista de forma abstrata e passa a ser considerada em relação a sua historicidade. Seu caráter histórico, manifestado pela enunciação, que é de caráter social, explica a natureza sócio-histórica da linguagem. Conforme comenta Stella (2012), esse reposicionamento da palavra aparece em várias obras do Círculo, como em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (1926) e em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), pois é concebida, respectivamente, em relação à vida e como produção ideológica viva, ou seja, a palavra possibilita os sentidos conforme seus usos, dependendo da situação de interação verbal social e ideológica. Bakhtin/Volochínov afirmam que “[...] 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*.” (2006, p. 117, grifos dos autores). A palavra é, então, o discurso que possibilita a interação, ligando o um ao outro. É essa interação entre locutor e interlocutor que produz a significação.

A palavra pode assumir diversas funções conforme a situação de interação verbal, portanto, é necessário considerá-la em seus usos como, por exemplo, no processo de escrita. Se considerarmos a escrita como uma possibilidade de interação, tomando o texto como o próprio lugar dessa interação, entendemos que os sentidos são produzidos somente na situação de enunciação, por isso é necessário trabalhar com os estudantes sobre as possibilidades da língua atreladas aos seus usos. Para Stella, a palavra

[...] pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro”, não no sentido de que não tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso (2012, p. 179).

Nesse sentido, no processo de escrita, é possível que o estudante desenvolva uma “nova *palavra interior*”, a partir do contato com uma “*palavra do outro*”, por exemplo, do colega ou do professor, por meio do processo de interação verbal possibilitado pela produção textual. O estudante pode ter determinadas funções para certas palavras, as quais, no processo

de interação, considerando, também, a situação de enunciação, podem ser alteradas, “[...] desencadeando um processo interno de interpretação na consciência do próprio estudante.” (STELLA, 2012, p. 181).

Esse desenvolvimento pode ser mais facilmente visualizado no processo de revisão e de reescrita, quando o professor, ao fazer apontamentos no texto do aluno, em seu turno de correção, estabelece um processo de interação pelo próprio texto, levando o estudante a revisá-lo e a reescrevê-lo, o que pode provocar o desdobramento de novas palavras interiores. Assim, o conceito de palavra, entendida como o discurso que possibilita a interação, é fundante para pensar a escrita no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, considerando a necessidade de desenvolver nos estudantes suas habilidades de escrita. As etapas de revisão e de reescrita ilustram como a palavra, isto é, o discurso, pode ser trabalhada no processo contínuo de escrita.

Na relação entre sujeito e linguagem, o contexto extraverbal é intrínseco a todo discurso e estabelece a interação comunicativa. Esse extraverbal, extremamente importante para a avaliação do enunciado e marcado linguisticamente no texto, é composto pelo horizonte espacial comum; pelo conhecimento e compreensão comum da situação; pela avaliação comum da situação, todos em relação aos interlocutores. O primeiro elemento corresponde ao visível, aquilo que é conjuntamente visto; o segundo diz respeito ao entendimento comum por parte dos interlocutores, o que é conjuntamente entendido; a avaliação refere-se ao julgamento comum feito pelo locutor e pelo interlocutor da situação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Estabelecendo uma relação com o ensino da escrita, por exemplo, é possível entendermos o horizonte espacial comum como a sala de aula, lugar onde o processo de ensino e aprendizagem acontece; o conhecimento e a compreensão comum da situação equivalem ao texto e às atividades feitas em torno dele, que é visto como aquilo que é comumente entendido pelos interlocutores; por fim, a avaliação comum da situação refere-se à visão que os interlocutores têm dessa situação, a que ponto chegam pelo trabalho a partir do texto e com o texto.

Nesse sentido, fica evidente a estreita relação entre o linguístico e o extralinguístico, o individual e o social, o locutor e o interlocutor. Há uma interação verbal, social e ideológica, por meio dos enunciados, que dizem respeito à forma material que possibilita que a enunciação aconteça, é o texto produzido em uma situação social definida, considerado tanto em sua gênese quanto em sua recepção. Os enunciados, orais ou escritos, possibilitam, dessa forma, o emprego da língua, relacionado às escolhas feitas em função dos discursos que são produzidos. Esse emprego, portanto, mostra o discurso, suas intenções, marcas, é concreto e

consciente. Segundo Bakhtin, são “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (2003, p. 261). Assim, entendemos que há uma enunciação definida e que cada enunciação é diferente, por isso o enunciado é concreto e único.

O papel do ouvinte, ou seja, do interlocutor ou do *outro*³ é fundamental nesse processo de interação comunicativa, pois o *eu* – locutor – constitui-se como tal em relação ao *outro*, marcando a natureza dialógica do sujeito, a qual se reflete, também, nos processos de comunicação. Os enunciados produzidos em determinadas situações, pertencentes a determinados campos das comunicações humanas, estão sempre relacionados às palavras do outro, constituindo seu discurso por palavras antes proferidas e relacionadas a proposições futuras. Configura-se, assim, como um elo, ligando enunciados retrospectivos e prospectivos, carregados de ecos de outros enunciados. Para Faraco, fundamentado em Bakhtin, “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (2009, p. 59).

Assim, todo discurso é destinado ao outro, social, histórico e ideológico, que não corresponde, necessariamente, a uma pessoa física, mas a um sujeito que age e interage discursivamente, proporcionando, também, ações dos demais participantes do processo de interação comunicativa. Os interlocutores, isto é, tanto o locutor – autor – quanto o interlocutor – ouvinte/leitor, desempenham papéis sociais e marcam sua constituição social, histórica e ideológica nos discursos que produzem, materializando a polifonia constitutiva dos enunciados, as diversas vozes de sua formação, todas equivalentes, que aparecem em seus textos. Logo, os interlocutores coproduzem enunciados, por um trabalho e ação conjunta: “[...] qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como *co-participantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual.” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 5, grifos dos autores). A noção de coparticipantes é explicada pelo fato de que os papéis de locutor e interlocutor alternam-se, tanto um quanto outro podem atuar como autor ou como ouvinte/leitor.

Nesse sentido, relacionamos a noção de coparticipantes ao processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola, especialmente às etapas processuais e recursivas da escrita: a revisão e a reescrita. O estudante toma a palavra no papel de locutor, ao produzir seu texto,

³ Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o termo usado por Bakhtin/Volochínov é interlocutor. Em *Estética da Criação Verbal* há uma substituição pela terminologia outro. Entretanto, ambos referem-se a quem manifesta a compreensão responsiva no processo de interação verbal.

tendo, geralmente, o professor como interlocutor; este, em seu turno de correção, revisa o texto e faz apontamentos, tornando-se, dessa forma, o locutor nesse momento e marcando o estudante como seu interlocutor. Assim, tanto o estudante, produtor do texto, quanto o professor, revisor e coprodutor do texto do aluno, assumem os papéis de locutor e, também, de interlocutor desse processo, pois correspondem àqueles que manifestam a compreensão responsiva no processo de interação verbal.

A produção do discurso é feita em relação ao outro, que pode ser, também, o outro de si mesmo, ocorrendo a interação do indivíduo consigo próprio, a partir do desenvolvimento da consciência⁴. Entretanto, mesmo nessa interação consigo próprio, inserido em uma determinada situação enunciativa, ao pensar no outro, mesmo que virtualmente, há uma marcação de interlocutor, pois “[...] 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.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116).

Na esteira dessa afirmação, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2006), o interlocutor pode ser definido como real, virtual ou superior⁵. Constituímos o interlocutor real ao delimitarmos a imagem do outro, isto é, para quem dirigimos nosso discurso. Esse interlocutor está presente fisicamente no momento da produção verbal e influencia diretamente tal produção. O interlocutor virtual é aquele para quem escrevemos, sendo delimitado pela imagem construída pelo locutor no momento da enunciação. Por fim, o interlocutor superior é o responsável maior por orientar e determinar as regras e os padrões de produção do enunciado, o todo do corpo social a que pertence o produtor.

Novamente, estabelecendo uma relação com o processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula, o primeiro, em geral, corresponde ao professor, que está presente no momento da produção, além disso, esse interlocutor real também pode ser o outro de si mesmo, sempre constituído nas situações de produção textual; o segundo interlocutor diz respeito àquele que é marcado pela atividade de produção ou na falta dessa delimitação corresponde, reiteradamente, ao professor; o interlocutor superior, nessa situação, é a instituição escolar, que equivale ao conjunto ideológico que permeia toda a produção de texto.

⁴ Essa constituição da interação é proposta por Menegassi, na disciplina *Interação e Escrita*, do PLE-UEM, ministrada de fevereiro a maio de 2013.

⁵ Apoiamo-nos em trabalhos de Menegassi e Fuza (2006) e Menegassi (2012) para tratar dos tipos de interlocutores.

Fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, Garcez (1998) afirma que o discurso, nessa relação dialógica, é organizado triangularmente. Em relação ao processo de escrita, afirma que:

[...] não há apenas um destinatário real, concreto e identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepõe o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer (GARCEZ, 1998, p. 61).

Dessa forma, o outro é concebido como aquele que, fazendo parte de um contexto social real, possibilita, por meio do processo de interação verbal, a constituição de um sujeito, também social, histórico e ideológico, o qual emerge, justamente, desse processo de interação com o interlocutor. Portanto, é notável a importância do outro para que o processo de interação comunicativa seja instaurado. O outro é tão importante quanto o eu – locutor – no processo de interação, pois é o parâmetro das produções do locutor, a partir do estabelecimento da finalidade da produção, é o outro e em sua função que todo o processo acontece. Quando há essa relação de interação verbal entre dois ou mais indivíduos, temos a enunciação, de natureza sócio-histórica, de caráter discursivo, interativo, a qual é possibilitada pelo enunciado, que corresponde a sua forma material e, por isso, diz respeito ao texto produzido em uma situação social de interação verbal definida. “O enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação verbal entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 9). Logo, é a interação, com todos os seus componentes, que determina o enunciado.

Assim, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin, a interação é, fundamentalmente, dialógica, porque sempre pressupõe o outro, só acontece em relação a ele, mesmo que seja o outro de si mesmo, correspondendo ao discurso interior. Portanto, a interação é constitutiva da produção de sentidos, pois todos os nossos enunciados são produzidos em resposta a outros enunciados, que funcionam como perguntas.

Vemos aqui que o Círculo concebe o sentido como fruto da interação, de cunho dialógico. A interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “pergunta” e a “resposta”, o eu e o outro (SOBRAL, 2009, p. 40).

Esse aspecto da interação é imprescindível no trabalho de produção textual, pois cabe ao professor estabelecer aos estudantes o eu e o outro, a “pergunta” e as condições para que produzam a “resposta”, considerando o caráter interativo e dialógico de toda produção de sentidos materializados nos textos. É o professor quem deve delimitar as condições de produção do texto, para que o estudante saiba de qual posição enunciará e para quem, com qual finalidade o fará.

Os enunciados concretos são os “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”, chamados por Bakhtin (2003, grifos do autor) de gêneros do discurso. É a enunciação e o contexto que definem o gênero a ser usado, de acordo com a finalidade, com o intuito de dizer, o que constitui o primeiro elemento, marcado pelo outro, que determina as demais condições de produção, pensadas na gênese e na recepção. A finalidade estabelece o interlocutor, que identifica todos os outros elementos: o gênero discursivo, a circulação social, o portador textual e a posição social do autor.

Quando falamos em gêneros discursivos, consideramos os enunciados em sua situação de produção, isto é, tomamos os textos que são sócio-historicamente produzidos. Por esse motivo, o objeto de análise é o discurso, caracterizado “[...] por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto em que está inserido.” (GARCEZ, 1998, p. 66). Esse discurso materializa-se nos textos, que correspondem aos enunciados. Entretanto, se tomarmos somente o texto, como unidade linguística, o tomaremos como produto e, então, isolado da situação de interação comunicativa, cujo extraverbal também produz sentidos. Por isso, a relevância de trabalharmos com tais textos situados discursivamente, porque, conforme argumenta Sobral, “[...] o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado, não do texto ou da frase.” (SOBRAL, 2009, p. 119).

Os três elementos, ou seja, as três partes de uma construção maior que constituem o gênero discursivo, são o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional. O primeiro, que corresponde ao conteúdo dizível por meio do gênero, e o segundo, referente aos recursos linguísticos, são definidos pela enunciação e, por isso, podem ser variáveis; o terceiro, relativo às estruturas comunicativas e semióticas, tem variabilidade diferenciada e é aquele que dá origem ao gênero, além de ser o primeiro elemento usado para identificar os gêneros discursivos. Todos os três estão “[...] indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 262), isto é, um precisa do outro para acontecer e um sempre recorre ao outro.

Na linha das reflexões relativas aos gêneros discursivos, Rojo pondera que

[...] essas dimensões são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo pela apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e dos interlocutores do seu discurso. Os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção (ROJO, 2005, p. 196).

Esses elementos imprescindíveis e diretamente ligados à situação social são os interlocutores, o que evidencia, novamente, seu caráter essencial.

Rodrigues (2005), ao analisar o desenvolvimento do conceito de gêneros em Bakhtin, afirma que “[...] sua noção de gênero como *tipo* de enunciado [...] é uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.” (RODRIGUES, 2005, p. 164, grifos da autora). Nesse sentido, conforme a própria definição, os três elementos têm relativa estabilidade, já que podem variar conforme as possibilidades de escolha, determinadas pelo intuito de dizer do falante.

Os sentidos são coproduzidos pelos interlocutores, atores sociais da situação de interação comunicativa, a partir das trocas verbais, da interação. De acordo com Bakhtin (2003), as produções verbais que têm origem nos campos cotidianos correspondem aos gêneros primários, dos quais, nos campos culturais, originam-se os gêneros secundários. Essa diferenciação “[...] dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo.” (MACHADO, 2012, p. 155). Dessa forma, o que deve ser considerado no estudo dos gêneros discursivos é a natureza do enunciado, tomada em sua diversidade e nas variadas possibilidades de campos da atividade de comunicação. O que determina se o gênero é primário ou secundário é sua finalidade. Bakhtin afirma:

[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Assim, ao relacionar os gêneros do discurso aos enunciados concretos e, conseqüentemente, à enunciação, à situação, trabalhamos com a função social e comunicativa dos gêneros, marcando a relação dialógica entre os interlocutores.

Ao tratar dos gêneros do discurso e relacioná-los aos enunciados, Souza (2003), fundamentada em Bakhtin (2003), conforme já discutimos ao longo deste capítulo, pondera que o enunciado constitui-se em três características básicas: 1) as fronteiras, que “[...] são delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pelo revezamento dos interlocutores.”; 2) o acabamento ou conclusibilidade do enunciado, que acontece quando o “[...] locutor fala ou escreve tudo o que quer dizer, em determinado momento ou condições.” (2003, p. 44-45); 3) a relação que o enunciado mantém com seu locutor e com os demais participantes da situação de interação verbal.

As fronteiras do enunciado correspondem aos turnos dos sujeitos. No dialogismo, a fronteira é a abertura para o próximo enunciado, que comporta um começo e um fim absoluto, mas esse fim dá início a outro enunciado e assim sucessivamente, estabelecendo os elos na cadeia da comunicação verbal. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A segunda característica, o acabamento ou conclusibilidade específica, ou seja, a “[...] inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 280), é detalhada nos estudos do filósofo, sendo subdividida em três partes: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro elemento que compõe essa característica é a exauribilidade do objeto e do sentido, da temática, noção inerente ao gênero. Exaurir, de acordo com a teoria bakhtiniana, corresponde ao esgotamento total, variável conforme as possibilidades delimitadas pelos gêneros. É o gênero que define como o conteúdo é apresentado e, assim, como o tema pode ser exaurido. A exauribilidade do gênero é que determina a exauribilidade do tema, o que não significa dizer tudo sobre o tema, mas dizer tudo o que o gênero comporta.

A exauribilidade pode ser, em determinados gêneros, plena ou relativa. A primeira corresponde ao esgotamento inteiro de todas as possibilidades, ocorrendo, geralmente, em gêneros padronizados, cuja criatividade é praticamente inexistente. Esses gêneros são facilmente identificados pelos sujeitos e têm padrões altamente definidos. A segunda acontece quando o sujeito escolhe o que será exaurido, fazendo recortes e, então, esgotando a seleção feita. Essa exauribilidade relativa ocorre nos “campos da criação”, quando os gêneros não são

totalmente padronizados e, por isso, possibilitam maior criatividade, levando a “[...] um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

O segundo aspecto influencia na escolha e no tratamento do tema, na amplitude, nas fronteiras e no gênero. A partir de cada enunciado é possível pensarmos na “[...] *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.” (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifos do autor). A conclusibilidade é medida, então, pela ideia dessa vontade de dizer e por aquilo que é dito, verbalizado. Por isso, é esse intuito discursivo que determina a escolha do objeto, os limites, como será exaurido e, conseqüentemente, por meio de qual gênero será verbalizado esse desejo de discurso.

É esse segundo elemento referente à conclusibilidade do enunciado que determina o terceiro: as formas constantes do gênero. Tais formas são influenciadas pelo contexto sócio-histórico da interação verbal e pela vontade discursiva do locutor. De acordo com essas condições da situação de enunciação, é que o gênero, com suas formas “relativamente estáveis”, é escolhido. Dessa forma, é o gênero que possibilita entendermos como a exauribilidade aconteceu e qual é sua finalidade.

Quando falamos em gêneros do discurso, é necessário estabelecer uma relação com a questão do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, porque esse conceito tem estado presente de muitas maneiras nas salas de aula. Comumente, há certa confusão nas escolas, que acabam por colocar o gênero como objeto de ensino, negligenciando, dessa forma, o objetivo de estudo dessa disciplina: aprender a língua e o seu discurso. O gênero é o instrumento que estrutura a língua, a qual deve ser estudada, então, por meio de enunciados concretos, isto é, por meio dos gêneros discursivos. Conforme a perspectiva da ADD, a língua e o discurso manifestam-se em forma de textos, de enunciados concretos, ou seja, de gêneros. Esse ponto de vista é partilhado, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), que apresentam o discurso, entendido como a língua em uso, como o conteúdo estruturante e afirmam: “Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o *discurso como prática social*.” (PARANÁ, 2008, p. 62-63, grifos dos autores).

No processo de ensino e aprendizagem, o estudo dos conceitos deve acontecer por práticas, a fim de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, que são usadas nessas práticas sociais. Assim, o foco do ensino deve estar nos conceitos atrelados aos seus

respectivos usos, ao seu funcionamento nos textos. Portanto, além de trabalhar com a estrutura, é necessário possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do discurso, do conteúdo. Rojo (2005), ao propor uma análise prática pela perspectiva dos gêneros, assegura que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora).

Logo, no trabalho com os gêneros, a estrutura é considerada, porém, não como ponto de partida e foco, mas, ao contrário, como elemento de uma análise que toma o texto como pertencente a um gênero, observando suas configurações relacionadas às condições de produção, à situação enunciativa, que possibilita refletir sobre sua significação.

Na esteira de tais reflexões, sobre a linguagem e sua relação com o social e o conceito de enunciados, correspondentes aos “*tipos relativamente estáveis*”, o Círculo de Bakhtin afirma que a enunciação estabelece-se quando a primeira atitude responsiva começa, dando início à interação. Então, conforme o posicionamento do Círculo, a enunciação, em si, não pode ser encarada enquanto individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, diferentemente, “*A enunciação é de natureza social.*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113, grifos dos autores), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Além disso, toda palavra é ideológica e sua materialização está diretamente relacionada à evolução ideológica.

Para que haja interação não é necessária, obrigatoriamente, a presença de dois indivíduos, espacialmente situados, porque a interação permite o diálogo com uma representação, como a escrita, por exemplo. Nesse sentido, pressupõe o social e as suas relações com grupos sociais, caracterizando a palavra como seu produto e acontecendo por meio dos textos, dos enunciados, isto é, dos gêneros discursivos. O dialogismo, primário à interação, é o conceito superior e fundante de todas as reflexões de Bakhtin e seu Círculo. O diálogo, em sentido amplo, é uma das formas de interação verbal e são as relações dialógicas que constituem o objeto do dialogismo.

O dialogismo, porque é instaurado pela interação verbal, está diretamente relacionado aos campos da atividade humana e, portanto, depende da produção de enunciados, que

marcam a posição de um sujeito social. Portanto, as relações dialógicas pressupõem conexões com valores sociais e constituem, conforme as propostas do Círculo, “[...] espaços de tensão entre enunciados.” (FARACO, 2009, p. 69).

Conforme Clark e Holquist, é a relação entre tema e significado que constitui as bases do entendimento, que é dialógico: “[...] o significado é compreendido somente no processo de entendimento ativo, responsivo [...] ele não está na palavra ou na alma do locutor ou na alma do ouvinte. O significado é o *efeito da interação entre o falante e o ouvinte* [...]” (2004, p. 251, grifos dos autores). Dessa forma, a interação, constitutiva do dialogismo, depende da responsividade para ser estabelecida, que é a chave para a continuação do diálogo e, também, elemento e característica do dialogismo. Todo ato de compreensão é uma resposta, a qual é idiossincrática e revela a efetivação da compreensão, mas nem sempre a resposta é uma atitude responsiva, que determina os modos de interação e mantém a interação.

Em relação à “dialogicidade de todo o dizer”, uma de suas dimensões, segundo Faraco, é que “[...] todo dizer é orientado para a resposta [...]” (2009, p. 59), isto é, todo enunciado é uma resposta a outros enunciados precedentes e pede uma resposta, uma réplica, que é, justamente, a manifestação de atitude responsiva.

Durante todo o processo de interação verbal, os interlocutores vão alternando seus papéis e assumindo diferentes atitudes responsivas, ou seja, dando respostas diversas aos enunciados proferidos pelo locutor e, dessa forma, possibilitam a continuidade da interação. O leitor/ouvinte, ao compreender o enunciado, assume uma posição, manifesta suas atitudes responsivas ativas, as quais dependem do seu nível de tomada de consciência e, por isso, podem ser imediata, passiva ou muda.

A primeira estabelece-se quando não há ou, então, não mostra a compreensão: o leitor/ouvinte simplesmente responde de imediato ao enunciado e, assim, permite a continuidade do diálogo. A atitude responsiva passiva ocorre quando o leitor/ouvinte atende ao enunciado, mas apenas isso, sem expandir suas possibilidades de réplica e, portanto, não permite a continuidade do diálogo. Já a muda apresenta uma resposta após algum tempo, podendo ser chamada, também, de atitude responsiva silenciosa ou de efeito retardado. Independente da forma, a atitude responsiva sempre acontece, porque a palavra está ideologicamente marcada.

O processo de produção textual escrita pode ser pensado a partir da relação com as atitudes responsivas possíveis para esse processo. O aluno, ao escrever, espera do professor não uma atitude passiva, mas uma resposta, uma atitude responsiva ativa, o que corresponde aos seus apontamentos ao revisar o texto do aluno. Nesse sentido, o estudante responde à

proposta do professor, o qual, quando corrige o texto produzido, também responde ao aluno e, então, devolve-lhe a palavra, a possibilidade de resposta, a ser manifestada na reescrita.

Assim, considerando, especificamente, as etapas de revisão e de reescrita, observamos que, quando o professor corrige os textos dos alunos e os devolve, com apontamentos, está possibilitando ao estudante a tomada da palavra, devolvendo-a. O aluno, diante dos comentários do professor, estabelece seu julgamento de valor, já tomando uma atitude responsiva, variável conforme suas ações a partir dessa avaliação. É possível observarmos sua responsividade, que poderá ser imediata, passiva ou muda, por meio de sua reescrita, tomando as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986) como critério de análise. Em geral, na escola, as atitudes responsivas mais comuns são a imediata e a passiva, quando os estudantes respondem imediatamente, sem reflexão, à revisão do professor, não mostrando compreensão, ou, então, quando apenas atendem aos apontamentos, também sem reflexão, compreensão e expansão.

Nesse sentido, a responsividade significa responder a algo, a alguém, além de responder, também, pelo seu ato, pela sua resposta. Todo enunciado é uma resposta. Entretanto, para que haja uma resposta, que se configure como uma atitude responsiva, é preciso que o interlocutor entenda o enunciado precedente, o qual deve ser respondido. Esse entendimento interfere, diretamente, nas formas pelas quais pode manifestar sua atitude responsiva ativa, se será imediata, passiva ou muda.

Entendemos que todos esses conceitos são fundantes para pensarmos no trabalho com a escrita em sala de aula, destacadamente quando refletimos sobre os processos de revisão e de reescrita dos textos, considerando os estudantes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que toma a linguagem como sócio-histórica e privilegia a interação verbal social. Nesse sentido, na próxima seção dedicaremos nossa atenção ao processo de produção textual escrita.

1.2. A ESCRITA COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Refletir sobre a linguagem escrita, destacadamente a respeito das etapas de revisão e de reescrita, implica assumirmos a concepção dialógica de linguagem e a de escrita como trabalho, conforme as reflexões que apresentamos a seguir. Além disso, há uma atual necessidade de relacionar tais considerações à formação de professores, porque a formação constitui a prática do professor, que agencia diversos saberes e é clivado por vários discursos, além daqueles de sua formação. Essa justificativa é encontrada, inclusive, no levantamento do Estado de Arte, como mostra a pesquisa de Parisotto (2009), ao afirmar que a formação

teórico-metodológica dos professores tem caráter essencial no processo de ensino da leitura e da escrita, pois possibilita a percepção de atuação sobre o interlocutor por meio da leitura e da escrita.

O trabalho de Cabral (2004) também ratifica essa necessidade de reflexão acerca dos processos de escrita relacionados à formação docente inicial, pois seus resultados revelam que os futuros professores de línguas, participantes de sua pesquisa, “[...] possuem concepções e representações ainda bastante próximas das concepções mais tradicionais sobre os processos de avaliação da escrita.” (CABRAL, 2004, p. 275). Isso revela a pertinência de considerar, inclusive, a problemática da avaliação da escrita produzida em contexto acadêmico e, por consequência, suas influências nas práticas desses futuros professores.

Além disso, os estudos de Nascimento (2009) e Mangabeira (2010), entre outros, também chamam a atenção para os tipos de correção, na revisão feita pelo professor, e suas influências no processo de revisão e de reescrita a ser realizado pelo estudante.

Ademais, Garcez pondera que

A pesquisa científica sobre a escrita tem evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque dos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, mais recentemente, para o caráter interativo da produção de texto, ou seja, para os modos de participação do outro nessa produção (GARCEZ, 1998, p. 23).

É nesse sentido, que, primeiramente, apresentamos uma reflexão sobre os modelos cognitivos de escrita e de revisão; depois, discutimos a respeito das concepções de escrita, a partir da relação estreita com as concepções de linguagem; em seguida, apresentamos as reflexões acerca da concepção de escrita como trabalho e, por fim, dedicamo-nos às etapas de revisão e de reescrita, que são os focos desta Tese.

1.2.1. Os processos cognitivos de escrita e de revisão

Para pensarmos na escrita em sala de aula é preciso, antes, entendermos como é constituída, assumindo uma perspectiva teórico-metodológica que nos possibilite relacionar os conceitos às práticas no processo de ensino e aprendizagem. Lançamos mão da perspectiva cognitiva⁶, cuja base teórica tem suporte na Psicolinguística, por concordarmos que não é suficiente considerarmos apenas as etapas do processo de escrita e seu produto final. Ao

⁶ Recorremos à teoria cognitivista com o objetivo de compreender a escrita em uma vertente processual, para refletirmos acerca do processo de produção textual. No entanto, o aporte específico desta Tese, sustenta-se na perspectiva da enunciação em diálogo com o conceito de escrita como trabalho.

contrário, para compreendermos como a escrita constitui-se nos sujeitos e como essa prática desenvolve-se no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que entendamos a sustentação dos conceitos e concepções que fundamentam nossas reflexões⁷.

Historicamente, a linha que elegemos para prover nossas discussões a respeito dessa vertente processual sustenta-se nos pressupostos da Psicolinguística, originando-se de modelos de processamento da escrita do ponto de vista cognitivo. Nesse quadro, temos, por um lado, pesquisadores que propõem modelos de caráter mais teórico (HAYES; FLOWER, 1980; COLLINS; GENTNER, 1980), por outro, modelos de cunho mais prático (WHITE; ARNDT, 1995). O aspecto comum que os reúne é o fato de a escrita ser considerada como um processo, por isso, falamos sempre em processo de escrita, em texto produzido a partir de um processo. O ponto principal que os diferencia é, destacadamente, a consideração, pelo segundo grupo, de discussões teóricas em relação ao ensino, revelando uma preocupação com o aluno como escritor.

Em ambas as vertentes, a escrita é dividida em duas grandes partes: o planejamento e a execução. A partir dessa proposição inicial, Hayes e Flower (1980) subdividem o processo de escrever em três etapas:

- 1) planejamento: visto como a etapa mais importante, com a função de levantar informações a serem usadas no estabelecimento de objetivos e na produção do texto, a partir do plano feito para tal. Composta por três subprocessos: geração, organização e estabelecimento de metas;
- 2) tradução: embora pouco discutida, é definida pelos autores como a transformação do planejamento em “[...] sentenças escritas aceitáveis⁸.” (HAYES; FLOWER, 1980, p. 15). Ancorados em Menegassi (1998), entendemos que essa etapa corresponde ao momento da execução da escrita, apresentada como a segunda fase na concepção de escrita como trabalho, conforme veremos na sequência;
- 3) revisão: tendo a leitura e a edição como subprocessos, tem a função de “[...] desenvolver a qualidade do texto produzido pelo processo de tradução⁹.” (HAYES; FLOWER, 1980, p. 12,). De acordo com Menegassi (1998, p. 25), embora a revisão ocorra recursivamente em todas as demais etapas, é colocada como uma

⁷ Dados nossos objetivos nesta Tese, enfatizamos discussões acerca do processo de escrita relacionadas ao ensino e, por isso, não nos deteremos em explicação e análise aprofundadas dos modelos cognitivos de escrita e de revisão. Para isso, partimos das reflexões oferecidas em Menegassi (1998) e apresentamos aqui pontos de destaque dessas teorias.

⁸ “[...] acceptable written [...] sentences.”. Nesta Tese, todas as traduções são da pesquisadora.

⁹ “[...] to improve the quality of the text produced by the TRANSLATING process.” (destaque dos autores).

das últimas e são enfatizados os “[...] aspectos mais relacionados à forma do texto produzido do que ao seu conteúdo.”.

É importante destacar que, na proposta desse modelo, a revisão acontece em todo o processo de escrita e seus subprocessos, leitura e edição, correspondem, respectivamente, à checagem e à correção do texto produzido. No primeiro momento, consideram-se os objetivos e as inadequações do texto em relação a eles; em seguida, as discrepâncias encontradas podem ser corrigidas. “Assim, revisão pode ser definida como uma atividade de decisão que é controlada em um nível metacognitivo¹⁰.” (CHANQUOY, 2009, p. 84).

Flower e Hayes (1996) discutem sobre a teoria da redação como processo cognitivo e destacam quatro pontos principais que sustentam essa vertente. O primeiro corresponde à tese de que “A ação de redigir é um conjunto de processos distintivos do pensamento, organizados e orquestrados pelo escritor durante o ato de composição¹¹.” (1996, p. 77). Este primeiro ponto destaca o contraste da proposta em relação a alguns modelos de produção que concebem a escrita como processo, mas a dividem em etapas lineares, separadas temporalmente e organizadas pelo desenvolvimento gradual do texto escrito.

Os modelos de processamento da escrita de base cognitiva concordam que a escrita organiza-se em etapas, mas destacam em suas análises os processos mentais, como a produção de ideias, por exemplo, tirando a ênfase das etapas lineares, cujos modelos de análise focam as fases finais, vendo o texto como um produto escrito organizado estrutural e linearmente.

Uma teoria de escrita como processo cognitivo, como a que é apresentada aqui, implica um distanciamento fundamental do paradigma tradicional de etapas que se explicam do seguinte modo: no modelo em etapas as principais unidades de análise são as **etapas** de finalização que refletem o crescimento de um produto escrito e estas etapas estão organizadas em uma sequência estrutural e **linear**. Em um modelo de processo, as principais unidades de análise são os processos mentais elementares, tais como o **processo** de suscitar ideias. Estes processos têm uma estrutura hierárquica [...] tanto que a geração de ideias, por exemplo, é um processo de planificação. E, ainda, cada um desses atos mentais pode ocorrer em qualquer momento durante o processo de composição¹² (FLOWER; HAYES, 1996, p. 79, grifos dos autores).

¹⁰ “Revision could thus be defined as a decisional activity that is controlled at a metacognitive level.”.

¹¹ “La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.”.

¹² “Una teoría de la redacción como proceso cognitivo, tal como la que se presenta aquí, implica un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas que se explica del siguiente modo: en el modelo en etapas las principales unidades del análisis son las **etapas** de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia o estructura **lineal**. En un modelo de proceso, las principales unidades del análisis son procesos mentales elementales, tales como el **proceso** de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura **jerárquica** [...] tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la

Assim, não apenas o produto final deve ser observado, mas todo o processo de produção. Pensar nesse processo, portanto, é considerar suas etapas cognitivas de produção no conjunto.

O segundo ponto de destaque dessa perspectiva corresponde às organizações hierárquicas do processo, considerando a possibilidade de inserir um processo em qualquer outro. Nesse sentido, opõe-se às propostas que prezam por uma sequência linear e rígida das etapas de produção e, por isso, caracteriza-se como processo recursivo, cujas etapas podem inserir-se em outras, sem seguir única e exclusivamente uma ordem linear. Do ponto de vista da produção escrita, esse processo hierárquico é bastante importante, justamente, por conta da flexibilidade dos subprocessos, permitindo liberdade ao escritor. Há, entretanto, três processos básicos: “[...] planejamento, tradução e revisão¹³[...]” (FLOWER; HAYES, 1996, p. 92). Por isso, a revisão, por exemplo, não é definida como um período específico, mas como um processo do pensamento que pode ocorrer em qualquer momento.

Ao afirmar que “O ato de compor em si mesmo é um processo do pensamento orientado para um fim, conduzido por uma rede de objetivos cada vez maior e própria do escritor¹⁴.” (FLOWER; HAYES, 1996, p. 77), os autores caracterizam este aspecto como o destaque do processo cognitivo de escrita. Segundo eles, embora a escrita pareça, em algumas situações, um trabalho desorganizado, que se inicia sem saber, exatamente, como será sua finalização, há uma estrutura coerente que a organiza, que são os objetivos do escritor. Esses objetivos também são considerados em uma rede hierárquica e ampliam-se constantemente, ocorrendo na forma de objetivos principais e subordinados.

É justamente essa possibilidade de criar objetivos subordinados e gerar novos objetivos, pois à medida que escrevem os produtores aprendem sobre esse processo, que leva ao quarto ponto desse modelo cognitivo de escrita, também relacionado aos objetivos: à medida que escrevem e desenvolvem-se, os escritores trabalham com a rede hierárquica de objetivos, criam novos e relacionam os subordinados aos principais, movimento que possibilita entender o propósito que vai se desenvolvendo no escritor.

Quando observamos o modelo cognitivo de escrita proposto por Hayes e Flower (1980) e o foco desses quatro pontos de destaque (FLOWER; HAYES, 1996), compreendemos como a escrita constitui-se do ponto de vista de um processo cognitivo.

planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición.”.

¹³ “[...] planear, traducir y examinar [...]”.

¹⁴ “El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.”.

Collins e Gentner (1980) também integram o grupo de vertente mais teórica dos modelos cognitivos e apresentam sua proposta de estudo do processo de escrita com duas etapas: produção de ideias e produção do texto. Na primeira etapa, são apresentadas e manipuladas as ideias. Na produção do texto, são considerados os diferentes objetivos da escrita, os diversos mecanismos para alcançá-los e os operadores de editoração. Nesse sentido, embora não explicitem a etapa de revisão, é possível depreendermos que está envolvida na produção do texto. Para esses autores, o texto é produzido “[...] através de listas de itens que devem ser observados ao se escrever o texto. Tais listas apresentam uma série de considerações formais, que se enquadram nos níveis da oração, da sentença e do texto.” (MENEGASSI, 1998, p. 25).

Ao relacionar as discussões acerca do processo cognitivo de produção escrita a situações de ensino desse discurso, White e Arndt (1995) reafirmam, assim como Hayes e Flower (1980) e Collins e Gentner (1980), que o processo de escrita é composto por três grandes etapas: o planejamento, a execução e a revisão. A decomposição dessas etapas revela-nos que:

- 1) no planejamento, o produtor do texto gera ideias, levantando informações; focaliza-as, elegendo as principais e considerando os interlocutores e objetivos; e procede à estruturação, ao organizar as informações;
- 2) na execução, são considerados o esboço feito pelo professor e sua avaliação, a partir da leitura, da resposta e da conferência;
- 3) na revisão, são verificados aspectos do contexto e do cotexto, avaliando o impacto do texto, editando-o e corrigindo-o. Nessa perspectiva, a revisão considera aspectos mais amplos, tanto da forma quanto do conteúdo do texto, diferenciando-se, portanto, das propostas anteriores.

Sintetizando as discussões relativas aos modelos cognitivos de escrita, depreendemos que:

- a) Hayes e Flower (1980) e Collins e Gentner (1980) discutem a escrita do ponto de vista mais teórico e White e Arndt (1995) imprimem uma perspectiva mais prática;
- b) os três processos partem de duas grandes etapas: planejamento e execução;
- c) apenas Collins e Gentner (1980) não consideram a revisão como um terceiro processo, mas é possível visualizarmos essa etapa na fase de produção do texto;
- d) a importância de assumirmos uma sustentação cognitiva está no fato de esse modelo proporcionar reflexões que não focam apenas a linearidade das etapas do

processo e o produto final, mas todo o processo mental de desenvolvimento e constituição da escrita.

Seguindo essa mesma vertente, é preciso considerar a revisão também a partir de modelos cognitivos, a fim de pensarmos nos processos mentais que integram esse momento do processo de escrita. Assim, destacamos os trabalhos de Bartlett (1982), de Hayes et al. (1987) e de White e Arndt (1995).

Bartlett (1982), seguindo o ponto de vista cognitivo, afirma que a revisão desenvolve-se a partir da avaliação e da correção e, dessa forma, leva à reescrita do texto. Também vista como um processo recursivo, a revisão torna-se essencial ao processo de desenvolvimento e constituição da escrita e assume função diversa das etapas de planejamento e execução, pois permite a relação entre partes do texto e a representação do que foi estabelecido como parâmetro para aquela produção.

De forma concomitante e recursiva, a detecção, a identificação e as estratégias de correção constituem a revisão na vertente proposta por Bartlett (1982). Assim, além de apenas detectar que há no texto alguma parte que deve ser revista e até reescrita, em termos mais ligados a aspectos de convenções de escrita, é preciso que o produtor, ao proceder à revisão, identifique qual problema, de fato, há no texto e, conseqüentemente, pense em possibilidades de corrigi-lo. Segundo Menegassi (1998), esquematicamente, o modelo de revisão de Bartlett (1982) apresenta quatro aspectos essenciais:

1. Emprego de processos de detecção de problemas.
2. Emprego de processos de identificação de problemas.
3. Emprego de estratégias de correção.
4. Texto revisado e reescrito (MENEGASSI, 1998, p. 30).

Considerando os quatro pontos que caracterizam o processo de revisão, observamos que o texto reescrito só acontece após sua revisão que é resultado de um processo anterior, com fases simultâneas e recursivas, de detectar, identificar e corrigir.

Outro aspecto relevante da proposta de Bartlett (1982) corresponde à questão da maturidade dos escritores em relação às revisões feitas, pois, quanto mais experiente, melhores serão as revisões, lançando mão de estratégias mais adequadas a cada texto e seu contexto. Nesse processo contínuo, o escritor pode revisar e reescrever seu texto.

Os trabalhos de Hayes et al. (1987), que também elaboram um modelo cognitivo de processamento da revisão, possibilitam-nos pensar em três etapas distintas para a revisão de textos em sala de aula: a revisão individual, na qual o próprio produtor revisa seu texto; a

revisão colaborativa, por meio da qual os colegas auxiliam o produtor na tarefa de revisão; a revisão orientada, a partir das intervenções que o professor faz no texto do aluno.

Antes de especificar as proposições de Hayes et al. (1987) quanto ao processo de revisão, é necessário considerarmos os quatro pontos destacados pelos autores acerca da revisão:

1. Há uma grande diferença na quantidade de revisões. Os escritores mais experientes fazem mais revisões que os mais novos.
2. Os revisores mais experientes fazem revisões mais globais em relação aos mais novos.
3. Os escritores têm mais dificuldade em detectar falhas quando revisam seus próprios textos do que ao revisar textos de outros escritores.
4. A habilidade de detectar os problemas do texto é separada da habilidade de entendê-los¹⁵ (HAYES et al., 1987, p. 176).

Diante de tais afirmações, observamos a diferença entre os escritores mais e menos experientes, tanto em relação ao olhar que lançam sobre o texto, se voltado a aspectos mais globais ou não, quanto às revisões feitas. Além disso, é preciso considerar a variação de revisar o próprio texto ou outro. Quando revisamos um texto que não conhecemos, é mais fácil detectar as incoerências e os problemas. Por essas proposições, a revisão é conceituada, novamente, como um subprocesso simultâneo e recursivo do processo de escrita, interferindo diretamente no ato de escrever.

Relacionamos esse modelo de Hayes et al. (1987) ao modelo de escrita elaborado por Hayes e Flower (1980), que também incluem a revisão como uma etapa do processo. Entretanto, o segundo é mais sofisticado que o anterior e, ainda, subdividido em duas categorias: de processos, na qual o escritor se engaja; e de conhecimentos, que influencia a primeira, porque corresponde às “[...] experiências que o escritor possui sobre a tarefa.” (MENEGASSI, 1998, p. 34).

Destacamos, ainda, da teoria desses autores, a diferença entre os conceitos de revisão e de reescrita. O primeiro é tomado como um termo mais restrito e visto “[...] como a estratégia pela qual o escritor conserta os problemas do texto enquanto preserva a maior parte possível

¹⁵ “1. There are large differences in the amount of revising writers do. Experts make more revisions than do novices.

2. Experts revisers attend to more global revising problems than do novices.

3. Writers have more difficulty detecting faulty referring expressions when revising their own text than revising the texts of other writers.

4. The ability to detect text problems appears to be separate from the ability to fix these problems.”.

do texto original¹⁶.” (HAYES et al., 1987, p. 188). Em contrapartida, a reescrita é entendida como “[...] a estratégia pela qual o escritor abandona a estrutura superficial do texto, para extrair a essência, e reescrever o ponto principal em suas próprias palavras¹⁷.” (HAYES et al., 1987, p. 187). Portanto, os conceitos diferenciam-se quando o escritor opta por manter ou por alterar a estrutura superficial do texto. Logo, corresponde às alterações que são feitas.

A partir desse modelo cognitivo de revisão, os autores discutem sobre as estratégias que os produtores do texto podem adotar após os apontamentos de revisão: adicionar, suprimir, substituir e deslocar informações ou partes do texto e, ainda, ignorar os apontamentos feitos¹⁸. Essas estratégias tornam-se fundantes às reflexões sobre o processo de revisão e de reescrita, porque indicam como os produtores assumem a função de revisores de seus textos, diante de apontamentos feitos em revisões anteriores.

De acordo com o modelo de White e Arndt (1995), a revisão liga-se a todas as etapas do processo, exceto à avaliação que a precede. Assim, para gerar ideias, focalizá-las e estruturá-las, para escrever conforme o esboço e rever o texto, inevitavelmente, em algum momento do processo, a revisão é acionada, fato que a caracteriza como um “monitor do processo de escrita”: “[...] a falha em uma das etapas pode despertar o processo de revisão e, conseqüentemente, uma busca de estratégias para reparar o desvio encontrado.” (MENEGASSI, 1998, p. 40).

Nesse sentido, o caráter recursivo da revisão é marcado, já que é um processo que pode acontecer em vários momentos, em um movimento constante de ir e vir ao texto, analisando-o conforme os objetivos construídos e reconstruídos e seu próprio desenvolvimento. Esse processo tem função extremamente importante, porque pode levar à reescrita:

O que precisamos considerar é a noção de que revisão é reescrita; é que revisão – vendo com novos olhos – tem um papel central no ato de criar um texto, e isso não é meramente um exercício aborrecido de checar erros; e, acima de tudo, que a avaliação não é responsabilidade apenas do professor sozinho ao final do processo, mas é igualmente responsabilidade do escritor durante todo o processo¹⁹ (WHITE; ARNDT, 1995, p. 5).

¹⁶ “[...] as the strategy by which the writer attempts to fix the text problem while preserving as much of the original text as possible.”

¹⁷ “[...] we refer to the strategy by which the writer abandons the surface structure of the text, attempts to extract the gist, and rewrites that gist in his or her own words.”

¹⁸ Essas estratégias são discutidas na subseção 1.2.5, ao tratarmos das operações linguístico-discursivas.

¹⁹ “What we have to get across is the notion that writing is *re-writing*; that *re-vision* – seeing with new eyes – has a central role to play in the act of creating a text, and is not merely a boring error-checking exercise; and above all, that evaluation is not just the province of the teacher alone at the final stage of the process, but that it is equally the concern and responsibility of the writer at *every stage*.” (grifos dos autores).

Para que a revisão cumpra seu papel, há, conforme Menegassi (1998), sete etapas que a compõem: verificar o contexto; verificar os conectivos e seus papéis; verificar as divisões em termos de auxiliar o leitor; avaliar o impacto do texto; editar – desenvolvido pelo estudante; corrigir e marcar – realizados pelo professor; avaliar o texto, como produto final, inclusive, das etapas anteriores desse processo de revisão. A revisão é entendida, portanto, como um processo recursivo que pode acontecer em qualquer momento do processo de escrita.

Também apoiada nessa vertente cognitivista, Chanquoy (2009) afirma que “escrever é reescrever”, a partir de um complexo e caro processo cognitivo de revisão, que envolve, ao mesmo tempo, operações também complexas:

[...] processos de releitura, detecção, percepção, diagnóstico e correção. Por exemplo, a detecção de um erro requer a releitura do texto e a percepção de uma inadequação entre o texto escrito e a representação inicial do autor temporariamente armazenada na memória; diagnosticar esse erro requer determinar sua natureza; corrigir o erro leva a uma modificação do texto escrito, se o revisor dispuser dos meios necessários para a implementação dessa mudança²⁰ (CHANQUOY, 2009, p. 80).

Portanto, revisar exige o desenvolvimento de processos mentais, que são internos, e, também, de processos externos, de implementação de correções a partir de procedimentos diversos usados na revisão. Todo esse processo, que pode acontecer durante qualquer momento da escrita, tem o objetivo de melhorar a qualidade do texto, a fim de atender à situação de enunciação.

Nesse sentido, os modelos de base cognitivista auxiliam a compreender como a escrita é constituída nos sujeitos e, portanto, abre-nos caminhos para refletirmos acerca dessa prática no processo de ensino e aprendizagem. Desse escopo teórico-metodológico, destacamos os seguintes pontos mais relevantes para esta Tese:

- a) a escrita é um processo, por isso não podemos considerar apenas suas etapas e seu produto final de maneira estanque;
- b) o processo de escrita é composto por duas grandes partes: o planejamento e a execução, as quais podem subdividir-se em outras etapas;

²⁰ “[...] rereading, detection, perception, diagnosis, and correction processes. For instance, detecting an error requires a rereading of the text and perceiving an inadequacy between the written text and the author’s initial representation temporarily stored in memory; diagnosing this error requires one to determine its nature; correcting the error leads to a modification to the written text, if the reviser possesses the necessary means for implementing this change.”.

- c) as etapas que compõem a escrita vista como processo não são hierarquicamente lineares, pois podem acontecer simultânea e recursivamente, conforme os processos de construção de ideias pelo escritor durante a produção do texto;
- d) todo o processo de escrita é organizado pelos objetivos do escritor;
- e) quando relacionado a situações de ensino, o processo de escrita passa a ser visto com uma nova etapa e a envolve: a revisão;
- f) a revisão é um subprocesso simultâneo e recursivo do processo de escrita, possibilitando a relação entre as várias partes do texto e pode levar à reescrita;
- g) revisão e reescrita têm conceitos diferentes que dependem da alteração ou não da estrutura superficial do texto: nesta há alteração, naquela não há.

Apresentado este panorama da perspectiva cognitiva em relação à escrita, na subseção seguinte discutimos a respeito dessa prática vinculada às concepções de linguagem.

1.2.2. As concepções de escrita e a relação com as concepções de linguagem

Ao discutirmos alguns conceitos que nos possibilitam concebermos a linguagem em uma perspectiva dialógica, torna-se necessário pensarmos em como a escrita pode ser entendida e quais as implicações de suas diferentes concepções para o processo de ensino e aprendizagem desse eixo de estudo da linguagem.

Diversas pesquisas sobre a escrita, em especial, as de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2004) e Sercundes (2004) abordam questões relacionadas às concepções do discurso escrito e, conseqüentemente, suas influências no trabalho que é realizado na sala de aula de Língua Portuguesa, refletindo no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes.

Pelo fato de pensarmos a escrita no processo de ensino e aprendizagem, é possível relacionarmos suas concepções às de linguagem, que, por nortear a definição de conceitos correlatos e ligados ao trabalho com a linguagem, sustentam todo o processo em sala de aula, pois a linguagem é o objeto de ensino e de estudo da disciplina de Língua Portuguesa.

No Brasil, é Geraldi quem propõe as primeiras discussões a respeito do ensino de língua materna²¹, pensando na relação entre as diferentes concepções de linguagem²², os conteúdos de ensino e a postura metodológica em sala de aula. Para o autor, “Uma diferente

²¹ Em 1984, foi publicada a primeira edição de *O texto na sala de aula*, obra de Geraldi que marcou a resistência contra práticas consideradas inadequadas e a proposição de práticas atualizadas para a sala de aula.

²² Para maiores reflexões a respeito das concepções de linguagem e o ensino de língua materna, sugerimos consultar Perfeito (2010).

concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (GERALDI, 2011, p. 45).

Para a linguagem como expressão do pensamento, vertente tradicionalista, produzir textos é colocar o pensamento na forma da língua escrita, seguindo todas as regras prescritas pela gramática tradicional. Dessa forma, a função da língua é expressar o pensamento do autor²³, de forma correta, conforme os modelos estabelecidos pela variedade padrão da língua. O texto é homogêneo e tem sentido único e literal, capaz de expressar exatamente o que foi pretendido pelo autor.

Ligadas a essa perspectiva, temos as concepções de escrita com foco na língua e como dom ou inspiração divina. Comumente, a escrita é vista como o uso mais difícil da língua, o qual, para ser correto, deve seguir as normas gramaticais e, portanto, não pode ter erros. O objetivo de escrever textos em sala de aula é apenas verificar se o estudante sabe usar as regras gramaticais estudadas, se é capaz de fazer todas as concordâncias, grafar as palavras corretamente, usar vocábulos variados, tudo o que diz respeito ao bom uso da língua, segundo os padrões estabelecidos pelos clássicos. Essa finalidade vai ao encontro da concepção de escrita com foco na língua, proposta por Koch e Elias, as quais afirmam que, para escrever bem, “[...] é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 32).

Essa concepção revela, pelos próprios termos usados, seu vínculo à perspectiva tradicionalista, que concebe a língua como um sistema homogêneo e pronto, dissociável de seus usos e, assim, um sujeito também homogêneo e determinado por esse sistema linguístico.

Na esteira dessa mesma vertente, temos a concepção de escrita como dom ou inspiração divina, cuja compreensão é a de que o texto nasce, como se fosse possível surgir ou brotar de uma frase, uma palavra isolada ou até mesmo uma ilustração, as quais indicariam o tema a ser tratado no texto, sem qualquer atividade, leitura ou discussão prévia que pudesse dar condições para que o estudante tivesse o que dizer. Além disso, os elementos das condições de produção também não são estabelecidos, ou seja, não marca a finalidade, não define os interlocutores e o gênero discursivo, o suporte e a circulação social do texto, nem

²³ Usamos o termo autor por falarmos acerca de uma concepção tradicionalista. Nesta Tese, tomamos como sinônimos de produtor de textos os termos autor, enunciador e locutor, mesmo que haja conceitos diferenciados em várias teorias. Entretanto, no decorrer do trabalho, quando nos referimos ao sujeito que produz textos, priorizamos as terminologias produtor ou escritor, a partir da concepção de escrita como trabalho. Observamos, contudo, que, na vasta teoria que trata de estudos sobre a linguagem, encontramos essas terminologias como sinônimas ou como conceitos diferentes, pois, de acordo com a sustentação teórica, podem ter sentidos e significados distintos.

mesmo o posicionamento a ser assumido pelo produtor. Nesse contexto de produção, Sercundes explica que “A escola, na verdade, supõe um conhecimento prévio do aluno, por estar o tema circulando no mundo social [...]” (SERCUNDES, 2004, p. 76). Novamente, a ênfase recai apenas nos aspectos linguísticos, ditados pela variedade padrão, considerando um bom texto aquele que segue a lógica semântica e sintática e, portanto, a linguagem escrita é usada para exteriorizar o pensamento, a partir de uma inspiração, de um dom.

Atividades de escrita sob essas duas concepções podem ter, por exemplo, o seguinte comando: *Escreva um texto sobre o fim de semana na fazenda da vovó*. Nenhum elemento das condições de produção é definido e não é considerado se o estudante, realmente, tem condições e conhecimento para escrever sobre o fim de semana na fazenda da vovó. O importante é manter o tema, delimitado em um enunciado, e seguir as normas linguísticas da gramática tradicional, pois esse será o foco de correção do professor.

Relacionada às teorias estruturalistas, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação e a língua é vista como código, usada somente para transmitir mensagens de um emissor a um receptor. O objetivo dos usos da língua é estabelecer ou manter uma comunicação, que não é influenciada por qualquer elemento externo ao processo, que envolve emissor, receptor, código, canal, referente e mensagem. A atividade de escrita também é vista como homogênea e invariável e para todo texto a ser produzido há sempre um modelo a ser seguido, como se o trabalho de produção fosse apenas preencher lacunas baseadas nas tipologias textuais, como a narração, a descrição e a dissertação. O texto é produto da codificação e deve ser decodificado pelo receptor.

A concepção de escrita correspondente a essa vertente é a que a entende como consequência, isto é, a produção textual é consequência de outra atividade realizada previamente, em geral, extrassala ou diferente da rotina escolar. Sercundes afirma que “São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito.” (2004, p. 78). No fim, o objetivo da escrita é apenas atribuir uma nota ou comprovar que o estudante participou da atividade sobre a qual trata o texto. É comum, ainda, que sirva para correção dos erros gramaticais e avaliação de atividades anteriores.

Pelo fato de ser uma consequência de outra atividade, que também não marca os elementos das condições de produção, o tempo de sedimentação das informações adquiridas pelos alunos também não é considerado, pois o texto deve ser escrito e entregue imediatamente após a atividade prévia, por exemplo: o relatório precisa ser entregue logo

após a visita ao museu. Nesse sentido, a visita ao museu acaba perdendo seu objetivo principal, desempenhando apenas a função de pretexto para uma atividade de escrita.

Observamos que é comum encontrarmos nas escolas a prática dessas três concepções de escrita – com foco na língua, como dom e como consequência, pois o foco nos estudos da língua, de maneira descontextualizada e sem objetivos definidos, ainda é frequente. Assim, escreve-se apenas para cumprir o planejamento e para usar os elementos linguísticos estudados nas aulas de gramática. O professor não estabelece as condições de produção, o estudante apenas escreve para fins de avaliação e para agradar ao professor e o texto é considerado como produto, que em uma única escrita está pronto e finalizado para ser atribuída uma nota.

A partir de outros estudos relacionados à linguagem e seus usos, incluindo aspectos sociais, históricos e ideológicos, em especial, a partir dos anos de 1980, a concepção de linguagem também sofre transformações, guiadas, destacadamente, pelas propostas do Círculo de Bakhtin, com a perspectiva dialógica de linguagem. Nesse sentido, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a linguagem passa a ser concebida como processo de interação, ligada à corrente sociointeracionista e, portanto, não é mais usada somente para expressar o pensamento do autor ou para estabelecer um processo de comunicação entre emissor e receptor, mas, também, para interagir, para agir sobre o outro, sendo influenciada pelas condições sociais, históricas e ideológicas e usada por sujeitos heterogêneos inseridos em determinados contextos de produção. Segundo Bonini, toda essa mudança, caracterizada como a “[...] virada pragmática no ensino de língua materna [...]” possibilita “[...] entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminado o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e a sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano).” (BONINI, 2002, p. 26, *ip. lit.*).

Essa vertente não propõe o abandono do estudo das formas e estruturas da língua, mas o estudo da língua em uso, considerando sua diversidade e funções. A proposta é que os textos produzidos pelos alunos sejam objeto de estudo linguístico, gramatical, textual e discursivo.

Quando situamos um horizonte de análise, temos de admitir que a língua é um sistema, mas um sistema que nasce, vive e se modifica na interação e que se estrutura para a interação. A realidade fundamental desse sistema é a *interlocução* – a ação linguística entre sujeitos –, que se faz através dos textos ou discursos, falados ou escritos, e não de frases ou estruturas isoladas (VAL et al., 2009, p. 23, grifo dos autores).

Dessa forma, o foco está nas práticas sociais e os textos são produzidos a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. É preciso considerar que, muitas vezes, há diferenças entre a escrita escolar e a escrita social, em situações reais de interação verbal social, em relação a todos esses elementos que influenciam tanto a estrutura, quanto o discurso do texto escrito. Na pesquisa de Cabral (2004), os acadêmicos revelam que os momentos de escrita em sala de aula estão associados à avaliação: respostas de provas, análises de textos, notas de textos/leituras, e fora do espaço escolar escrevem sempre com relação a conteúdos acadêmicos. A escola não pode negar-se a considerar as práticas de linguagem dos sujeitos sócio-historicamente determinados e o fato de que o processo de produção textual é influenciado tanto por fatores internos da ordem da língua, quanto externos, ou seja, pela historicidade, pelo contexto sócio, histórico e ideológico de produção, tendo em vista, ainda, o suporte e a circulação social do texto em produção.

Por essa perspectiva, a escrita é compreendida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem e, então, concebida como trabalho, como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever. “A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.” (SERCUNDES, 2004, p. 83). As atividades prévias, que também acontecem na escrita como consequência, têm a função de suporte e ponto de partida para a produção textual e, portanto, a grande diferença está na função do texto produzido, que deixa de ser visto como produto pronto e acabado, para ser avaliado e atribuída uma nota, e passa a ser considerado como o

[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, [...]. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993, p. 135).

Mudam-se as concepções, mudam-se os objetivos e, por isso, os conteúdos e a metodologia do trabalho a ser desenvolvido. Escrever deixa de ser apenas o momento de seguir as normas linguísticas, mas o espaço de posicionamento do sujeito que produz o texto, que tem o que dizer e usa o discurso escrito para estabelecer uma interlocução, um processo de interação entre sujeitos. De acordo com Antunes, “A atividade da escrita é, então, uma

atividade interativa de expressão, (*ex-*, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Para o trabalho com a linguagem escrita nas escolas, os documentos oficiais que tratam sobre o processo de ensino e aprendizagem, em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e, em nível estadual, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), orientam que as atividades de escrita sejam desenvolvidas sob essa perspectiva, a fim de dar voz ao estudante que escreve, pois “A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade.” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Considerar todas essas propostas para o ensino da escrita implica contemplar, também, o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem. Para Cabral, são necessárias três competências para que seja possível ensinar a escrever:

[...] a primeira competência para ensinar a escrever estará estreitamente associada ao domínio profundo da escrita por parte de quem ensina, mas também cremos que essa competência estará igualmente associada a um conhecimento actualizado e pedagogicamente informado sobre o modo como os alunos desenvolvem essa competência ao longo do seu percurso escolar, e sobre as estratégias que melhor promovem esse mesmo desenvolvimento (CABRAL, 2004, p. 277-278).

Portanto, não bastam discussões, reflexões e propostas sobre o ensino da escrita na escola, a fim de garantir que sejam seguidas as orientações teórico-metodológicas de pesquisadores e de documentos oficiais. É necessário que sejam dadas condições para os professores efetivarem tais ideias, incluindo seu processo de formação tanto inicial, quanto continuada. De acordo com Cabral (2004), entender como os estudantes, professores em formação inicial, veem o processo de escrita na universidade, considerando como seus textos são avaliados e quais procedimentos empregam no momento de revisá-los, é importante, porque possibilita compreender o processo de formação inicial e, dessa forma, encaminhá-lo de maneira a contribuir, de fato, com as práticas futuras em sala de aula. As maneiras como a produção escrita é considerada e realizada na universidade e as formas de o professor formador olhar para os textos de seus alunos, efetivamente, influenciam na formação. Logo, os processos de revisão e de reescrita de textos deveriam ser considerados, inclusive, na escrita universitária, a fim de efetivar práticas de escrita como trabalho.

Assim, propormo-nos a refletir sobre o trabalho de escrita na escola leva-nos a pensar acerca da formação do professor que ensina a escrita. Tal discussão relaciona-se diretamente com o tema desta Tese, que busca compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID, contribuindo para o desenvolvimento dos estudos sobre a produção textual escrita em situação de ensino.

A partir dos nossos objetivos e consubstanciados nos princípios da concepção dialógica de linguagem, discutiremos, a seguir, a respeito dessa concepção de escrita, pois é a que sustenta nossa Tese.

1.2.3. A escrita como trabalho: o texto produzido em processo

As atividades prévias da prática desta concepção, a qual é composta por várias etapas, têm a função de estabelecer a interação entre os sujeitos participantes do processo de interação verbal social. Na escola, esse processo envolve o professor, os estudantes e o texto que está sendo produzido, que é o próprio lugar da interação. Esse entendimento só é possível a partir da sustentação na concepção, pensada em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sociointeracionista, que compreende a escrita como trabalho. “No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.” (GERALDI, 1996, p. 25). Por isso, o texto do estudante é objeto de ensino e de atividade das aulas de Língua Portuguesa.

Para essa perspectiva, a escrita é um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, assim, deve ser assumida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, levando-nos à reflexão sobre a prática de escrita, realizada pelos usos da linguagem e materializada em gêneros discursivos.

Apoiamo-nos no conceito de escrita como trabalho, proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson, que assumem “[...] que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos [...]” e, então, entendem que “[...] na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.” (1991, p. 55), ou seja, escrever é um trabalho, no qual o escritor e o texto são constituídos. Nesse sentido, entendemos a escrita como um processo dialógico, de interação

verbal e, segundo Menegassi, como “[...] um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado [...]” (2010, p. 78).

A atividade de escrita sustentada nessa concepção começa com exercícios prévios que preparam o estudante para que tenha o que dizer e saiba como fazer, adequando seu texto à finalidade, aos interlocutores e ao gênero discursivo do processo de interação pelo discurso escrito (GERALDI, 1993). Como exemplo de produção escrita sob essa concepção, destacamos um comando da prova de Redação do Vestibular de Verão 2013 da Universidade Estadual de Maringá. A prova é composta de uma informação inicial sobre os temas dos textos 01 e 02, os quais devem ser tomados como apoio para que o candidato redija os gêneros solicitados. Após essa informação e os textos, são apresentados os comandos de produção. Utilizamos como demonstrativo o primeiro, que solicita uma Resposta Argumentativa²⁴:

“Como vestibulando, redija, em até 15 linhas, uma resposta argumentativa à pergunta ‘Qual o segredo do vestibular: inteligência, esforço ou sorte?’. Você pode basear-se nas informações dos textos de apoio, mas não deve apresentar cópia deles”. (grifos no original).

Podemos perceber que a finalidade é marcada e, por conseguinte, o interlocutor é estabelecido (MENEGASSI; FUZA, 2006; MENEGASSI, 2012), no caso, o professor que atua como interlocutor real do processo de escrita, subordinado ao interlocutor superior, ou seja, a instituição que delimita padrões e regras de produção nessa situação específica. Embora o professor não esteja presente, face a face, no momento da produção em situação de vestibular, é a imagem dele que o escritor tem, como leitor real de seu texto, em função social já delimitada por suas práticas anteriores de escrita. O interlocutor virtual, o leitor para quem o texto é produzido, não é delimitado, o que leva o estudante a pensar como leitor a banca de professores de Língua Portuguesa que avaliará seu texto, já que é um gênero do campo escolar, em situação de avaliação. O produtor não sabe, exatamente, quem lerá, mas sabe que é um grupo de professores que já tem os parâmetros de avaliação estabelecidos, os quais, inclusive, o aluno estudou no Ensino Médio. A pergunta que deve ser respondida com argumentação fica assinalada e, então, evidencia-se que a produção é do gênero discursivo Resposta Argumentativa. Dessa forma, o comando define como o texto precisa ser produzido.

²⁴ Exemplo retirado da Prova de Redação do Vestibular de Verão 2013 da UEM. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2013-V/uemV2013p2g1.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Nessa concepção, a escrita é composta por quatro etapas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991): planejamento, execução da escrita, revisão e reescrita. No primeiro momento, o escritor planeja como produzirá seu texto, considerando os elementos das condições de produção: a finalidade, os interlocutores, o gênero discursivo, o suporte, o meio de circulação, seu posicionamento e, assim, delimita o tema e o que dará unidade ao seu texto, elementos propostos a partir das pesquisas do Círculo de Bakhtin (MENEGASSI, 2012). Diante desse norte, levanta as informações, organiza e seleciona quais e em qual ordem usará para, então, partir para a execução da escrita. Na realidade, nas atividades de escrita entendida por uma visão dialógica e processual, a etapa de planejar está presente em todo o desenvolvimento da produção textual: “[...] o planejamento passou, gradualmente, a ser compreendido como um procedimento que perpassa o processo total de escrita: o início, as pausas, a releitura, a reescritura.” (GARCEZ, 1998, p. 28). Isso porque, para realizar cada uma das etapas, o produtor do texto necessita ir refletindo e planejando como as fará, inclusive no momento de reescrever o texto, diante das revisões feitas pelo professor, por um colega ou por ele mesmo.

No período da execução, o escritor define, desenvolve e exemplifica as ideias e informações levantadas no planejamento, buscando manter a unidade do texto. Conforme Serafini, “Num texto bem-feito, as partes devem estar relacionadas entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso.” (1987, p. 65). Nessa fase, coloca no papel o que foi planejado na etapa anterior, decidindo sobre as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas. É nesse estágio que o produtor lança mão dos recursos linguístico-discursivos que atenderão à finalidade, aos interlocutores e ao gênero discursivo estabelecidos para a produção. De acordo com Menegassi, a execução da escrita é “[...] uma fase muito produtiva e extremamente cognitiva e idiossincrática [...]” (1998, p. 25), justamente pelos processos que são necessários para desenvolvê-la.

Após escrever, é preciso que o escritor releia seu texto, isto é, que passe pela etapa da revisão, passo fundamental nesse processo (BARTLETT, 1982; HAYES et al., 1987; WHITE; ARNDT, 1995). Garcez também argumenta que essa etapa faz parte de todo o processo de escrita, pois a todo instante o produtor está voltando para seu texto, o que marca o caráter recursivo, envolvendo “[...] planejamento e produção, ou seja, reformulação.” (GARCEZ, 1998, p. 30). Tanto a forma quanto o conteúdo do texto devem ser revisados.

Enquanto que na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a

constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente. Durante a revisão de um texto, o estudante deve obviamente eliminar todos os erros que encontrar. O processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto (SERAFINI, 1987, p. 81).

A revisão do texto pode ser feita pelo próprio produtor, no momento da produção e, ainda, após os apontamentos feitos pelo professor; por um par, por exemplo, pelo colega de sala, em um trabalho orientado pelo professor; pelo professor, em seu turno de correção. Esses diversos olhares para o texto, em momentos diferentes, são fundamentais para contribuir com o processo de escrita, a fim de atender ao comando estabelecido e desenvolver as habilidades de escrita do estudante. O objetivo dessa etapa é dar ao texto uma melhor legibilidade, de acordo com suas finalidades, seus interlocutores, seu gênero discursivo, etc. A revisão, então, pode levar à reescrita do texto.

Luquez e Ferreiro (2003) corroboram a importância dos diversos olhares para o texto, destacando o papel do colega e do professor no processo de revisão. Segundo as autoras,

[...] as crianças são capazes de reflexões refinadas quando revisam um texto em pequenos grupos e, ao mesmo tempo, essa tarefa é difícil de se realizar quando estão sozinhas diante do próprio texto. Parece que são os outros, os pares que efetivamente estão no lugar de leitores, os que podem marcar os problemas que o texto apresenta e, nesse sentido, propor aspectos a serem revisados²⁵ (LUQUEZ; FERREIRO, 2003, p. 51).

Com o trabalho de revisão, o produtor do texto tem condições de avaliar se atendeu a todos os elementos das condições de produção (MENEGASSI, 2012). Analisa, ainda, se contém todas as informações, se as ideias estão claras, se há unidade, enfim, reflete sobre sua produção e, se necessário, reescreve-a.

Garcez corrobora essa importância dos processos de revisão e de reescrita, ao argumentar que

[...] a escrita exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores), tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; que o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se

²⁵ “[...] los niños son capaces de reflexiones refinadas cuando revisan um texto em pequenos grupos pero que, al mismo tiempo, les resulta difícil realizar este trabajo cuando se enfrentan solos al propio texto. Pareciera que son los otros, los pares que efectivamente están en el lugar de lectores, los que pueden señalar los problemas que presenta el texto y, en este sentido, proponer aspectos a revisar.”

desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; e que os processos mentais superiores se desenvolvem de forma gradual em duas fases: uma primeira, intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual (GARCEZ, 1998, p. 80).

Nesse sentido, pela própria constituição do sujeito, pelas relações de interação verbal social, o papel do outro no processo de produção textual escrita, que contempla as etapas de revisão e de reescrita, é fundamental, pois contribui com o desenvolvimento da escrita do estudante, que escreve, sempre, para um outro, mesmo que seja o outro de si próprio.

Apresentamos o Quadro 1 com os objetivos e as características principais de cada fase da escrita como trabalho, a fim de mostrarmos as particularidades dos conceitos:

Quadro 1: Objetivos e características principais da escrita como trabalho

Etapas	Objetivos e características principais
Planejamento	Programar e delinear como será produzido o texto, considerando todos os elementos das condições de produção. Esse processo pode ocorrer constantemente, pois o produtor pode planejar e replanejar o que deve ser escrito, conforme o desenvolvimento da escrita.
Execução	Materializar o esboço feito no planejamento: ato de escrever em si. Ocorre quando o escritor produz o texto e, também, quando o reescreve, fazendo alterações a partir de revisões.
Revisão	Rever os aspectos linguístico-discursivos, tendo como parâmetros os objetivos iniciais, o comando de produção e a situação de enunciação, a fim de deixar o texto o mais adequado possível à situação de interação verbal social. Pode ocorrer durante todo o decurso da atividade de escrita e ser feita pelo próprio produtor, por um colega ou pelo professor e acontece, ainda, pelo produtor diante dos apontamentos feitos pelos revisores.
Reescrita	Fazer alterações no texto, considerando as revisões feitas. Essa etapa é processual e recursiva, podendo ocorrer especificamente após alguma revisão – apontamentos dos colegas ou do professor – ou, simultaneamente, ao processo de revisão pelo produtor.

Fonte: A pesquisadora.

Geraldi (1996) e Sercundes (2004) também se sustentam nessa concepção de escrita e concordam que é um processo que parte de atividades prévias com funções específicas para o exercício da escrita, proporcionando a interação dos sujeitos participantes. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita torna-se ininterrupto, pois o texto do aluno não é considerado pronto em sua primeira escrita, mas passível de ser revisado e reescrito, considerando as condições de produção estabelecidas no comando para determinada produção textual.

Assim, ao concebermos a escrita como trabalho, o conceito de interação verbal proposto pelo Círculo de Bakhtin é possível de ser estabelecido, proporcionando o

dialogismo. É por essa perspectiva que são dadas aos alunos as condições para escrever e que o professor assume-se como interlocutor real do processo, que participa da produção do texto do aluno. O texto é o lugar onde o discurso é marcado, por meio da interação verbal social, constitutiva da linguagem.

Observamos que tal concepção de escrita está relacionada aos pressupostos do Círculo de Bakhtin, destacadamente, com as questões que envolvem os conceitos de interação, dialogismo e enunciação. Conforme afirmamos, a enunciação é sempre determinada pelas condições reais de produção, logo, é extremamente necessário estabelecer para os estudantes os elementos que permeiam o trabalho de escrita, para que, de fato, tenham a possibilidade de escrever. Para essa perspectiva, o ato de escrever não pode ser visto como abstrato, sem função, mas, ao contrário, a escrita é concreta e cumpre funções sociais significativas.

As condições de produção de um texto deveriam ser determinadas pelo professor ou pelo material didático que apresenta a proposta de escrita. São esses elementos que orientam o produtor e, portanto, precisariam estar marcados no comando de produção. De acordo com as pesquisas do Círculo de Bakhtin, é possível depreender que as condições de produção são compostas por seis elementos: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, suporte do texto, circulação social e posição do escritor (MENEGASSI, 2012).

A finalidade corresponde ao fim pelo qual se escreve o texto, qual é o objetivo de escrevê-lo. Ela é fundamental para constituir o processo de produção textual, buscando colocar o estudante, produtor do texto, como sujeito que tem um motivo para dizer e, assim, marca-se em seu texto. Vale observar que, na escola, em geral, a finalidade é apenas para cumprir a atividade de escrita constante no planejamento, a fim de atribuir uma nota ou usar algum conteúdo já estudado. Raramente, há uma função social estipulada para a atividade de escrita realizada na escola. De acordo com Menegassi e Fuza (2008, p. 477), “[...] quanto à finalidade da escrita, sabe-se que está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento da produção [...]”.

O interlocutor é estabelecido de acordo com a finalidade e caracteriza para quem se escreve. Conforme discutimos na seção anterior, para Bakhtin/Volochínov (2006), o interlocutor pode ser real, virtual ou superior.

Britto (2011), quando reflete sobre as condições de produção de textos na escola, questionando, inclusive, a respeito da função das aulas de Língua Portuguesa se, de fato, o aluno não consegue aprender “[...] o domínio real da língua escrita [...]”, também enfatiza a necessidade do estabelecimento do interlocutor para os processos de produção textual e afirma: “É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de

interação entre homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor.” (BRITTO, 2011, p. 118). Portanto, para a escrita na escola também é necessária a delimitação dos interlocutores.

O gênero discursivo é definido com base nos dois elementos anteriores, sendo composto por suas características básicas: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem.

O quarto elemento das condições de produção corresponde ao suporte do texto, isto é, ao espaço onde o texto apresenta-se e circula. O suporte, que tem forma e matéria específicas, tem o papel de mostrar o texto, de possibilitar o local de sua materialização. Dependendo do suporte e da circulação, já que todo texto tem um “[...] lugar social determinado para circulação.” (MENEGASSI, 2012), correspondendo aos meios pelos quais chega ao interlocutor e a forma como chega, as funções sociais e comunicativas do gênero e sentidos do texto podem variar. Por fim, a posição do produtor é estabelecida no texto pelas marcas linguísticas e discursivas que deixa, ao colocar-se como tal. Quando assume aquilo que diz, como discurso seu, o produtor delimita seu posicionamento.

Todos esses elementos estão interligados e são definidos, primeiramente, em função da finalidade do texto, que determina o interlocutor, o qual, então, estabelece os demais.

Geraldi (1993) também concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e formas linguísticas e considerar, portanto, a situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Assim, afirma que, para contribuir com a formação e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, para a produção de um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1993, p. 137).

Ao relacionarmos com os seis elementos das condições de produção estabelecidos a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, essa caracterização do processo de produção proposta por Geraldi corresponde a: a) ao estabelecimento de um tema, ao fato de proporcionar ao estudante que tenha conteúdo para compor seu texto; b) a finalidade seja

definida; c) o interlocutor seja marcado; d) o estudante, enquanto produtor do texto, assuma seu posicionamento social; e) o estudante saiba como, por meio dos recursos linguístico-discursivos, alcançar sua finalidade e seu interlocutor, adequando-se aos elementos das condições de produção.

Quando o processo de ensino e aprendizagem de língua materna está ancorado nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e, conseqüentemente, a escrita é trabalhada pelas perspectivas do foco na língua, do dom ou da consequência, os textos são produzidos para a escola, unicamente como atividade prevista no planejamento e que deve ser cumprida, atribuindo-se uma nota, muitas vezes sem qualquer leitura do professor. Como afirma Geraldi,

[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (2011, p. 65).

O ideal seria, portanto, que o professor assumisse as concepções dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), para que tivesse a possibilidade de, realmente, desenvolver as habilidades de escrita dos estudantes, trabalhando com produção textual na escola, com uma finalidade social, sendo o texto escrito para o outro, com a participação do professor, que atua como coprodutor do texto do aluno.

Ressaltamos, também, as reflexões de Geraldi (2004), nessa mesma linha de discussão, em relação às mudanças de concepções quanto às aulas de Língua Portuguesa e, especificamente, ao trabalho com a escrita na escola, quando sugere uma discussão acerca da mudança de redação para produção de textos, salientando que não se trata apenas de uma nova terminologia, mas, principalmente, de novas práticas, sustentadas em outras concepções, que levam à reflexão dos usos da língua e a uma escrita com função.

Substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção (GERALDI, 2004, p. 22).

Logo, observamos que o conceito de texto também muda, deixando de ser visto apenas como a estrutura linguística, como o produto do pensamento do autor, o que corresponderia à redação, e é entendido como a manifestação da linguagem que tem conteúdo, que tem discurso. Há, portanto, uma estreita relação entre texto e discurso, ou seja, entre a materialidade linguística e suas condições de produção. É a concepção dialógica e discursiva que proporciona tal compreensão. Assim, não podemos compreender texto desvinculado de seu aspecto discursivo, mas, ao contrário, como a materialidade linguística que tem o que dizer, relacionada à situação de dizer. Garcez apresenta uma distinção de texto e discurso que nos ajuda a pensar nessa dicotomização tradicionalista:

O texto é uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente. O discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto em que está inserido (GARCEZ, 1998, p. 66).

A perspectiva que defendemos é a do texto enquanto lugar da interação verbal, realizada por sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos, ou seja, texto como unidade linguística com função social.

Produzir textos, portanto, é mais que apenas organizar as palavras e as estruturas da língua, é preciso ter conteúdo, adequar a linguagem à finalidade daquele texto, aos interlocutores e ao gênero discursivo. É conceber o sujeito como aquele que tem o que dizer e que se constitui como tal na e pela linguagem, que estabelece um processo de interação verbal social por meio do texto que produz, marcando o dialogismo constitutivo da linguagem.

Quando assumimos essa concepção de escrita, pedagogicamente, consideramos os alunos como verdadeiros produtores que têm o que dizer, os textos são socialmente relevantes, com leitores e funções diversificadas, e a escrita é contextualmente adequada à situação, tanto em sua forma, quanto em seu conteúdo, procurando produzir uma coerência global (ANTUNES, 2003).

Nesta Tese, destacamos as seguintes características da concepção de escrita como trabalho consideradas as mais relevantes para alcançarmos nossos objetivos:

- a) a escrita deveria ser entendida como um processo composto por várias etapas, incluindo o planejamento, com atividades prévias ao trabalho de produção textual;

- b) escrever é interagir socialmente com os demais sujeitos, posicionando-se por meio dos textos;
- c) no processo de ensino e aprendizagem da escrita, em sala de aula, o ideal é que o professor estabeleça todos os elementos das condições de produção, para que o estudante tenha condições de ter o que, porque, para quem e como dizer (GERALDI, 1993);
- d) o processo de escrita não termina com a primeira versão do texto, mas inclui, necessariamente, processos de revisão e de reescrita.

Após essas discussões acerca da concepção de escrita como trabalho, é necessário destacarmos as fases de revisão e de reescrita do texto, que se caracterizam como etapas processuais e recursivas da escrita. Tais etapas acontecem, primordialmente, na escrita como trabalho, pois as concepções anteriores consideram o texto sempre como produto pronto, escrito a partir de modelos determinados, independente das condições nas quais a produção ocorre. Conforme já afirmamos, todos os elementos das condições de produção são fundamentais para a escrita, que acontece em um processo contínuo, de ir e vir ao texto, de escrever, revisar e reescrever.

1.2.4. Os processos de revisão e de reescrita

Quando pensamos nas etapas de revisão e de reescrita, é preciso considerarmos o que pode ou não proporcionar tais fases no processo de produção textual. Na escola, em geral, a reescrita só acontece com a orientação do professor, que pode assumir-se como coprodutor do texto do aluno, revisando-o em seu turno de correção e fazendo apontamentos que proporcionem a reescrita pelo estudante. Sem essa postura do professor, normalmente, o estudante, sozinho, não revisa e reescreve seu texto.

Entretanto, o que comumente ocorre é a avaliação do texto, a partir do ponto de vista, exclusivamente, do professor, por uma perspectiva tradicionalista, que só vê o erro e desconsidera o que foi aprendido e os avanços alcançados. Assim, o professor decide o que e como será avaliado, excluindo o aluno desse processo. Ao contrário dessa perspectiva, o aluno deveria ser visto “[...] como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem.” (ANTUNES, 2006, p. 163). A avaliação precisaria acontecer, então, pela perspectiva tanto do professor, quanto do aluno, considerando todo o processo de ensino e aprendizagem e a escrita como componente desse processo contínuo, servindo como parâmetro para as próximas atividades.

De acordo com essa vertente, Geraldi (1993) ressalta a relevância de dar condições para que o estudante produza o texto. Para ele, com as condições estabelecidas, é dada a palavra ao aluno, que dá continuidade ao processo de interação verbal social por meio da produção textual escrita. Nesse sentido, há um aspecto que corrobora a reflexão quanto à necessidade de professor e aluno participarem de todo o processo:

A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um “nada a fazer ou a declarar” para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra ao *outro*. Ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia (GERALDI, 1993, p. 160-161, grifo do autor).

Logo, fica evidente a necessidade da participação ativa tanto do professor, quanto do aluno no processo de avaliação do texto, pois ambos podem ter o que dizer, o estudante no momento da produção e o professor no período de sua revisão, considerando as condições estabelecidas para determinada produção escrita.

O ponto crucial para a reflexão quanto à avaliação realizada na escola acerca do texto do aluno está, indiscutivelmente, na concepção que assumimos para sustentar nossas práticas. Alguns autores, por exemplo, Serafini (1987), diferenciam avaliação de correção, defendendo um trabalho de correção do texto do aluno. Val et al. (2009) apresentam uma importante reflexão quanto ao processo de olhar para o texto do aluno, usando o termo avaliação, porém propondo maneiras de realizar essa atividade diferente de uma linha tradicional, que apenas atribui nota sem qualquer parâmetro, mas por uma perspectiva que colabora e intervém no texto do aluno, a fim de auxiliá-lo no processo de produção do discurso escrito. Ruiz (2010) usa o termo correção e o foco de suas reflexões está nas diferentes possibilidades de realizar essa atividade, pensando na etapa de reescrita a ser realizada pelo estudante. Para as pesquisas que seguem a concepção de escrita como trabalho, o foco está, de fato, nos momentos de revisão realizada pelo professor, quando corrige o texto do aluno, e pelo estudante, quando recebe seu texto com apontamentos e, então, passa a revisá-lo e a reescrevê-lo.

Ao marcarmos esse aspecto das diferentes terminologias usadas para caracterizar o momento de reflexão sobre o texto produzido, seja pelo professor, seja pelo estudante, destacamos de nosso Estado de Arte três pesquisas que nos apontam a necessidade dessa discussão quanto à correção, avaliação e revisão de textos.

Nascimento (2009) discute sobre a reescrita a partir dos bilhetes orientadores e ancora-se na tese de Ruiz (2010), ao propor que o bilhete funciona como mediador entre professor e aluno no desenvolvimento da linguagem escrita. Seu escopo teórico leva-a a entender a correção que o professor faz como seu momento de revisão do texto do estudante.

Também apoiada em Ruiz (2010), Silva (2010) defende uma proposta interativa de avaliação de textos com o uso dos bilhetes, os quais contribuem com o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Em seu trabalho, usa tanto a terminologia avaliação quanto correção para referir-se à prática do professor de intervir no texto do aluno.

Com o objetivo de compreender como a revisão textual implica na reescrita, Costa (2011) prioriza o termo revisão, caracterizando tanto o momento em que o professor faz apontamentos no texto do aluno, quanto o período em que o próprio estudante reflete sobre seu texto e reescreve-o. Para ela, a revisão corresponde aos momentos de reflexão sobre o texto e, assim, pode levar ao aprimoramento de elementos linguísticos e textual-discursivos.

Em Nascimento (2009), o termo avaliação não é usado e correção e revisão são tomados como sinônimos. Silva (2010) considera avaliação e correção como procedimentos iguais, ambos correspondendo às intervenções do professor no texto do estudante. Já em Costa (2011), a ênfase está no processo de revisão, evidenciando a concepção de escrita como trabalho.

A referência a esses três estudos corrobora a premissa de ser necessário discutirmos sobre essas terminologias. Assim, diante desse quadro, faremos algumas discussões quanto à correção e avaliação e, então, nos deteremos no processo de revisão.

1.2.4.1. Correção e avaliação de textos

Ao refletir sobre o processo de escrita, Serafini (1987) propõe uma explicação específica quanto à avaliação da escrita, distinguindo avaliação de correção de texto. A proposta da pesquisadora dá maior relevância à correção dos textos, pensando na contribuição que o processo pode causar ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Para a autora,

A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção [...] é o de reunir elementos para poder avaliar.

[...] O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação²⁶ e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante (SERAFINI, 1987, p. 107).

Assim, corrigir é intervir no texto do aluno, fazendo apontamentos que o auxiliem a rever e a reescrever seu texto, tomando como norte o que foi estabelecido no comando de produção e, por isso, fazendo correções específicas de acordo com cada situação de uso da linguagem escrita. Como exemplo²⁷ dessa correção que busca auxiliar o estudante a revisar e a reescrever seu texto, destacamos parte de uma correção feita por um professor, cuja finalidade do texto era responder argumentativamente à pergunta *O que é texto?*:

Exemplo 1 – Estudante A: exemplo de correção com apontamentos

qual a pergunta não é sua?

Pode-se dizer que um texto é a materialização de toda a forma de linguagem. Remete à interação entre o verbal e o não verbal. *Não é isso? Responda às regras de interação.*

Comegando por uma definição, de acordo com a linguística textual, é *essencial* claro texto, de maneira mais geral, é um conjunto de expressões que produz sentido. Porém, isso é muito vago e nem sempre válido, pois um texto pode não ter sentido para um leitor, ser apenas uma *ampliação* ordenada de palavras, mas pode ter para outro. Outros elementos que podem definir o que é texto são a expressão (1ª concepção) e a comunicação (2ª concepção) que são necessárias para que haja interação entre a *per* linguagem e o interlocutor, ou seja, uma relação dialógica, que também ocorre com o contexto extralinguístico, que é aquilo que está fora do texto e que não é só a língua. Portanto, assunto, objetivos, gêneros, ações de agir sobre um interlocutor, o sentido e a linguagem, fazem um texto ser texto, porque precisa de uma interação.

Você fala da 1ª e 2ª concepção de linguagem, mas isso não tem relação com as informações / afirmações de seu texto. As regras de interação e relação de maneira equivocada em todo o texto. Retorne o conteúdo, pensando nas concepções de linguagem.

Porém, confusão técnica no texto, as definições que aponta é incompletas e inconsistentes e ainda, não são apontados argumentos que sustentem.

Responda os apontamentos, as explicações técnicas e redefina todo usando argumentos.

Professor

²⁶ Observamos que a autora usa o termo redação devido ao contexto de produção de seu livro (1987). Hoje, conforme discutimos, preferimos o termo produção de texto, dado nosso aporte teórico-metodológico.

²⁷ Todos os exemplos desta e da subseção 1.2.5., primeira versão e respectivas reescritas, incluindo as correções do professor, foram retirados de textos produzidos por estudantes da turma do segundo ano do Curso de Letras, da Unespar/Campus de Campo Mourão, coletados, com consentimento, no primeiro semestre de 2014, durante as aulas de Língua Portuguesa II, ministradas pela pesquisadora, como professora da disciplina.

O exemplo, composto pelo texto do estudante e pelos apontamentos do professor, constitui-se como a correção que tem função de auxiliar a revisão e a reescrita do estudante. O professor lança mão de um bilhete após o texto, para manter o diálogo com o estudante e fazer encaminhamentos a respeito do que precisa ser revisado. Assim, caracteriza-se como uma possibilidade de o professor intervir no texto, fazer apontamentos, dialogar com o estudante e devolver-lhe a oportunidade do discurso. O comentário ao final do texto, além de apontar o que necessita de revisão, orienta como o estudante deveria revisá-lo e reescrevê-lo.

Para Gonçalves (2010), em uma perspectiva interativa, a correção de textos deixa de ser o olhar para encontrar erros e é considerada como “[...] uma rede de atividades organizadas e sistematizadas que utilizam diversos instrumentos em diferentes momentos da cadeia de produção textual.” (2010, p. 16). Conforme o autor, os professores usam diferentes instrumentos para intervir nos textos e sua eficácia é maior ou menor de acordo com a produção, com os objetivos da intervenção e, destacadamente, com a escolha do instrumento.

Nesse contexto, o professor assume o papel de leitor do texto do aluno, diferente do que Ruiz (2010) constata em sua pesquisa, quando observa que, em geral, os professores corrigem e atribuem nota à primeira versão do texto, independente das possibilidades de reescrita, realizando correção e avaliação em um único momento. Assim, a correção assume um caráter diferente do que é proposto por Serafini (1987), pois

[...] o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça-erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. Por essa razão, pode-se sem sombra de dúvidas dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura feita por um leitor comum (RUIZ, 2010, p. 33).

Segundo a afirmação de Ruiz, observamos que a correção perde sua função, pois o professor não lê o texto do aluno com o objetivo de interpretá-lo e contribuir com sua produção, mas, ao contrário, tem somente a meta de marcar tudo o que considera errado. É nesse sentido que Serafini (1987) elenca seis princípios que contribuem com o processo de correção a ser feito pelo professor, pensando-a como o momento que colabora com o desenvolvimento da produção escrita:

1) “A correção não deve ser ambígua”: o professor não pode apenas indicar o erro, mas mostrar o que, onde e porque está inadequado;

2) “Os erros devem ser reagrupados e catalogados”: a fim de auxiliar no processo de aprendizagem do estudante, o professor poderia classificar os erros, o que contribui para que o aluno entenda e reflita sobre o que está inadequado;

3) “O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas”, ou seja, não basta ter um texto corrigido, ele precisaria ser relido e analisado pelo estudante, a fim de reescrevê-lo;

4) “Deve-se corrigir poucos erros em cada texto”: se houver uma correção excessiva, pode desestimular o estudante a rever o texto, além de confundi-lo quanto ao que e como necessitaria de alteração, por isso é mais pertinente concentrar a correção de cada texto em determinados aspectos, que o professor julgue mais pertinentes;

5) “O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno”, isto é, sua leitura deveria ser aberta a entender o que foi escrito, com a finalidade de poder contribuir com a melhora e o desenvolvimento da escrita do estudante;

6) “A correção deve ser adequada à capacidade do aluno”: como é necessário estimular o estudante a rever seu texto, a correção também não poderia ir além daquilo que o aluno é capaz de rever, tampouco deveria considerar aspectos que não tenham sido previamente estabelecidos (SERAFINI, 1987, p. 108-113).

Nessa mesma linha de argumentação, Ruiz também reflete sobre o conceito de correção de textos, pensando nas atividades feitas pelo professor.

No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2010, p. 19, grifos da autora).

Portanto, corrigir não é apenas indicar erros, vistar o texto e atribuir uma nota, mas escrever, dialogar com o estudante por meio de comentários, apontamentos que o levem à reflexão, à revisão e à reescrita do texto. Dessa forma, a correção é uma das etapas do caminho à revisão textual.

Diferente de fazer intervenções no texto do aluno, o professor pode avaliá-lo, ou seja, atribuir uma nota à produção. “Quase sempre a fase de avaliação segue a de correção. [...] O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto,

utilizando, portanto, a fase da correção como uma coleta de dados.” (SERAFINI, 1987, p. 130). Nessa perspectiva, a avaliação não pode ocorrer sem a correção: aquela serve de balanço e mensuração e esta tem função interventiva e diagnóstica.

Pensando em uma avaliação que seja balanceada e não contraditória, a autora estabelece quatro princípios fundamentais:

1) “A avaliação deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades”, ou seja, cada texto tem níveis diferentes de dificuldades;

2) “A avaliação deve levar em conta o objetivo do texto”: deve-se considerar na avaliação o que é específico de cada produção, as capacidades necessárias para aquele determinado comando de escrita;

3) “A avaliação deve levar em conta o gênero textual usado”, isto é, como elemento fundamental das condições de produção, o gênero precisa ser estabelecido e o texto avaliado de acordo com a adequação ou não a esse gênero em específico;

4) “A avaliação deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita”: na avaliação, é necessário considerar o que foi estabelecido como parâmetro de produção ao estudante, qual comando foi fornecido e o que é pedido (SERAFINI, 1987, p. 131-132).

Val et al. (2009) discutem sobre a atividade de avaliação dos textos dos alunos, refletindo acerca do porquê, do quê e do como desempenhar essa atividade. Para as autoras, quando o professor olha para o texto do aluno “[...] exige interpretação, associações, julgamento; exige, enfim, outros olhos.” (VAL et al., 2009, p. 27). Por isso, a atividade de avaliar o texto é mais que apenas atribuir uma nota, mas, também, ler e fazer intervenções. O argumento é para que

[...] o trabalho de avaliação venha a ser o resultado de uma compreensão que dimensiona o texto escrito em toda a sua complexidade. Reduzir a avaliação de textos a um conjunto de procedimentos a ser rigidamente seguido seria uma atitude simplista. A avaliação pode se apresentar sob formas e momentos diversos. As estratégias de escrita, em quaisquer situações escolares, podem e devem incluir momento e recursos para que o aluno refaça o texto como um todo ou ajuste algumas ocorrências linguísticas específicas. [...] A avaliação é, sobretudo, processual [...] (VAL et al., 2009, p. 29).

A vertente assumida, então, é de uma avaliação que olha para o texto do aluno não apenas com o objetivo de indicar os erros e dar nota, mas do professor que se propõe a ler a produção escrita do aluno, como um trabalho de leitura, efetivamente.

É preciso considerar, ainda, a importância e a necessidade de avaliar o texto, pois os alunos esperam uma resposta do professor, já que responderam à sua solicitação e, também, porque o professor deveria cumprir seu papel de formar esses alunos e, para isso, a avaliação do texto é uma possibilidade de desenvolver as habilidades de escrita. Ressaltando, sempre, a partir de qual concepção de avaliação o professor dispõe-se a esse exercício, isto é, sustentado em uma avaliação processual, que considera todo o decurso do desenvolvimento da produção escrita e, além disso, como uma etapa que pode contribuir com a realização de atividades futuras. Assim, no processo de avaliação, é preciso considerar tanto a forma, quanto o conteúdo do texto, proceder a uma avaliação dos aspectos linguístico-discursivos em funcionamento, em determinado texto, que cumpre finalidades específicas, dirigido a certos interlocutores e de acordo com o gênero discursivo definido, ou seja, um texto que cumpre uma função social e comunicativa e que materializa a interação verbal social entre sujeitos.

Entendemos que essa concepção de avaliação defendida por Val et al. (2009) vai ao encontro da proposta que Serafini (1987) e Ruiz (2010) têm para a correção de textos e da compreensão do que é e como funciona a etapa da revisão de textos, feita pelo professor, nas pesquisas que se ancoram na concepção de escrita como trabalho.

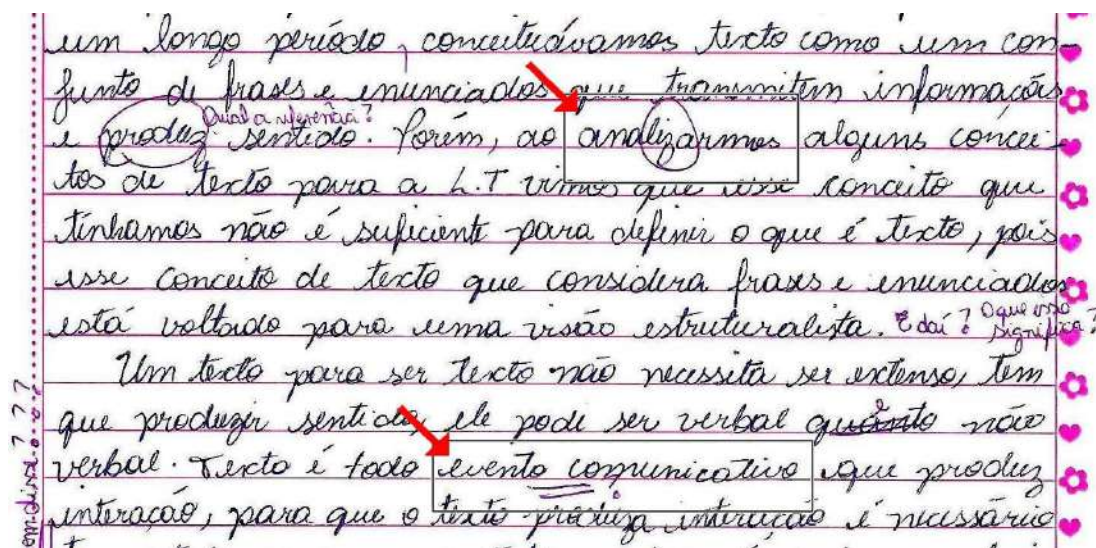
Para os autores dessa perspectiva, a grande questão está nas etapas de revisão e de reescrita. Dessa forma, o foco está em pensar os diferentes tipos de revisão, feitos pelo professor na correção, e suas influências para a reescrita, a ser feita pelo estudante, quando recebe do professor seu texto. Ruiz parte do princípio de que a leitura e as intervenções que o professor faz no texto do estudante influenciam diretamente na reescrita. Para ela, “[...] a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita.” (RUIZ, 2010, p. 11). Ademais, a reescrita só acontece após a etapa de revisão, por parte do aluno, dos apontamentos feitos pelo professor no momento da correção.

Serafini elenca três tipos de correção: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. No primeiro tipo, o professor apenas marca, indica as inadequações, no próprio texto ou à margem, sinalizando por meio de sublinhados, círculos ou X o que deve ser alterado pelo aluno. Em geral, tais indicações restringem-se a aspectos superficiais do texto: “[...] o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.” (SERAFINI, 1987, p. 113). Por considerarmos os princípios da correção que já discutimos e a finalidade que os apontamentos do professor necessitariam ter, isto é, levar o estudante a revisar e a reescrever seu texto, entendemos que a correção indicativa, isolada,

não é suficiente para contribuir com o desenvolvimento da produção textual escrita dos alunos.

Apresentamos como exemplo dessa correção um excerto de um texto:

Exemplo 2 – Estudante B: exemplo de correção indicativa



Destacamos, do exemplo, os casos de correção indicativa: por meio de círculos, sublinhados e pontos de interrogação, o professor apenas indica que aquela parte do texto deve ser revista, entretanto, não especifica o que e como precisaria ser revisado. Um dos aspectos apontados pelo professor nessa correção diz respeito à ortografia: há um círculo na palavra “*analizarmos*”. Podemos entender que esse destaque indica que há algo inadequado, porém, se o estudante não souber que a palavra é derivada de análise e, por isso, deve ser grafada com “s” e não “z”, ele ainda não terá condições de adequá-la. Além disso, quando apenas sublinha parte da expressão “*evento comunicativo*” e coloca um ponto de interrogação, o professor também se limita a indicar que, provavelmente, há algo a ser revisto naquela parte. Contudo, essa indicação não é suficiente para o estudante refletir sobre a possibilidade de alteração, que, nesse caso, corresponde à definição de texto, apresentada pelo escritor.

Como resultado da correção indicativa, Ruiz (2010) afirma que, muitas vezes, o texto revisado e reescrito do estudante apresenta poucas alterações, porque o aluno tem dificuldade em compreender a correção feita pelo professor e, então, sua resposta à correção indicativa pode ser, simplesmente, ignorá-la.

A correção resolutiva consiste em corrigir todas as inadequações do texto, reescrevendo as partes que devem ser alteradas pelo aluno.

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1987, p. 113).

Dessa forma, o professor não leva o estudante a refletir sobre o texto que produziu, pois já dá a resposta pronta de como poderia ser reescrito, tomando como princípio o seu ponto de vista e não o do estudante. Nesse sentido, a palavra não é devolvida ao aluno, pois seu texto é resolvido pelo professor.

Observamos, no excerto do Exemplo 3, a correção resolutiva, com destaque para a substituição de palavras e inclusão de vírgulas. Tais correções, que já resolvem as inadequações, refletem a visão do professor sobre o texto do estudante.

Exemplo 3 – Estudante E: exemplo de correção resolutiva

habilidades em usar a língua, seja ela qual for. Embora não podemos desconsiderar que toda língua possui um sistema formal, porém, enquanto acadêmico é relevante entender que o texto necessita de elementos além da forma, ou seja, deve considerar sua situação de produção, as concepções ideológicas, historicamente situadas, o contexto real, a unidade de sentido, a função comunicativa, a situação de interação e a questão da extensão. Todo texto seja ele...

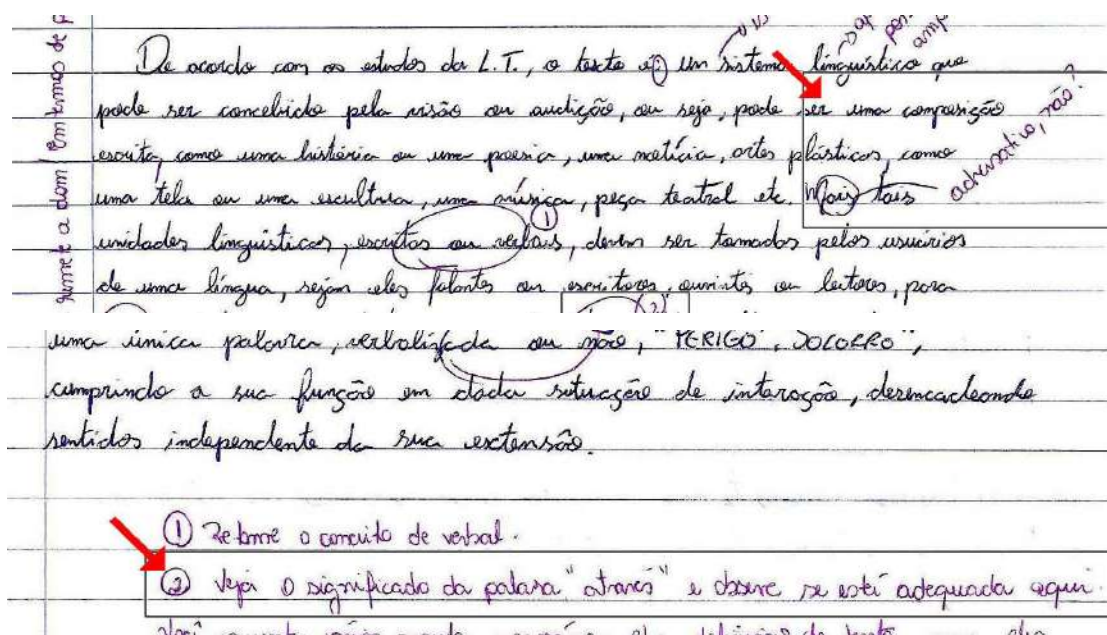
Nos textos com correções resolutivas, são raros os casos nos quais o aluno não reescreve o que foi resolvido pelo professor. “Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução.” (RUIZ, 2010, p. 61). Por esse motivo, é preciso refletir sobre a contribuição que tal correção proporciona para o desenvolvimento da escrita do estudante, pois é o objetivo da prática de correção de textos.

Por fim, na correção classificatória, o professor utiliza um conjunto de símbolos referentes às inadequações dos textos. Assim, as indicações, geralmente, não são ambíguas,

pois o código estabelecido no grupo é usado para mostrar o que está adequado ou não a determinada situação de enunciação por meio da linguagem escrita.

Nos excertos seguintes, retirados do mesmo texto, observamos dois casos de correção que correspondem a uma classificação do que precisa ser revisto: um que congrega a indicativa, pelo uso de círculo, e a classificatória, pelo conteúdo do questionamento ao lado, e outra que se dá pela indicativa e classificatória com comentário após o texto.

Exemplo 4 – Estudante G: exemplo de correção classificatória (com indicativa e pós-texto)



Após correções desse tipo, muitas vezes, o aluno também não reescreve o que foi apontado pelo professor, porque não entende a correção ou não sabe fazê-la. O símbolo ajuda que a correção, que também é indicativa, não seja tão ambígua, porém não garante que o produtor revise e reescreva adequadamente, pois ainda não orienta como fazer.

Entendemos que, dentre as correções propostas por Serafini (1987), é a correção classificatória a que mais pode contribuir com a revisão e a reescrita a serem feitas pelo estudante, pois, além de indicar o que está impróprio à situação de interação verbal, mostra qual inadequação ocorre, podendo levar o estudante à reflexão e, então, à reescrita de maneira adequada. Segundo a autora,

O método da correção classificatória respeita os princípios de uma boa correção. [...] e permite o reagrupamento e a catalogação dos erros. [...] além do mais, leva o professor a interpretar apenas parcialmente as intenções do aluno, sem se sobrepor a elas; de fato, a autocorreção ajuda o aluno a se

expressar, e seu novo texto corresponderá às suas intenções originárias (SERAFINI, 1987, p. 115).

Seguindo as propostas da perspectiva cognitiva, com sustentação nas proposições da Psicolinguística, entendemos que as mudanças que são feitas nos textos revelam manifestações dos processos mentais desenvolvidos no decurso da atividade de escrever. Assim, há relação direta entre as formas de revisão e as maneiras pelas quais os estudantes, de fato, revisam e reescrevem seus textos. Sustentados em Nold (1981), Scardamalia e Bereiter (1987) afirmam que “Outra manifestação dos processos mentais de composição [escrita] são as mudanças que os escritores fazem em seus textos. Um típico manuscrito de escola primária pode mostrar nenhuma revisão [...], e há uma tendência em todos os níveis escolares para revisões meramente ‘cosméticas’ [...]”²⁸ (p. 155, acréscimo da pesquisadora). Dessa forma, evidenciamos a relação entre os apontamentos e as possibilidades de atendimento ou não, enfatizando a necessidade de reflexão acerca desse processo de revisar. Além disso, é necessário observar o que e como é revisado, a fim de realizar revisões que, realmente, contribuam com o atendimento aos elementos das condições de produção do texto, indo além de aspectos linguísticos, conforme argumenta Jesus (2004), fazendo referência ao que é chamado de higienização do texto.

Em relação às formas de correção, várias pesquisas, no Brasil, têm evidenciado a necessidade de pensar na intervenção do professor como uma possibilidade de diálogo com o estudante e seu texto, por meio dos apontamentos que faz. O argumento comum é que a correção não deve apenas indicar, resolver ou classificar o que está inadequado à situação de produção, mas possibilitar a revisão e a reescrita a serem feitas pelo estudante, quando recebe seu texto com apontamentos e, então, tem a possibilidade de interagir com o professor e de tomar a palavra novamente, como uma contrapalavra, uma atitude responsiva.

O caráter dialógico é realçado por Carrijo (2012), ao argumentar sobre a necessidade de olhar os textos não apenas com o objetivo de encontrar o que pode ser alterado, mas de ver o “*querer dizer*” do aluno. Com sustentação teórico-metodológica em conceitos do Círculo de Bakhtin, a autora discute a importância da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, a fim de entender como fazer e como levar o aluno a essa prática. O trabalho de Silva (2012) também destaca a reescrita como um processo dialógico, a partir da análise do processo de escrita em fóruns de comunidades do Orkut, relacionando práticas *on-line* e *off-*

²⁸ “Another manifestation of the mental processes of composing is the changes writers make in their texts. A typical elementary school manuscript may show no revisions at all [...], and there is a tendency at all school levels for revisions to be merely ‘cosmetic’.”.

line. O resultado mostra que os textos publicados são modificados e refeitos, com o objetivo de melhorá-los.

Em estudo em uma turma de EJA, Silva (2010) conclui que as intervenções de diferentes formas contribuem com o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos. Pelo fato de estes atenderem somente às correções que entenderam, argumenta que o professor pode assumir-se como leitor do texto do estudante e, dessa forma, contribuir com o processo de escrita. Nessa mesma linha, os trabalhos de Nascimento (2009) e Mangabeira (2010) corroboram a necessidade de uma intervenção interativa, por exemplo, por meio de bilhetes que proporcionam o diálogo entre professor e aluno e levam à reflexão, à revisão e à reescrita do texto pelo produtor.

Diante de tais resultados, sobressai o aspecto primordial e atual dessas reflexões, pois o processo de desenvolvimento do discurso escrito, tomando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, é ainda objeto pertinente de reflexão, dadas as condições nas quais a escrita é trabalhada em sala de aula.

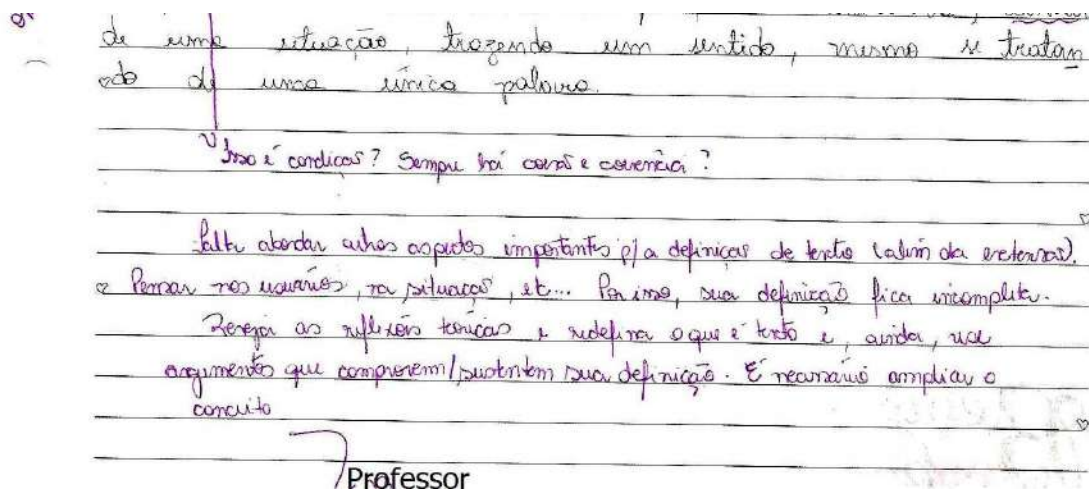
A relevância do caráter dialógico e interativo dos apontamentos leva-nos à possibilidade de correção por meio dos bilhetes textual-interativos, conforme propõe Ruiz (2010), que também discute sobre as formas de correção e suas influências na reescrita a ser feita pelo estudante, usando como aporte a pesquisa de Serafini (1987). Entretanto, amplia as três e inclui a textual-interativa, que consiste na apresentação de

[...] comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2010, p. 47).

Nesse sentido, o professor não apenas indica, classifica ou resolve as inadequações, mas comenta a respeito delas e leva o estudante a refletir acerca de seu texto, contribuindo, portanto, com o processo de reescrita a ser desenvolvido pelo próprio aluno. Dados seus objetivos, tais comentários, geralmente, são mais longos e abordam aspectos linguísticos e discursivos, sendo apresentados ao fim do texto. Suas funções são: “[...] falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.” (RUIZ, 2010, p. 47).

No texto do Exemplo 5, a correção por meio de bilhetes após o texto do aluno sobressai em relação às demais²⁹. Esses apontamentos têm a função de comentários, pois falam a respeito do texto do estudante, e de orientações, porque encaminham o que e como precisaria ser revisado e reescrito. Apresentamos um excerto da parte final do texto, com destaque para o bilhete após o texto.

Exemplo 5 – Estudante I: exemplo de correção textual-interativa após o texto



As respostas dadas pelos estudantes, após as correções textual-interativas, são mais visíveis e, quase sempre, melhoram a construção do texto. Isso acontece porque os bilhetes, raramente, deixam dúvidas do que e como deveria ser reescrito. Tal situação mostra a grande diferença entre as correções. “Se diante de resolutivas o aluno apenas acata, e se diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, nos casos de correções-‘bilhetes’, os textos denotam uma incisiva resposta de sua parte.” (RUIZ, 2010, p. 70). Essas respostas dos alunos caracterizam sua atitude responsiva aos apontamentos feitos pelo professor.

Moterani (2012), em sua pesquisa de Mestrado, observa pelos dados analisados que essas formas de correção podem mesclar-se e nem sempre o professor lança mão, exclusivamente, de uma única possibilidade. Seus resultados mostram-nos que a correção indicativa pode, além de indicar, classificar ou até mesmo resolver. Na verdade, quando o professor classifica determinado problema ele acaba indicando onde está o aspecto a ser revisado. Da mesma forma, os apontamentos textual-interativos também podem ter mais de uma função e comentar sobre a inadequação a partir de classificações, por exemplo. Nesse

²⁹ Considerando nossos objetivos, não faremos, neste trabalho, levantamento quantitativo quanto às ocorrências de cada tipo de correção. Para leituras acerca desse aspecto, sugerimos consultar Moterani (2012) e Gasparotto (2014).

sentido, é importante entendermos que nenhuma forma de correção é única e exclusiva, mas o professor pode usar mais de uma alternativa, de acordo com o aspecto a ser apontado e com os objetivos que tem com determinada correção.

Os apontamentos no texto do Exemplo 6 ilustram os vários tipos de correção e suas diferentes funções. Destacamos as indicações, por meio de sublinhados, com questionamentos nas entrelinhas e ao lado do texto, cuja função é levar o estudante à reflexão. Assim, além de indicar, o professor apresenta questionamento e comentário.

Exemplo 6 – Estudante J: exemplo de várias correções

Como assim? "4 par de palavras"?

do que? Qual unidade?

mas é de quem escreve? Não pode ser?

O que é texto?

Em uma resposta curta e direta, entende-se que texto é a unidade que faz sentido para vários tipos de leitores em determinadas situações. Parte-se dessa resposta porque um texto em questão de estrutura, coerência tem início meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas o entendimento de "o que é texto", não se resume somente a isso. a que? *Você fala de 2 perspectivas (tempo) mas não explica.*

Existem questões pragmáticas, *de quem aqui?* *de quem aqui?* tudo depende da situação de uso. Pode-se dizer que um texto, parte de um assunto e avalia, respondendo outro, ou seja, está em constante processo. Um bom texto não é aquele que algum crítico de bom, porque pode ser ótimo, adequado para uma pessoa e para outra não. Um bom texto vai depender da circunstância real e social, aquele que se adequa a determinada situação.

Um texto em questão de estrutura, tem aspectos gramaticais, coerência, coesão, informação, palavras, frases, etc. Mas não é só isso. Um texto também depende de situações sociocomunicativas, linguagem, estilo, é a soma de todos esses fatores. *como assim? Você não está falando de "estrutura"?*

① Tem "início, meio e fim" significa ter "introdução, desenvolvimento e conclusão"? Todo texto tem que ter "introdução, desenvolvimento e conclusão"???

DIC

- ② as regras de processo (da L.T.) p/ as definições de texto não é uma (um assunto relacionado ao outro). Essa é um aspecto que pode ser considerado, mas, p/ não a questão do processo, deve ser sua definição.
- Você deve alguns pontos do seu texto, porque vai fazendo afirmação que se contradizem e, assim, deixam o texto vago e confuso. Além disso, faltam argumentos que compõem o que está afirmando. Repeti esse aspecto.
- Sugiro que repense sobre a definição de texto e use argumentos considere a questão da variedade padras também.

Professor

As quatro formas de correção podem ser feitas em diferentes lugares do texto, ocupando espaços distintos, conforme sua função específica e, por isso, desempenhando papéis diversos na revisão e na reescrita do estudante sobre o texto. Luquez e Ferreiro (2003), ao refletirem sobre o processo de revisão de textos, discutem acerca dos termos intervenção e correção e argumentam que o primeiro é mais apropriado para referir-se ao trabalho de revisão feito em outro texto, que não a revisão do autor em seu próprio texto. Segundo elas, a partir dessa problematização, é possível pensarmos em como as intervenções interferem no processo de escrita, inclusive distinguido “espaços textuais de intervenções” e “modos de intervenção”. “Cada intervenção do revisor reside, então, em certo espaço textual (onde intervém?) e, simultaneamente, em relação ao modo de intervenção escolhido (como intervém?)³⁰.” (LUQUEZ; FERREIRO, 2003, p. 52). Nesse sentido, não basta elegermos sobre o que faremos apontamentos, mas onde, em qual espaço do texto, e como, de que forma, faremos intervenções.

Nessa mesma linha, Ruiz (2010) destaca três lugares possíveis: o corpo do texto, a margem e após o texto. Segundo sua pesquisa, as correções que mais são feitas no corpo do texto são a indicativa e a resolutiva, quando o professor, por meio de sublinhados ou círculos, por exemplo, apenas faz uma marcação indicando que aquela parte do texto não está adequada ou, então, quando resolve o que considera como problemas superficiais do texto, nas entrelinhas, por exemplo.

As margens do texto são usadas, especialmente, para as correções classificatória e, também, indicativa. Em geral, os códigos usados na classificação dos erros são colocados à margem de onde aparecem as inadequações, que podem ser acompanhadas, ainda, de um destaque – sublinhado ou círculo. A correção indicativa também acontece à margem e, nesse caso, geralmente, o atendimento a tais observações é ainda mais raro, pois a correção torna-se mais ambígua.

O lugar após o texto é usado, destacadamente, para a correção textual-interativa, por proporcionar maior espaço para os bilhetes de diálogo entre professor e estudante. Entretanto, esse não é o único lugar dos comentários, que também aparecem à margem, comumente, quando se referem a aspectos mais superficiais, que podem ser mais facilmente explicados ou comentados, em um espaço menor.

³⁰ “Cada intervención del revisor se ubica, entonces, em certo espacio textual (¿dónde interviene?) y, simultáneamente, en relación con el modo de intervención elegido (¿cómo interviene?).”.

Na esteira dessa observação, Moterani (2012) amplia os resultados do estudo de Ruiz (2010), ao observar que os bilhetes, os quais dizem respeito aos apontamentos textual-interativos, de fato, aparecem, também, no corpo do texto ou à margem, mas com a mesma função dos pós-texto, ou seja, comentar, questionar e dialogar com o escritor por meio de seu texto. De acordo com a pesquisadora, quando são colocados no corpo ou à margem, os bilhetes têm função semelhante à correção classificatória, “[...] já que também são caracterizados por necessitarem de indicações por meio de flechas, traços, sublinhados etc.” (MOTERANI, 2012, p. 83). Além disso, mesmo que apresentados após o texto, mas a partir de flechas, setas, asteriscos ou números, os bilhetes têm caráter de apontamento local, porque essas formas indicam o local do que pode ser revisado e pelo bilhete o encaminhamento do professor para isso.

Para sintetizar nossas discussões, apresentamos o Quadro 2 com a síntese da definição de cada correção, com destaque para os pontos que ilustram a ampliação em relação às propostas de Serafini (1987) e Ruiz (2010). Observamos, também, que todas podem acontecer em lugares variados: à margem, no corpo ou após o texto do aluno.

Quadro 2: Tipos de correção de texto e síntese da definição

Tipo de Correção	Síntese da Definição
Indicativa	Apenas indica que algo deve ser revisto: detecta o erro.
Resolutiva	Resolve o erro, do ponto de vista do revisor. Além de resolver, indica que determinada parte do texto estava inadequada.
Classificatória	A partir de uma indicação e detecção do erro, classifica-o em relação ao aspecto que deve ser revisado.
Textual-Interativa	Estabelece maior diálogo com o produtor do texto, detectando e verificando as possibilidades de revisão de determinada parte do texto. Pode funcionar como comentário, apontamento e/ou questionamento.

Fonte: A pesquisadora.

A partir de tais discussões quanto aos tipos de correção, sintetizamos as características de cada uma, com o objetivo de marcar como funcionam no processo de revisão de textos:

Indicativa:

- a) destaca aspectos localizados do texto, de maneira superficial e, geralmente, ambígua.

Resolutiva:

- a) limitada a partes localizadas do texto.

Classificatória:

- a) pode ser mais abrangente, ao apontar e classificar aspectos de partes maiores do texto, o que também pode marcar certa ambiguidade, se a indicação não for especificada;
- b) conduz a maiores possibilidades de reflexão, já que não somente resolve ou indica a inadequação a ser revisada;
- c) geralmente, também apenas mostra qual é a inadequação, mas não orienta acerca das alternativas de reescrita.

Textual-interativa:

- a) os bilhetes do professor podem funcionar como questionamentos, comentários ou apontamentos;
- b) para ser efetivada, a correção precisa, necessariamente, estabelecer o diálogo entre revisor e produtor do texto;
- c) leva o estudante a refletir, mesmo que minimamente, sobre determinados aspectos do texto que podem ser revisados;
- d) além de indicar, orienta o que e como necessita de ser revisado e reescrito.

Apresentamos a seguir, em um único texto, exemplos de todos os lugares de correção: com indicações e resoluções, no corpo do texto e à margem, e bilhetes à margem e após o texto, tanto com função local, feitos a partir de números, quanto com função de comentário geral e de questionamento.

Exemplo 7 – Estudante K: exemplo de várias correções, em diferentes lugares e com funções diversas

(1) qui é texto?

Texto, em sentido geral, é todo e qualquer manifestação de discurso, processado numa certa situação de interação, podendo se manifestar em forma oral ou escrita, independente de sua extensão.

Todo texto possui sua unidade linguística, a qual sofre alterações conforme o usuário interage com o texto (1) pois esse o determina. O texto não pode ser visto como um produto estático, acabado, mas faz parte de um processo em desenvolvimento. Como? O que mais?

O texto, enquanto processo de interação entre locutor e interlocutor, da origem à função comunicativa, expressiva, interativa formando sua unidade semântica.

Texto é mais do que o enunciado que o compõe (2) e uma atividade discursiva onde se manifesta o extralinguístico tendo controles internos e externos. Como? O que é isso?

Em suma, o texto tem como meio de produção, as competências textuais do falante. Isso não quer dizer que bons textos são produzidos por bons falantes, mas sim, por pessoas que se apropriaram dessa competência textual-discursiva (4).

1) O texto determina o usuário? como assim?

2) as funções podem ser várias. não há função semântica. O texto não dá origem à função comunicativa. Ele tem uma função social e comunicativa. Respeite as diferenças.

3) como o extralinguístico se manifesta no texto? Isso não é correção. Pode haver, mas não é garantido. Todo texto tem um extralinguístico que lhe é empastado.

4) O que é mesmo um "bom" texto? "Bom" produtores? Menos a noção de capacidade textual-discursiva, pode ajudar. Ia a refletir.

Observe os apontamentos. Há necessidade de sistematizar suas definições de texto e, especialmente, usar argumentos que a sustentem. Inclua os vários aspectos que interferem nas definições de texto p/a L.T.

Professor

Nesse texto, observamos que todas as correções podem ocorrer em várias partes e desempenhar funções diferentes, de acordo com seu conteúdo, sua forma e seu lugar de registro. O número 2, por exemplo, abre caminho para uma correção textual-interativa, após o texto, e, ao mesmo tempo, cumpre função de indicar o lugar específico do aspecto a ser

revisado. Só há, de fato, interação com o estudante, pelo discurso estabelecido no comentário, com apontamentos sobre as formas de revisão feitos ao final do texto. Ainda, quando o professor lança mão de pequenos questionamentos nas entrelinhas do texto, a partir de setas que os ligam a partes localizadas, marca uma indicação e leva o estudante à reflexão sobre aquela parte específica do texto.

Os apontamentos por meio de bilhetes, que podem ser comentários ou questionamentos, contribuem com a reescrita do estudante, pois fazem um encaminhamento de revisão de forma completa, que indica o que e como deve ser revisto, pontualmente. Por outro lado, os apontamentos textual-interativos, exclusivamente, no pós-texto, fazem observações mais gerais sobre o todo do texto, sem se referir a uma parte em específico.

Ainda em relação ao lugar e sua caracterização, Moterani (2012) analisa que o pós-texto não determina a extensão e a estrutura dos bilhetes, como se os deixasse, sempre, parecidos com cartas por esses aspectos. Assim como os apontamentos desse tipo feitos no corpo ou à margem do texto, também os finais podem caracterizar-se como “[...] lembretes ou comentários mais longos [...]”, funcionando como “[...] solicitações, sugestões, ou ressalvas feitas pelas professoras, as quais envolvem o contexto geral dos textos [...]” (MOTERANI, 2012, p. 85).

Gasparotto (2014) corrobora essa premissa e afirma que os bilhetes textual-interativos caminham além das correções tradicionais e, dessa forma, “[...] atendem à proposta de revisão textual.” (GASPAROTTO, 2014, p. 73). Suas análises também discutem as diferenças entre os objetivos dos bilhetes no corpo ou à margem do texto e aqueles colocados após o texto. Contudo, ressalta que, independente do lugar, a função é sempre dialogar com o produtor do texto, possibilitando uma maior interação entre revisor, no caso o professor, produtor e texto, contribuindo com a reescrita a ser feita pelo estudante, em seu turno de revisão.

Diante desse quadro, entendemos que nos três primeiros tipos de correção o professor desempenha mais a tarefa de avaliador, ancorada em uma concepção tradicional de avaliação, e não contribui significativamente com a etapa da reescrita do texto a ser feita pelo aluno. Ao proceder à correção textual-interativa, o professor assume-se, efetivamente, como leitor, revisor e coprodutor do texto do aluno, colaborando com a reescrita e proporcionando o diálogo entre os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal social, evidenciando, assim, o caráter interativo e dialógico da escrita e levando o estudante a ter uma atitude responsiva frente aos comentários.

Segundo Menegassi,

Outra vantagem desse tipo de revisão é a possibilidade de intimidade entre escritor e revisor, uma vez que, utilizando esse recurso interativo, o professor pode elogiar aquilo que o aluno fez de melhor e incentivá-lo ao crescimento textual; levando-o a refletir sobre seu texto por meio de um diálogo escrito, diminuindo a distância e proporcionando mais envolvimento entre docente e aprendiz (MENEGASSI, 2013, p. 115).

A interação entre professor, que se assume como revisor, e aluno, produtor do texto, é possibilitada pelos bilhetes relativos a partes do texto que devem ser revistas ou até mesmo comentários que elogiam. Portanto, a função da correção textual-interativa vai além de indicar ou orientar a reescrita do estudante, pois cumpre o papel de proporcionar uma interação verbal entre os sujeitos envolvidos na atividade de produção escrita, marcando o caráter dialógico da linguagem. Os bilhetes deixados pelo professor funcionam como a unidade linguística que possibilita a interação verbal entre os interlocutores, caracterizando a correção textual-interativa como discursiva e dialógica: “[...] o que na verdade os ‘bilhetes’ mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto.” (RUIZ, 2010, p. 52).

Ainda sobre os bilhetes, é importante ressaltar, conforme aponta Menegassi (2000), que essa forma de correção pode não contribuir eficazmente com a reescrita, assim como as demais, e prejudicar o trabalho de revisão e de reescrita do estudante. Sua eficácia depende da maneira como é apresentado, pois não é a extensão ou a estrutura que marcam um bilhete como apontamento textual-interativo, mas seu conteúdo. A partir de sua pesquisa, o autor elenca quatro componentes básicos para a produção de um comentário que seja claro e eficaz:

- 1) apresentação do problema a ser revisado;
 - 2) identificação da localização do problema na primeira versão escrita;
 - 3) apresentação do contexto em que se encontra o problema;
 - 4) oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado
- (MENEGASSI, 2000, p. 92).

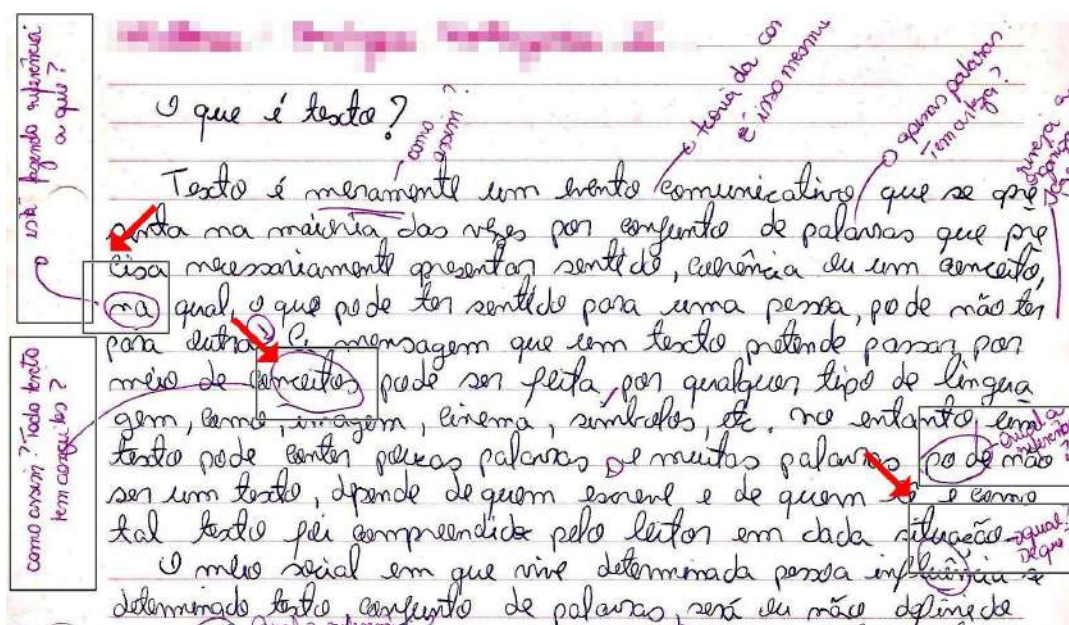
Assim, não basta escrever algo extenso, com a ilusão de que é um bilhete que proporciona a interação entre professor, estudante e texto. É preciso que o encaminhamento leve à reflexão do aspecto a ser revisado, indicando-o, localizando-o, apresentando seu contexto e direcionando as possibilidades de reescrita.

Ao analisar o processo de desenvolvimento da escrita de textos do gênero Conto de Terror, por meio das revisões e reescritas, Gasparotto (2014) amplia as discussões de Ruiz (2010) e observa que a correção textual-interativa pode ser formulada em três maneiras distintas: questionamento, apontamento ou comentário. O questionamento é usado para

chamar a atenção para problemas identificados no texto e tem a função de instigar o estudante a refletir sobre seu texto. Com o uso frequente de verbos no imperativo, há o apontamento, feito por frase breve, a qual também mostra o que deve ser revisado e, às vezes, indica como fazer. Sua função principal é indicar o problema a ser revisado. Por fim, o comentário é a correção mais completa e pode ser constituído pelas outras duas formas de correção textual-interativa, o questionamento e o apontamento. Os comentários marcam a busca pelo diálogo entre professor, estudante e texto e, assim, podem tratar de mais de um aspecto sobre o qual o estudante deveria refletir.

Considerando nossos exemplos, apresentamos no excerto seguinte uma correção textual-interativa por questionamento, feita à margem do texto a partir de uma indicação.

Exemplo 8 – Estudante L: exemplo de correção textual-interativa por questionamento, à margem do texto

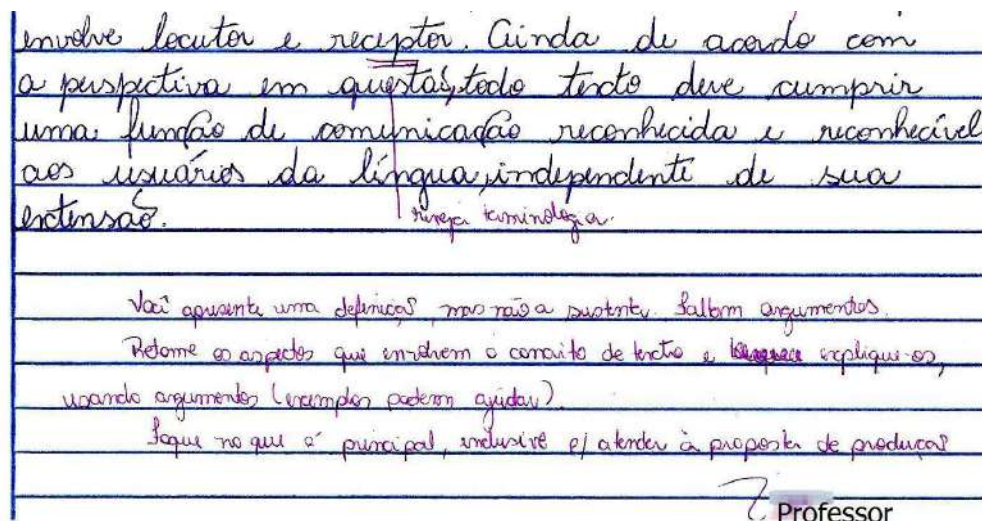


Nesse exemplo, os questionamentos à margem do texto estabelecem o diálogo entre revisor e produtor e, portanto, caracterizam-se como correções textual-interativas. Há a indicação do local a ser revisado, por meio de círculos ou setas, e, ainda, a orientação sobre qual aspecto e de que maneira o estudante pode revisar o texto, quais procedimentos e alterações serão necessários efetivar na reescrita.

Além disso, evidenciando os diferentes lugares nos quais os apontamentos podem ser feitos, a seguir temos o excerto de um texto, com destaque para o comentário após o texto,

que também cumpre a função social e comunicativa do bilhete, com todo o aspecto de comentário, conforme estabelecido por Gasparotto (2014):

Exemplo 9 – Estudante M: exemplo de correção textual-interativa, com função de comentário, após o texto



Diante desses resultados da pesquisa de Gasparotto (2014), destacamos a necessidade, ainda atual, de refletirmos sobre o processo de escrita e enfatizar as etapas de revisão e de reescrita, porque as práticas dos professores podem nos revelar outras possibilidades de uma mesma classificação de estudos anteriores. Repensar sobre a função dos bilhetes é importante para entendermos como a interação e o diálogo são estabelecidos.

Observamos que, na concepção de escrita como trabalho, a revisão e a reescrita são imprescindíveis para o processo de produção textual e acontecem após a intervenção, geralmente, do professor, no texto do aluno. O objetivo da revisão é, portanto, dar condições para que o aluno reescreva seu texto, a fim de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação, por meio do discurso escrito. Luquez e Ferreiro (2003) corroboram esse posicionamento e argumentam que a revisão “[...] possibilita a reflexão sobre diversos aspectos da linguagem escrita [...]”³¹ (p. 58). Nesse sentido, também, Garcez (1998) afirma que “A revisão e a reescrita seriam um momento de auto-reflexão do sujeito, um momento interpretativo de significados e ações que somente se tornam totalmente conscientes por meio da linguagem, da verbalização.” (p. 81).

³¹ “[...] possibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito [...]”.

O conceito de revisão é fundamental para as atividades de escrita como trabalho. É preciso compreendermos essa etapa como constituinte de todo o processo, podendo ser realizada tanto pelo professor, quando corrige, quanto pelo próprio estudante produtor, desde a primeira versão de seu texto até as várias revisões e reescritas possíveis após as intervenções do professor. Além disso, também pode haver a colaboração de um colega. Importante ressaltar que, nessa tarefa de revisar, o olhar dirigido ao texto é sempre de um leitor e esse posicionamento colabora diretamente com a revisão. Para Castedo e Waingort (2003, p. 47), “É a tarefa de revisar que coloca os alunos em posição de leitor de seus textos [...]”³².

A importância da leitura no processo de revisão é, inclusive, destacada por Hayes (1996 *apud* CHANQUOY, 2009), quando discute sobre um novo modelo de revisão, com foco na importância da leitura, da compreensão e da escrita durante a revisão, especificando a etapa da avaliação, a qual possibilita a compreensão do texto e permite detectar e diagnosticar seus problemas. Quando o próprio escritor lê seu texto, seu objetivo já é diferente de outros leitores, pois o lê, justamente, para procurar os problemas, as partes que precisariam ser reescritas, considerando seus objetivos iniciais. “Revisão, de fato, exige uma interação constante entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos contextuais, e entre os processos que definem a tarefa, avaliando o texto, detectando erros e selecionando estratégias apropriadas”³³. (CHANQUOY, 2009, p. 84-85).

Desse modo, Chanquoy (2009) afirma que a revisão pode ser feita conforme duas grandes categorias de atividades: uma superficial, que corresponde às modificações superficiais do texto; e outra profunda ou semântica, relativas às mudanças de significado do texto. Essas possibilidades de revisão são atreladas, ainda, às experiências dos escritores: em geral, os mais novos procedem a revisões superficiais, enquanto os mais experientes tendem a olhar para aspectos mais profundos do texto. Portanto, em processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a relação entre professor e aluno é fundamental, a fim de desenvolver as habilidades de escrita, a partir dos processos de revisão, levando-os a revisões mais profundas e mais eficientes, em termos de situação de interação verbal social.

Observamos que o exercício de revisão entre os pares pode ter contribuições significativas para o processo de constituição da escrita do estudante, pela interação dialógica e pelos diferentes papéis que os sujeitos desempenham, como “[...] receber e dar conselhos,

³² “Es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lector de sus escritos [...]”.

³³ “Revision indeed necessitates a constant interaction between linguistic knowledge and contextual knowledge, and between processes defining the task, evaluating the text, detecting errors, and selecting appropriate strategies.”.

fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina.” (FIQUEIREDO, 2002, p. 107).

Para Rocha, a revisão é

[...] um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar* [...] Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas [...] que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita (ROCHA, 2003, p. 73, grifos da autora).

Nesse sentido, a revisão contínua do texto, possibilitada por um novo olhar, de vários lugares, proporciona a reescrita, tomando como ponto de sustentação os apontamentos feitos. O estudante revisa e reescreve o texto, a partir da revisão feita pelo professor ou mesmo pelo colega em uma etapa anterior às intervenções do professor. Por isso, “[...] toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.” (RUIZ, 2010, p. 26). São os momentos de revisão que indicam o caráter dialógico e a escrita como processo, que marcam o trabalho dialógico dos interlocutores envolvidos no decurso dessa atividade, os quais, em situação de ensino e aprendizagem, correspondem, na maioria das vezes, ao professor e ao estudante, embora possa corresponder, também, ao colega que faz revisões e ao estudante produtor do texto.

Sobre a tarefa de revisar, Castedo e Waingort (2003) chamam a atenção para a importância e o papel que o produtor cumpre ao fazê-la e para a relevância de considerar os colegas como pares de revisão, pensando no desenvolvimento do conhecimento:

Revisar os textos que estão produzindo é um conteúdo da tarefa do escritor. Ao fazê-lo, torna-se inevitável **tematizar** certos problemas linguísticos e comunicativos e buscar estratégias de solução para os problemas encontrados. Fazê-lo em uma situação didática apoiada na interação entre pares, torna inevitável a argumentação sobre tais problemas e favorece a construção do conhecimento compartilhado³⁴ (CASTEDO; WAINGORT, 2003, p. 48, grifos das autoras).

³⁴ “**Revisar los textos** que se están produciendo es un contenido del quehacer del escritor. Hacerlo, transforma en inevitable **tematizar** ciertos problemas lingüísticos y comunicativos y buscar estrategias de solución para los

Essa argumentação corrobora a defesa da necessidade de considerar as etapas de revisão e de reescrita no processo de escrita, entendida e praticada na concepção de escrita como trabalho, além da estreita relação entre tais etapas.

Apoiado em Gehrke (1993), Menegassi afirma que “[...] a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a esse processo. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.” (MENEGASSI, 1998, p. 46). Dessa forma, revisão e reescrita estão inter-relacionadas, pois ambas as etapas proporcionam condições de melhorar o texto, segundo suas condições de produção. Considerando essa relação direta entre revisão e reescrita, destacamos, a partir de Menegassi (1998), quatro pontos sobre esse processo:

- a) a revisão antecede a reescrita;
- b) a revisão pode acontecer durante a reescrita;
- c) não há reescrita sem revisão;
- d) pode haver revisão e não ocorrer a reescrita.

Embora estejam relacionadas, a revisão não é garantia para que a reescrita ocorra. Pode ser que o estudante, diante dos apontamentos do professor, apenas observe-os e não reescreva o que foi indicado como inadequado. A reescrita é “[...] um processo reconstrutor em que o escritor analisa e avalia seu trabalho, levando-o a um crescimento pessoal.” (MENEGASSI, 1998, p. 48). Revisão e reescrita são etapas que se fundem no processo de escrita, pois, para reformular o texto, é preciso refletir sobre ele e o objetivo da reflexão é, justamente, levar à reescrita. Contudo, aquela não garante que esta aconteça.

Assim, a partir da revisão e da reescrita do texto, os estudantes têm condições de reler, analisar e refletir sobre seus textos e, então, desenvolver suas habilidades de escrita e sua capacidade linguístico-discursiva³⁵. Nesse sentido, a reescrita torna-se fundante ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, inclusive, pode contribuir, de acordo com Alves-Filho, Paniago e Rezende (2010), para resolver a questão da artificialidade das aulas de Língua Portuguesa. Ao desenvolverem sua pesquisa e proporem a reescrita, com o objetivo de “[...]

problemas planteados. Hacerlo en una situación didáctica apoyada en la interacción entre pares, torna inevitable la argumentación sobre tales problemas y favorece la construcción compartida del conocimiento.”.

³⁵ Estamos tomando o termo capacidade linguístico-discursiva a partir de leituras diversas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa sustentado pela concepção interacionista. Para nós, desenvolver a capacidade linguístico-discursiva é possibilitar que o estudante, usuário da linguagem, interlocutor em diferentes situações de enunciação, saiba adequar seus usos linguísticos, assim como discursivos, de acordo com as condições de produção de cada situação de interação verbal social. Logo, é mais que dominar a variedade padrão da língua. Observamos que o termo foi empregado por Moterani (2012) e o utilizamos nesta Tese de forma ampliada.

fazer com que os alunos se tornassem leitores do próprio texto e, num movimento de autoavaliação, pudessem propor outras formas de dizer, mais eficientes do ponto de vista discursivo.” (ALVES-FILHO; PANIAGO; REZENDE, 2010, p. 261-262), os autores observaram a maior participação dos estudantes nesse processo, autoavaliando-se e avaliando seus textos para além de aspectos gramaticais.

Em relação a esse processo de olhar para o texto como leitor diante de apontamentos feitos, Garcez afirma que

Mesmo com motivação original diversa, tanto os modos de participação do professor como do colega leitor conduzem o redator a uma atividade mental que reconsidera as relações do próprio texto com as intenções iniciais e seu funcionamento junto ao interlocutor; assim constroem, em conjunto, a nova leitura e a apropriação de procedimentos mais complexos e avançados de análise, interpretação e reestruturação da própria enunciação (GARCEZ, 1998, p. 159).

Jesus (2004) também se dedica às reflexões sobre os processos de revisão e de reescrita de textos, cujas produções sustentam-se na concepção de escrita como trabalho. Sua tese é a de uma correção para além dos aspectos linguísticos, apenas. Apontamentos que não busquem somente corrigir erros gramaticais, seguindo, independentemente da situação de enunciação, as normas prescritas pela gramática tradicional. Portanto, a autora afirma que é importante a

[...] valorização do texto do aluno, este como instância de sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizavam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. A reescrita deveria ser vista, nesse caso, como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações (JESUS, 2004, p. 100).

Essa linha de reflexão também corrobora a necessidade da atividade de produção textual na escola em oposição às redações, cujos textos não têm finalidade (GERALDI, 2004). A argumentação é de que os aspectos linguísticos precisam ser corrigidos, entretanto, não apenas com o objetivo de seguir as normas e, dessa forma, higienizar o texto do aluno, como se fosse necessário limpar todas as impurezas, todos os usos que fugissem das normas impostas pela variedade padrão da língua. Ao contrário disso, a língua pode ser pensada e usada a fim de alcançar a finalidade, atender aos interlocutores e ao gênero discursivo determinados para a produção, considerando sua função social e comunicativa. Logo, a

revisão, realizada no turno de correção do professor, é um processo, que considera tanto aspectos linguísticos quanto discursivos, sai do nível exclusivamente estrutural e toma o conteúdo, o discurso, também como objetos a serem revisados.

Acerca desse processo de considerar os elementos linguísticos e discursivos nos apontamentos, Ruiz chama a atenção para os papéis que o professor cumpre ao priorizar um ou outro aspecto. Segundo a autora,

[...] quando o professor fala da forma, coloca-se como *produtor* do texto, estabelecendo, assim, um grau de proximidade mais acentuado com o aluno. Já quando remete ao conteúdo, coloca-se nitidamente na perspectiva de quem lê, aproximando-se, inclusive, do leitor virtual do texto (RUIZ, 2010, p. 118, grifo da autora).

Logo, fica evidente a necessidade e a pertinência de apontar aspectos linguísticos e discursivos que deveriam ser revistos, considerando, também, os interlocutores do texto.

Em relação à reescrita, Jesus defende que o texto do aluno

[...] fosse abordado com uma projeção positiva, isto é, que se considerasse a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática (2004, p. 101).

Tal posicionamento corrobora a vertente defendida pela concepção de escrita como trabalho, que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, ancora-se na concepção de linguagem como processo de interação e nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Para que as etapas de revisão e de reescrita sejam consideradas como momentos de interação, de diálogo e de responsividade entre professor e estudante, marcando o caráter interativo e dialógico da linguagem, é necessária a sustentação das atividades de escrita em tal concepção, entendendo essa possibilidade de uso da linguagem como uma prática social, entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, que têm reais necessidades para produzir textos escritos.

O texto produzido pelo aluno mostra qual sua finalidade e quais interpretações são possíveis, por meio dos recursos linguísticos e discursivos, incluindo os extratextuais. Nesse sentido, os textos produzidos pelo professor, isto é, os apontamentos, sejam com função de comentários ou de questionamentos, sobre o que deve ser revisado pelo produtor, também

funcionam como indicações do que o professor pretende dizer, a forma de intervenção indica o modo de diálogo, de participação no texto do aluno. Isso pede conhecimento e maturidade tanto do estudante, quanto do professor, em relação aos usos da linguagem escrita. A correção textual-interativa “[...] nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva.” (RUIZ, 2010, p. 181). Portanto, é a fundamentação teórico-metodológica que direciona todo o trabalho com a escrita na escola e, para sustentá-lo, o professor recorre, necessariamente, a sua formação inicial e continuada. Daí a importância de pensarmos nesse processo e suas relações com a formação docente inicial, tema desta Tese.

Em síntese, a questão principal desta subseção está na discussão dos conceitos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos, refletidos a partir da concepção de escrita como trabalho e da perspectiva dialógica de linguagem. Assim, entendemos a avaliação como diferente da correção e concebemos aquela com um caráter mais tradicional e esta como uma possibilidade de contribuir com o texto do aluno. A revisão e a reescrita são tomadas como processuais e recursivas, mas aquela não garante esta. Apresentamos o Quadro 3, que ilustra nossas reflexões sobre tais conceitos:

Quadro 3: Síntese dos conceitos de avaliação, correção, revisão e reescrita

Conceito	Definição
Avaliação	Juízo de valor, a partir do ponto de vista do professor, que pode tomar o comando de produção como parâmetro ou simplesmente suas expectativas, a respeito do texto do estudante, podendo ter atribuição de nota ou não.
Correção	Intervenções gramaticais, linguísticas, textuais e discursivas feitas no texto do aluno, a fim de mostrar o que está inadequado e deve ser revisto, possibilitando uma avaliação qualitativa do texto.
Revisão	Apontamentos, questionamentos, comentários e correções diretas feitas no texto do estudante, quando o professor assume-se como leitor e coprodutor de tal texto. Tais apontamentos têm a função de levar o estudante a revisar e a reescrever seu texto, mas o olhar do professor não assegura que a reescrita aconteça.
Reescrita	Processo de reescrever o texto, após ou concomitantemente à revisão, a partir dos apontamentos do professor, do colega ou do próprio produtor, a fim de adequá-lo à situação de interação verbal social. Esse processo marca o caráter de reflexão e desenvolvimento da escrita do estudante e é caracterizado por seu aspecto discursivo, que envolve não apenas os elementos linguísticos e gramaticais, mas, também, os textuais, discursivos e pragmáticos.

Fonte: A pesquisadora.

Após discutirmos sobre as intervenções no texto do estudante, passaremos a refletir acerca das operações que o produtor pode fazer diante dos apontamentos constantes em seu texto, no momento que o revisa e o reescreve.

1.2.5. As operações linguístico-discursivas na reescrita

A reescrita do texto depende, primeiramente, de como o professor, considerado interlocutor preferencial do estudante, intervém no texto, quais tipos de correção faz e como desempenha seu papel de revisor. Além disso, o olhar do aluno, no momento de revisar, também influencia no como ele atende ou não aos apontamentos feitos. Cavalcanti e Cohen (1990, p. 7) chamam a atenção para o fato de que, geralmente, “[...] aprendiz e professor não partilham necessariamente de informação, habilidades e valores comuns na situação de interação.”. Além disso, dois pontos também interferem diretamente na reescrita do estudante: a) a divergência entre os apontamentos do professor e a expectativa que os alunos têm em relação às interferências; b) a organização e o conteúdo dos comentários do professor, os quais, nem sempre, têm informações suficientes para orientar a revisão e a reescrita do produtor do texto.

Portanto, ao refletirmos sobre a reescrita, é impossível considerá-la isolada do processo de revisão, etapa necessária para que a reescrita aconteça. De acordo com a compreensão do estudante diante da revisão de seu texto, ele atua de diversas formas no processo de reescrita, executando, de maneira consciente, operações linguístico-discursivas, as quais mostram sua atitude responsiva, conforme sua compreensão, diante do texto revisado pelo professor. Segundo Fabre (1986), essas operações compõem, linguisticamente, o processo de escrita, desde a primeira versão até a final. A autora usa os termos variante, modificação ou alteração “[...] para designar tudo o que muda a qualquer momento, do pré-texto, rascunho inicial a partir do primeiro esboço [primeira versão] até a versão final³⁶.” (FABRE, 1986, p. 69, acréscimo da pesquisadora).

Chamamos as estratégias de reescrita escolhidas pelo produtor de operações linguístico-discursivas, porque os aspectos revisados e reescritos vão além de elementos gramaticais, correspondentes às regras da língua, ou linguísticos, relativos à estrutura e à sintaxe, mesmo sabendo que, no original, Fabre (1986; 1987) as denomine apenas de “operações linguísticas”. Assim, a partir de Moterani (2012) amplia-se esta noção. O caráter discursivo dos textos, referente ao conteúdo, que envolve elementos extralinguísticos, também

³⁶ “[...] pour désigner tout ce qui change à un moment quelconque de l'avant-texte, ou brouillon, ou essai, depuis le premier jet jusqu'à la copie ultime.”.

é considerado no processo de revisão e de reescrita. Assim, não tomamos como critério de observação apenas a língua, mas, também, seu discurso, incluindo, por exemplo, as condições de produção e de reescrita do texto. Além disso, quando consideramos os conceitos de dialogismo e de responsividade, compreendemos como o processo é desenvolvido, observando o diálogo entre professor e estudante, por meio dos apontamentos, e as atitudes responsivas, por meio das revisões e reescritas, o que nos leva a conceber as operações desenvolvidas como de caráter linguístico-discursivo.

Serafim e Oliveira (2010) sustentam-se nos modelos cognitivos de escrita e de revisão, cuja base são os estudos da Psicolinguística, para discutirem acerca do processo de escrita, pelo fato de essa vertente considerar o caráter recursivo da escrita. Entretanto, por julgarem que tal perspectiva não é suficiente para refletir sobre as relações dialógicas que permeiam o processo de produção textual, as autoras ancoram-se, também, nas proposições do Círculo de Bakhtin, pois, para elas, há um caráter interativo e dialógico nesse processo de escrita. Nesse sentido, reafirmam que o texto é uma possibilidade de interação dialógica, indo além, portanto, de relações simplesmente linguísticas. Essa constatação justifica a necessidade de considerar as operações linguísticas e discursivas da reescrita, pois apenas os aspectos linguísticos não são suficientes para buscar a adequação do texto à situação de interação verbal social.

Fabre (1987) sistematiza as operações linguísticas e afirma que podem ser realizadas por quatro formas: adição, supressão, substituição e deslocamento. Sua pesquisa parte do princípio de análise de textos produzidos por estudantes, crianças entre 6 e 7 anos, durante um período escolar e considera a versão original e a definitiva. A autora afirma que “A análise dos manuscritos possibilita reconstruir, observando *estados intermediários* de um texto, o trabalho específico da *enunciação escrita*.³⁷” (FABRE, 1987, p. 15, grifos da autora), ou seja, é necessário considerar não apenas o texto final, como produto pronto, mas, também, as etapas intermediárias, que compõem o processo de escrita. Como argumenta Fiad, “[...] a produção linguística é resultante de um trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem.” (FIAD, 1991, p. 91). Portanto, os processos de revisão e de reescrita são fundamentais para a atividade de escrita, que também é vista como um processo.

Pensar nas operações linguísticas desempenhadas pelo estudante ao reescrever seu texto, leva-nos à reflexão de como os apontamentos feitos no texto, pelo professor, interferem

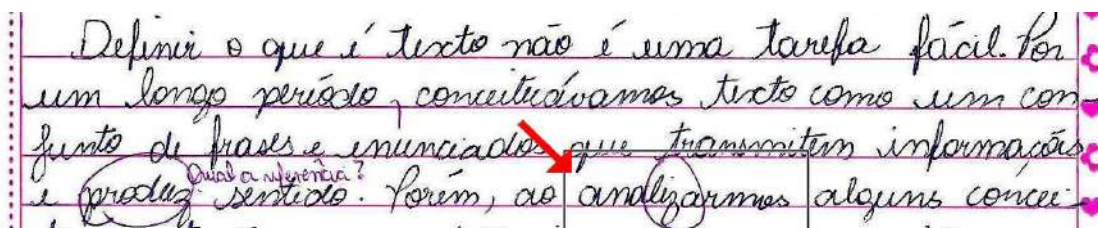
³⁷ “L’analyse des manuscrits s’efforce de reconstruire, par l’observation des *états intermédiaires* d’un écrit, le travail spécifique de l’*énonciation écrite*.”

na sua revisão e reescrita, possibilitando-nos compreender como esses sujeitos produtores de textos escritos atuam nesse processo e quais reformulações produzem ali.

A operação de adição ocorre quando o estudante acrescenta algum elemento em seu texto, pode ser, por exemplo: uma palavra, uma frase, sinais de pontuação, acentos, enfim, tudo o que é acrescentado ao texto, no turno de reescrita do aluno, marca essa operação linguística.

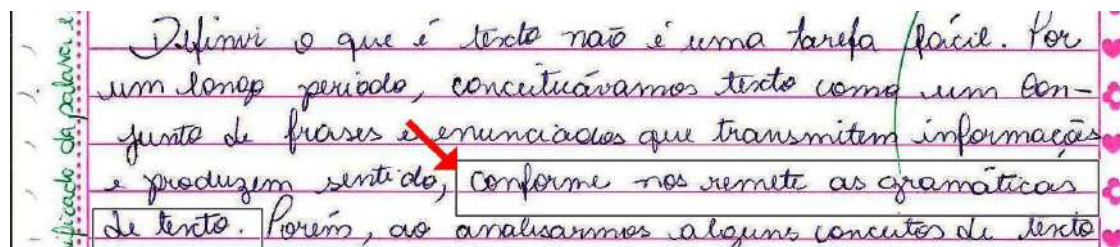
Nos excertos dos exemplos referentes à primeira versão e a respectiva reescrita do Estudante B, observamos uma operação linguística de acréscimo, ao fim do primeiro período:

Exemplo 10 – Estudante B: primeira versão



Definir o que é texto não é uma tarefa fácil. Por um longo período, conceituávamos texto como um conjunto de frases e enunciados que transmitem informações e produzem sentido. Porém, ao analisarmos alguns concei...

Exemplo 11 – Estudante B: reescrita – exemplo de operação linguística de acréscimo



Definir o que é texto não é uma tarefa fácil. Por um longo período, conceituávamos texto como um conjunto de frases e enunciados que transmitem informações e produzem sentido, conforme nos remete as gramáticas de texto. Porém, ao analisarmos alguns conceitos de texto...

Quando partes do texto, como palavras, frases, sílabas, são suprimidas, retiradas sem acrescentar outras em seu lugar, acontece a operação de supressão:

Exemplo 12 – Estudante K: primeira versão

Texto, em sentido geral, é toda e qualquer manifestação de discurso, processado numa certa situação de interação, podendo se manifestar em forma oral ou escrita, independente de sua extensão.

o apêndice? é possível ampliar?

Exemplo 13 – Estudante K: reescrita – exemplo de operação linguística de supressão

Texto, em sentido geral, é toda e qualquer manifestação de discurso, processado numa certa situação de interação, podendo se manifestar em forma oral ou escrita, independente de sua extensão.

Pelos excertos, visualizamos a operação linguística de supressão feita pelo Estudante K, em relação à primeira versão de seu texto e sua reescrita: nesta, ele suprime a preposição *de*, destacada naquela, pelo professor em seu turno de revisão, com uma linha sobreposta.

Por outro lado, quando há a retirada e a adição de outras estruturas, temos a operação linguística de substituição, que consiste em suprimir e, em seguida, substituir determinados elementos do texto, entre eles: palavras, frases, grafemas, períodos inteiros.

Exemplo 14 – Estudante H: primeira versão

De acordo com a linguística textual, texto é linguagem que se materializa por meio de gêneros discursivos, uma vez que nós os utilizamos para promover interação. Por isso, ela é verbal, oral ou escrita.

o que significa? Adquirindo? não? quando da es?

Exemplo 15 – Estudante H: reescrita – exemplo de operação linguística de substituição

De acordo com a L.T., texto é linguagem que se materializa por meio de gêneros discursivos, uma vez que nós os utilizamos para promover interação. Por isso, ela é escrita ou falada.

Como podemos observar nos excertos, o estudante, ao proceder à revisão e reescrita de seu texto, suprime a parte final do primeiro parágrafo e, na reescrita, acrescenta outra informação, com conteúdo diferente da primeira versão. Assim, realiza uma operação de substituição.

Por fim, a operação de deslocamento indica que partes do texto foram alteradas em relação a sua colocação, a sua sequência, isto é, quando o estudante permuta elementos e, desse modo, interfere na ordem da sequência textual.

Nos excertos dos Exemplos 16 e 17, referentes à primeira versão e sua respectiva reescrita, percebemos que o estudante desloca informações de seu texto, considerando os apontamentos feitos pelo professor. A informação sobre a situação de interação comunicativa, a qual envolve locutor e receptor é levada para o início do texto, apresentando, ainda, substituição de termos.

Exemplo 16 – Estudante M: primeira versão

Pode ser
includente
 Texto é uma unidade linguística que possui sentido, independente de ~~extensão~~ ^(Pois) conforme estudado em sala, definir o que seja texto é uma tarefa complexa. Vários são os autores que conceituam texto, sendo que cada autor parte de determinado raciocínio e linha teórica. Mes, a partir da perspectiva da Linguística Textual, texto é uma unidade linguística ~~concreta~~, podendo ser escrita ou oral, em uma situação de interação comunicativa, a qual envolve locutor e receptor. → Ainda de acordo com a perspectiva em questão, → todo texto deve cumprir uma função de comunicação reconhecida e reconhecível aos usuários da língua, independente de sua extensão.

nova terminologia.

Exemplo 17 – Estudante M: reescrita – exemplo de operação linguística de deslocamento

De acordo com a perspectiva da Linguística Textual, texto é uma unidade linguística, podendo ser escrita ou oral, em uma situação de interação comunicativa, a qual envolve interlocutores. Ainda de acordo com a perspectiva em questão, todo texto deve cumprir uma função de comunicação reconhecida e reconhecível aos usuários da língua, independente de sua extensão. Um texto pode ser apresentado em várias páginas ou apresentar uma única palavra, desde que produza sentido. Por exemplo, a palavra "silêncio", escrita em uma placa dentro de um hospital, é um texto ao produzir sentido para o leitor. Isso porque a Linguística Textual conceitua texto como algo que possui sentido, considera os usuários da língua, cumpre uma função social, independente de sua extensão.

Em um trabalho específico de análise quanto às operações de adição feitas por estudantes, Fabre afirma que “[...] materialmente relacionada a um segmento escrito anteriormente, o acréscimo leva-nos a considerar a escrita como um tratamento de significado³⁸.” (FABRE, 1987, p. 16). Portanto, quando o produtor acrescenta elementos a seu texto mostra que revisou e refletiu sobre o processo de produção textual, acrescentando estruturas às já existentes no texto. O acréscimo é uma atividade metalinguística, quando o estudante trabalha com a língua pela própria língua ou, ainda, metadiscursiva, enfatizando as estruturas textuais e os diversos estágios da interação. A adição pode revelar, ainda, maior conhecimento e maturidade quanto à escrita, além da possibilidade de reflexão sobre o texto.

Todas as quatro operações linguísticas acontecem de acordo com as observações feitas pelo professor no texto do aluno e, ainda, conforme as experiências do estudante em relação ao processo de produção textual escrita, incluindo o conhecimento acerca dos usos dos elementos linguísticos.

Além dessa relação entre revisão do professor, leitor do texto do aluno, e revisão do produtor do texto, tais operações indicam a “[...] reflexão linguística que o autor do texto realiza.” (FIAD, 1991, p. 96), ou seja, mostram como o produtor atua como leitor de seu próprio texto.

³⁸ “[...] matériellement lié à un segment déjà écrit, l'ajout incite à considérer l'écriture comme traitement du sens.”.

Sustentada nas afirmações de Fabre (1987) quanto às operações linguísticas, Conceição (2011) também destaca a importância de o escritor assumir-se como leitor de seu próprio texto, para proceder à atividade de reescrita, cujas operações desse processo estão diretamente relacionadas aos apontamentos que o professor fez, em seu turno de revisão, colocando-se como leitor e revisor do texto do estudante. Portanto, analisar de quais operações linguísticas o aluno lança mão ao reescrever é de fundamental importância, pois é uma observação que contribui com a compreensão do desenvolvimento e da constituição da escrita dos estudantes.

A relevância de considerar as operações realizadas pelos estudantes, tomando o texto como uma prática social, como o lugar da interação entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, e a escrita como um processo, que envolve mais de uma versão do texto escrito, é reafirmada por Fiad quando argumenta a favor das várias versões de um texto escrito:

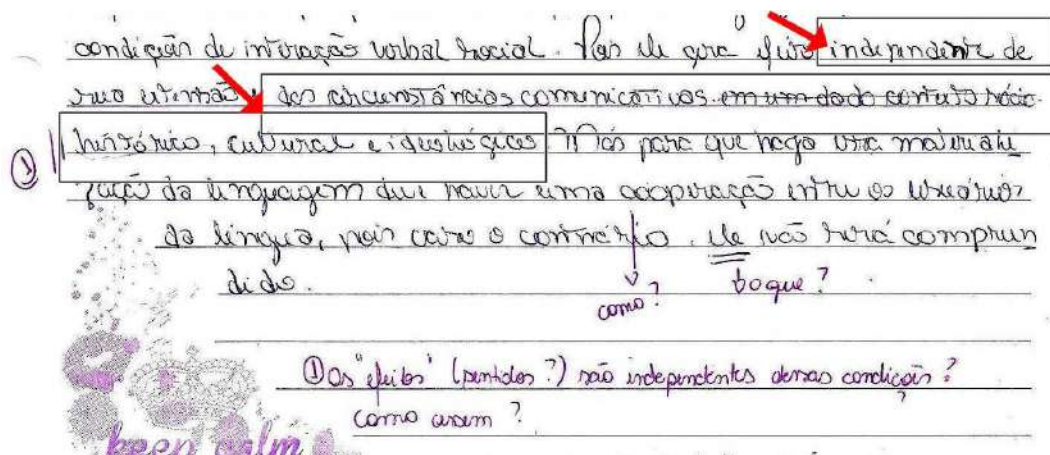
A tradição de valorizar o texto pronto, limpo, acabado, fez com que, muito frequentemente no ensino da escrita, se desprezassem os textos rabiscados, rasurados, os rascunhos, os esboços. Esse material possibilitaria ao autor do texto – no caso o aluno – um auto-conhecimento do seu processo da escrita e a um dos leitores do texto – no caso o professor – um maior conhecimento de como seus alunos estão construindo suas escritas (FIAD, 1991, p. 97).

Portanto, entender a escrita como trabalho é considerar todo o percurso, a atuação dos sujeitos envolvidos em tal processo de interação verbal social, a atividade que desempenham com a língua, a fim de adequar suas produções do discurso escrito às finalidades, aos interlocutores e ao gênero discursivo.

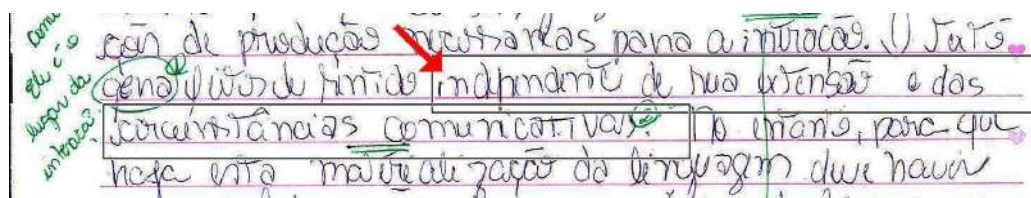
Ainda sobre as respostas dos alunos aos apontamentos feitos pelo professor, Menegassi (1998) mostra uma quinta operação: o ato de ignorar, isto é, quando o produtor, diante de uma observação do professor, simplesmente a desconsidera, não acrescenta, não suprime, não substitui e não desloca, apenas ignora que há determinado apontamento de revisão que poderia levar à rescrita de seu texto.

O modelo cognitivo de processamento de revisão de Hayes et al. (1987) prevê essa estratégia de ignorar. De acordo com os autores, quando o estudante não sabe resolver o problema, acha-o irrelevante ou não concorda com o apontamento feito pelo professor, ele opta, por exemplo, por desconsiderar o aspecto levantado na revisão, como no exemplo:

Exemplo 18 – Estudante C: primeira versão



Exemplo 19 – Estudante C: reescrita – exemplo de estratégia de ignorar



Pelos excertos, visualizamos a estratégia do estudante de ignorar o apontamento e comentário feito pelo professor, no momento de revisar e reescrever seu texto. Na primeira versão, o estudante afirma que o texto “[...] *gera efeitos independente de sua extensão e das circunstâncias comunicativas em um dado contexto sócio-histórico, cultural e ideológico.*”; o professor faz um apontamento, por meio de comentário local, identificado pelo número 1. Em seu turno de revisão, para a reescrita, o estudante ignora o comentário local, com questionamento, e mantém a mesma informação, suprimindo uma parte, porém mantendo a que foi justamente apontada e questionada pelo professor.

Os modelos cognitivos de revisão consideram os processos de identificar e detectar problemas que devem ser revistos, ou seja, partes do texto que estão inadequadas à situação de interação verbal social e, por isso, precisam ser revisadas e reescritas. Em situação escolar, comumente, esse olhar sobre quais aspectos merecem ser revisados é do professor, que corrige o texto do aluno, em seu turno de revisão, e assume-se como leitor e coprodutor do discurso escrito. Quando o estudante toma seu texto com os apontamentos, opta por uma ou mais operações linguístico-discursivas para reescrevê-lo. Entretanto, além de considerar as intervenções do professor, o aluno tem a possibilidade, ainda, de ir além do que foi destacado, comentado ou questionado. É possível que, ao revisar seu texto, encontre elementos que julga

inadequados àquela determinada situação de produção, fato que marca sua consciência quanto ao processo de desenvolvimento de produção do texto e de constituição de sua escrita.

Nos excertos seguintes, podemos observar que o estudante retoma conceitos importantes e incorpora-os à reescrita de seu texto. Na primeira versão, o professor fez um comentário quanto aos elementos necessários para a definição de “O que é texto”, observando a relação com o fator de textualidade da aceitabilidade e a importância do sentido. Entretanto, não especificou, exatamente, o que e como deveria ser revisado. Ao revisá-lo e reescrevê-lo, o estudante, em um processo metacognitivo, observa esse aspecto do conteúdo e revisa-o, reformulando suas afirmações e apresentando um texto com mais conteúdo, melhor adequado às condições de produção, inclusive com o acréscimo de exemplo.

Exemplo 20 – Estudante D: primeira versão

Todos os textos nos períodos e produzidos para alguém, ou mesmo quando
desenvolvidos para nós mesmos alguém sempre é considerado. (min, para que
o texto seja dito como texto é necessário que o interlocutor o aceite. Para
isso, as informações devem ser organizadas entre novas e antigas, já conhecidas por
ambos para que haja a frequência quanto ao fluxo informacional do
texto. Portanto, se o texto não for “aceito” pelo leitor/ouvinte, ou seja, se
não possui sentido para este, não haverá aceitabilidade, assim não poder-
de ser considerado texto. // Isso tb faz parte da definição de texto, mas é
preciso ir além, considerar outros elementos. O ponto pol é o sentido, embora a rela-
ção não à aceitabilidade, não é assim que é definido.

Exemplo 21 – Estudante D: reescrita – exemplo de estratégia de ir além dos apontamentos feitos

Para que texto seja considerado texto, é necessário que haja sentido ao
leitor e isso independe de sua extensão, exemplo disso é um pedido de
“socorro!” que pode ser facilmente entendido em determinada situação pelos
usuários da língua. Logo tanto, é necessário a competência textual do
interlocutor e sua aceitabilidade, a qual depende, também, do grau de infor-
matividade do texto, para que haja frequência quanto ao fluxo informacional,
portanto, além da aceitabilidade e informatividade, é preciso considerar a
situaçionalidade, intencionalidade e intertextualidade.

Destacamos, também, o caráter de interferência que as operações têm nos textos. Qualquer uma das operações pode, de alguma forma, alterar o texto, influenciando na sequência lógica e semântica do todo textual. Portanto, qualquer mudança deve levar em

consideração as sequências anteriores e posteriores, pensando, assim, na produção dos sentidos do texto, na sua adequação aos elementos estabelecidos para a produção textual.

Segundo Menegassi (1998), o aluno, diante dos apontamentos do professor, ao realizar a sua revisão e reescrita, pode:

- a) aceitar a sugestão e reformular o pedido;
- b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido;
- c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida;
- d) apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não;
- e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não aceitá-las por não conseguir reformular seu texto (MENEGASSI, 1998, p. 66).

Nesse sentido, pensar em tais operações é ir além das estruturas linguísticas, apenas. Ao contrário disso, significa considerar todo o processo, de intervenção do professor e de revisão e reescrita do estudante e, ainda, o todo textual, tomando os aspectos discursivos também como elementos que constituem o texto e, então, necessitam de ser considerados no momento da revisão e da reescrita. Por isso, as operações de adição, supressão, substituição, deslocamento ou de ignorar não são apenas linguísticas, mas, também, discursivas, já que não estão relacionadas, única e exclusivamente, à estrutura da língua, mas evidenciam o entendimento do produtor, que reescreve seu texto, sobre os apontamentos feitos na revisão e as possibilidades de melhor adequar o texto à situação de interação verbal social.

Assim, tomar a escrita como trabalho é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes. Considerar as etapas de revisão e de reescrita como processuais e recursivas, como imprescindíveis para esse processo, é colocar o professor no papel, também, de leitor do texto do aluno e, então, como coprodutor desse discurso, por meio das observações que faz em seu turno de revisão. Os estudantes, sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, têm o que dizer e sabem como fazer, pois as condições de produção são estabelecidas no processo de escrita. Além de escreverem, revisam e reescrevem seus textos, diante de apontamentos feitos, e, assim, desempenham operações linguístico-discursivas que levam a uma melhor adequação do texto escrito à determinada situação de enunciação.

Na sequência, apresentamos um breve levantamento dos estudos realizados no Brasil e no Grupo de Pesquisa Interação e Escrita sobre o processo de produção textual escrita, com destaque para os processos de revisão e de reescrita, algumas, inclusive, já citadas ao longo desta Tese. Essa descrição corrobora nosso posicionamento e nossa justificativa.

1.3. ESTADO DE ARTE: PESQUISAS SOBRE REVISÃO E REESCRITA NO BRASIL

1.3.1. A seleção dos trabalhos

A partir do levantamento de pesquisas realizadas no Brasil sobre a escrita, destacadamente sobre os processos de revisão e de reescrita, é possível observarmos que há vários pesquisadores que têm se debruçado sobre esta temática. Entendemos ser necessária uma contextualização do Estado de Arte para termos parâmetros de compreensão sobre esse campo de pesquisa e, então, situarmos nosso trabalho em meio aos tantos outros que objetivam contribuir com as reflexões sobre essas etapas do processo de produção textual. A investigação deu-se pelo título e resumo dos trabalhos, que indicavam tratar do grande tema escrita e, especialmente, de revisão e de reescrita. Também consideramos aqueles trabalhos que usavam os termos refacção e retextualização, a fim de refletirmos sobre as diferenças terminológicas e seus respectivos conceitos, relacionando ao sentido que assumimos para revisão e reescrita nesta Tese. Entretanto, observamos que, em geral, os termos refacção, retextualização e reescrita são usados como sinônimos.

A busca que realizamos corresponde ao período de 2007 a 2016, porque consideramos um intervalo significativo – 10 anos – para levantarmos um demonstrativo das pesquisas relacionadas àquela que empreendemos. Este aspecto da Tese é necessário para nos situarmos de maneira mais precisa em relação aos trabalhos já produzidos, para que possamos considerar os resultados de outras pesquisas e, então, diante de nosso *locus* e objetivos, empreender avanços em relação às pesquisas da área.

Por meio de uma busca de periódicos pelo portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, levantamos as revistas científicas, a partir do título e pela área do conhecimento especificada, que indicavam ter relação com a temática de nosso interesse. Além disso, buscamos as revistas científicas de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e de Instituições de Ensino Superior – IES. Selecionamos, também, artigos publicados em Anais de Eventos Científicos. Para essa seleção, partimos de uma busca prévia dos eventos realizados pelas IES, considerando nosso conhecimento sobre alguns eventos do Brasil, especialmente, os realizados no Paraná. Os trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, também foram objeto de estudo nesse esquadramento das pesquisas. Para isso, partimos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, então, pelas áreas de concentração selecionamos os trabalhos que apresentam no título ou nas palavras-chave do resumo os termos de nossa busca. Não procuramos por todos os Programas, tampouco por todos os

trabalhos já defendidos. Quanto aos livros, observamos que grande parte é anterior ao período cronológico do nosso recorte: 2007 a 2016. Ademais, constituem material básico e fundante para todas as pesquisas que apresentamos na sequência. Por isso, não expomos o levantamento desse material, que é usado, destacadamente, para a parte teórico-metodológica da nossa Tese.

Observamos que a seleção dos materiais deveu-se, muitas vezes, mais por questão de título e palavras-chave que pelo todo do trabalho. As escolhas são mais aleatórias, fomos selecionando alguns para serem comentados aqui pela proximidade das abordagens teórica e metodológica e, também, pelo distanciamento dos escopos. Assim, apresentamos a seguir parte dos trabalhos selecionados e observados por nós em um processo inicial de pesquisa, com descrição sumária do tema, dos objetivos, da abordagem teórica, da metodologia, dos critérios de análise e dos resultados de cada trabalho.

1.3.2. As pesquisas sobre revisão e reescrita no Brasil

Por meio de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, Parisotto (2009) dedica-se à investigação da produção de textos nas séries iniciais, a fim de verificar o perfil teórico-metodológico dos professores que trabalham em uma escola municipal e refletir a respeito de como avaliam as produções textuais. A autora embasa-se, principalmente, na linguística textual para discutir sobre o conceito de texto e defende uma perspectiva procedimental. Utilizou entrevistas com cinco professoras de 4ª série, para avaliar suas concepções predominantes; correção de duas produções textuais para análise e atribuição de nota, a fim de investigar como atuam nesse processo; além de observar as aulas, analisar documentos e algumas produções textuais dos alunos. O critério das análises foi a sustentação no aporte teórico da pesquisa, chegando à conclusão de que os professores estão, ainda, ancorados somente nas perspectivas mais tradicionalistas e estruturalistas, procedendo a uma abordagem artificial de texto, priorizando na correção tão somente aspectos gramaticais.

O trabalho *O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem*, de Nascimento (2009), trata da reescrita de textos a partir do bilhete orientador, entendido como gênero catalisador. O objetivo é discutir a respeito do papel desse bilhete na reescrita, recorrendo às noções de gêneros discursivos e tipos de correção, por meio de relatórios de experiências de Ciências produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. A análise considera, especialmente, o percurso de escrita e reescrita orientado pelos bilhetes, produzidos pela pesquisadora, durante sua intervenção na sala de aula objeto da pesquisa, trabalhando com o gênero Relatório, por meio

de uma sequência didática – SD, conforme a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. Os resultados indicam que os bilhetes, que funcionam como espaço de interlocução entre professor e aluno, levam os alunos a apropriarem-se dos esquemas temáticos e composicionais do gênero em questão, proporcionando uma reescrita reflexiva, com novas possibilidades de aprendizagem da escrita.

Com o objetivo de examinar como o professor pode atuar e trabalhar para conscientizar seus alunos em relação ao processo da escrita, incentivando-os no desenvolvimento de suas habilidades de produção textual, Silva (2010) investiga como a atuação do professor interfere no desenvolvimento da competência textual. Para tanto, pauta-se em conceitos da linguística textual, das diferentes concepções de escrita e dos tipos de correção. Três produções textuais de três alunos de Educação de Jovens e Adultos – EJA – compõem o *corpus* de pesquisa, desenvolvida por uma abordagem qualitativa, composta de observação participante artificial, aplicação de questionário sobre produção de texto, desenvolvimento de atividades interventivas e produção de três textos do gênero Artigo de Opinião. Foi avaliado o desempenho linguístico e discursivo dos três alunos, em suas três produções, concluindo que há necessidade de correções coletivas, após as individuais, e que o trabalho realizado com diferentes tipos de correção e atividades interventivas contribuiu com o desenvolvimento das habilidades textuais – linguísticas e discursivas – dos alunos. Pelo fato de atenderem, na revisão, somente às correções que entenderam, a maneira como a intervenção é feita influencia diretamente na reescrita e o professor deve assumir-se como leitor do texto do aluno, disposto a contribuir com o processo de escrita, por meio dos encaminhamentos que faz.

A fim de verificar como a intertextualidade influencia na retextualização do gênero Resenha Acadêmica, Portugal (2010) trabalha com alunos da tutoria em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Viçosa, por meio de sequências didáticas – SD, com o objetivo de prepará-los para a construção e retomada da autoria no gênero Resenha. A noção de SD é o embasamento principal do trabalho, além do conceito de atitude responsiva. Sua compreensão de retextualização, enquanto ferramenta que auxilia na produção textual, como mecanismo de reelaborar o texto e abordar o tema de maneira diferente, indica-nos proximidade com o conceito que temos de reescrita. Seus resultados mostram que a produção de intertextualidades inadequadas, terminologia usada para referir-se a plágio, é recorrente e, por isso, defende que a atividade de retextualização, atrelada ao desenvolvimento de SD, pode levar o aluno a repensar sua prática de produção textual.

Também interessada no processo de reescrita realizado por estudantes de EJA, Mangabeira (2010) analisa a escrita e a reescrita da dissertação, a partir dos bilhetes orientadores feitos pela professora, refletindo acerca da interlocução entre autor/leitor e aluno/professor pela correção interativa. Seu aporte centra-se na concepção dialógica de linguagem, desenvolvendo uma pesquisa-ação, empírica, qualitativa e interpretativa. Ao relacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA à proposta de ensino da escrita pela perspectiva dos gêneros discursivos, analisa: a) os bilhetes orientadores, com o intuito de verificar se colaboravam ou não com a proposta de correção; b) as reescritas dos alunos, com o objetivo de ver como o autor/aluno incorporava as mudanças em seu texto inicial. Dessa forma, chega à conclusão de que a correção interativa e o processo de reescrita são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento da escrita, ainda que haja resistência dos alunos a saírem dos padrões tradicionais de leitura e correção de textos.

Vargas et. al. (2010) investigam as operações linguísticas e epilinguísticas realizadas pelos alunos nos momentos de produção textual, a partir das noções de língua, gêneros textuais, escrita como trabalho, operações linguísticas e sequência didática. O trabalho é uma pesquisa qualitativa, baseada na noção de paradigma indiciário, para observar o detalhe, e apoiada nos procedimentos da crítica genética, para compreender a gênese da escrita. Os dados – onze produções textuais elaboradas em 2009 e 2010, por cinco sujeitos – foram obtidos nos atendimentos pedagógicos do Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Foram analisadas duas situações: 1) o processo de produção textual de narrativas, incluindo a escrita e a reescrita, com correção realizada por trocas verbais orais entre a professora e os alunos; 2) a produção de textos relacionados ao gênero Carta Pessoal, com o processo de revisão a partir de bilhetes orientadores da professora.

Em relação à primeira situação, observaram que entre a primeira versão e sua reescrita os sentidos permaneceram próximos e o olhar do aluno voltou-se para aspectos além dos linguísticos; e entre essas duas versões e a produção final houve ainda mais mudanças, as quais deixaram o texto mais coerente. Na segunda situação, foi possível verificar que todos os alunos usaram as operações de inclusão, substituição e supressão, e os resultados da correção por bilhetes são melhores quando as orientações são graduais, sobre aspectos pontuais. Ao fim do trabalho, concluem que o aluno, tanto na escrita, quanto na reescrita, preocupa-se com aspectos discursivos e linguísticos.

No trabalho *A retificação em textos infantis: um olhar dialógico*, Serafim e Oliveira (2010) estudam a revisão realizada por crianças de 1ª e 2ª séries no processo de produção

textual, a fim de investigar, qualitativamente, as marcas de retificação, com o objetivo de verificar as estratégias que são usadas no processo de escrita e revisão feito pelas crianças. A pesquisa faz uma análise evolutiva da produção textual, além de basear-se no paradigma indiciário, para ver o residual e considerar as marcas de retificação como singulares. O escopo teórico é, entre outras vertentes, a Psicolinguística e noções do Círculo de Bakhtin. A análise dos dados é pautada na tipologia das operações linguísticas realizadas no momento da refacção³⁹, por meio da descrição, comparação, estrutura e funções desses dados. Os níveis e operações linguísticas estudadas correspondem ao nível da grafia, da gramática e da estrutura textual. As autoras concluem que as marcas de retificação revelam que há uma intensa atividade interativa e dialógica no processo de aquisição da linguagem, o que indica que o outro é um componente essencial na construção da significação. Portanto, a retificação textual deve ser vista como dialógica e interacional, pois mostra a existência de sujeitos que interagem por meio dos usos da linguagem.

Leite e Pereira (2010) tratam da reescrita de textos no livro didático – LD – da rede estadual de São Miguel (RN), usado em 2009, na segunda fase do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar como esse material entende e trabalha com a reescrita textual. O ISD é um dos aportes, além das noções do Círculo de Bakhtin, quanto à interação e o outro. Os critérios de análise sustentam-se na identificação dos aspectos presentes nas propostas de revisão; no agrupamento de todas as propostas, para representação estatística; no diagnóstico sobre a pertinência ou não do trabalho proposto. A análise quantitativa proporcionou a conclusão de que 64,4% das propostas de produção textual solicitam a reescrita. Desse montante, pouco mais de 50% prioriza as capacidades e operações de linguagem. Os autores consideram que o LD aborda a reescrita: há pontos positivos, quando consideram as capacidades discursivas, e negativos, ao predominar solicitações vagas e sem orientação. Portanto, ainda são necessários critérios mais significativos.

A partir de uma análise descritiva e quantitativa, Costa (2011) objetiva compreender as implicações da revisão textual na reescrita de textos, para entender qual o papel dessas etapas: como as crianças reagem e respondem à atividade interativa de revisão e de reescrita. Recorre à noção de língua do Círculo de Bakhtin e ao conceito de gênero textual da perspectiva do ISD, para o desenvolvimento da pesquisa, além de defender um trabalho com atividades epilinguísticas para levar o produtor a refletir sobre os aspectos textual-discursivos

³⁹ Observamos que, no nosso entendimento, o termo refacção é usado, nesse trabalho, como sinônimo de reescrita. Entretanto, salientamos que, para nós, refacção textual corresponde a um trabalho mais estrutural, ao contrário do nosso entendimento de reescrita. Essa observação é vista, inclusive, pela conclusão do trabalho e pelos níveis linguísticos priorizados nas análises.

e linguísticos do processo de produção textual. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, cujos textos produzidos passaram por uma leitura colaborativa, além de revisões individuais e coletivas. O *corpus* foi composto por vinte produções, incluindo as primeiras e as segundas versões. A análise descritiva possibilitou concluir que a revisão promove um reordenamento e possibilita investir no texto para aprimorar seus sentidos. A presença de resposta positiva quanto aos aspectos linguísticos e textual-discursivos foi observada a partir da análise quantitativa.

Costa e Silva (2011), no trabalho intitulado *Crenças do professor de língua materna sobre a correção em produções escritas*, propõem-se a discutir, fundamentadas na Linguística Aplicada, sobre a relação entre as crenças de erro e a prática de correção assumida pelo professor. A pesquisa é qualitativa e usa as abordagens metacognitiva e contextual para analisar as crenças dos professores, a partir de entrevistas e correções nos textos dos alunos, confrontando os dados obtidos por estes dois instrumentos. O resultado obtido demonstra que os professores nem sempre fazem na prática o que dizem ter como concepção de trabalho, em relação à noção de erro e à correção de textos, assim, é possível observar uma discrepância entre a fala do professor e sua prática corretiva.

Tendo como objeto de estudo os relatórios de estágio do último ano do Curso de Letras, Conceição (2011) objetiva analisar as operações linguísticas realizadas no processo de reescrita. Para tanto, trabalha com textos da primeira versão e sua respectiva reescrita, selecionados conforme a nota: acima de 8,5 e inferior a 6,5, e com o resumo feito pela professora orientadora e o plano para a reescrita. A análise foi de forma comparativa e qualitativa quanto às operações linguísticas atualizadas na reescrita dos alunos. O embasamento do trabalho pauta-se na filosofia da práxis e nos tipos de prática, além da literatura relativa à escrita e às operações linguísticas. Como resultados, importantes para o Curso de Letras, porque recupera a legislação vigente para refletir sobre o processo de formação de docentes, o trabalho afirma que há conflito entre o embasamento teórico e a capacidade de reflexão sobre a prática de sala de aula e as operações realizadas estão relacionadas às observações do professor e ao plano de reescrita.

Com o tema a relevância da reescrita para o ensino e aprendizagem da língua escrita, Carrijo (2012) apresenta reflexões sobre a prática da reescrita, a fim de entender como fazê-la e como levar o aluno a desenvolvê-la. Sua sustentação é na teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, para discutir os conceitos de interação, dialogismo, formação do sujeito agente responsivo, exotopia, ato estético e gêneros discursivos. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, de Vygotsky, também subsidia as reflexões, além das

discussões enunciadas pelo ISD, por exemplo, referentes à SD. Na pesquisa, trabalhou na reescrita com as necessidades discursivas, após analisar reflexivamente as produções dos alunos. A composição do *corpus* é de vinte produções de texto, com análise e elaboração de atividades relativas à reescrita a partir das necessidades discursivas apresentadas.

Pelo trabalho, afirma que é necessário olhar para as produções não apenas para ver o que precisa ser alterado, mas para compreender o “*querer-dizer*” do aluno, assumindo uma posição dialógica, para elaborar atividades reflexivas que contribuam com o desenvolvimento da escrita por meio da reescrita. Por fim, argumenta que não buscou mostrar uma receita de como fazer, mas empreendeu um trabalho reflexivo, diferente de apenas prescrever ou determinar. Ainda, afirma que a teoria do Círculo de Bakhtin não tem sido usada para o ensino da escrita, o que poderia contribuir com o desenvolvimento das habilidades de escrita se fosse considerada na prática em sala de aula.

Para analisar as práticas de escrita em comunidades específicas do Orkut, as quais se propunham à publicação, composição e avaliação de textos escritos, Silva (2012) acompanhou o processo de escrita nos fóruns das comunidades observadas, relacionando as práticas *on-line* e *off-line*. O norte de sua pesquisa é na concepção de escrita como processo e a análise examinou o que e como se altera entre as versões do texto postado, pensando em como a relação com os interlocutores, leitores das comunidades que postam comentários, influencia na prática de reescrita. Foram identificadas práticas de modificações e refações dos textos publicados, supostamente, na busca de melhorá-los, possibilitando observar que a reescrita é um processo dialógico.

O artigo de Zuim e Reys (2012) apresenta resultados de uma pesquisa que buscou contribuir metodologicamente com professores de língua portuguesa, destacando a importância da mediação intencional, para a formação da consciência discursiva. Os objetivos foram verificar, identificar e analisar os conhecimentos linguísticos possibilitados pela parceria entre leitor e produtor, para formar um escritor consciente do discurso que produz. A teoria histórico-cultural e a concepção de linguagem como processo de interação norteiam as reflexões teóricas da pesquisa. A metodologia usada é a interventiva e a qualitativa: porque, respectivamente, planejaram ações que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da escrita e analisaram os dados qualitativamente para responder à pergunta de pesquisa. A coleta de dados aconteceu por meio de gravação de áudio e de textos produzidos pelos alunos: quatro crianças, com as quais trabalharam durante um semestre, com encontros nos quais havia diálogo sobre o tema escolhido, produção de texto escrito, pareceria entre leitor e escritor e reescrita do texto. Para a análise, consideraram os textos escritos e o

processo dialógico entre leitor e escritor, sustentando-se na definição de categorias que correspondiam à adequação do texto quanto ao tema, ao gênero, aos leitores, além de aspectos gramaticais.

Ao fim do trabalho, as autoras concluem que é somente no texto oral que a leitura de mundo aparece em relação ao contexto, o que torna esta modalidade textual mais rica, se comparada à escrita. A abordagem interventiva possibilitou: a) que as crianças aprendessem a deixar as pistas do contexto no texto; b) permitiu a aprendizagem de novos pontos de vista; c) possibilitou perceber que havia maior preocupação com os aspectos gramaticais, em detrimento da coerência e da produção de sentidos. Assim, a mediação intencional é fundamental no processo de ensino e aprendizagem e possibilita a formação da consciência discursiva, proporcionando uma melhora qualitativa na primeira versão do texto.

Auriemo (2012) trabalha com a escrita e a reescrita de textos com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como se estabelecem as relações entre os procedimentos adotados pelo professor e as atuações dos estudantes na reescrita, tomando as observações das aulas e uma oficina de escrita e reescrita como formas de registro dos dados da pesquisa. As práticas do professor foram analisadas por meio dos conceitos linguísticos – superestrutura do texto, linguística do texto e linguística da frase. Foram observados os funcionamentos de tais práticas a partir das atuações dos estudantes, comparadas na escrita e na respectiva reescrita, observando-se a predominância de apontamentos focados em aspectos ortográficos e na aquisição do código do sistema de escrita. As oficinas possibilitaram constatar que os estudantes, apesar de terem contato com uma prática de autoavaliação de seus textos, por meio de um roteiro, ainda tendem a reproduzir a reescrita do modo como normalmente acontece na sala de aula.

Sustentados nas propostas do interacionismo sociodiscursivo e nas discussões de autores do grupo de Genebra relativas ao ensino de língua materna, Gonçalves e Napolitano (2013) examinam a abordagem de dois livros didáticos relacionada ao trabalho de reescrita de gêneros textuais, considerando as noções de análise linguística e de gêneros presentes nos materiais. O objetivo é analisar se é propiciado o desenvolvimento do domínio da escrita e das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas a partir das atividades de reescrita. Por meio das proposições da Linguística Aplicada e de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, os autores observam que uma das coleções - *Português – uma proposta de letramento* – prioriza as capacidades discursivas e não as capacidades acionais e linguístico-discursivas e as propostas de escrita e reescrita não pertencem ao mesmo gênero em uma

mesma unidade. A outra coleção – *Linguagens no século XXI* – já destaca as três capacidades de linguagem, favorecendo a reescrita de um mesmo gênero em cada unidade do material.

Ao analisar as práticas de leitura e de escrita de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Fuzer (2014) objetiva apresentar uma sistematização do processo de produção de textos narrativos que tenham vida para os leitores, considerando as etapas de pré-escrita – leitura, reflexão e desafio de escrita; (re)escrita – produção textual orientada; pós-escrita – organização de coletânea e socialização dos textos. A sociorretórica e a abordagem sistêmico-funcional configuram o aporte principal da pesquisa, que considera a escrita como processo, por meio do qual se desenvolvem habilidades linguísticas a partir da relação com atividades socialmente compartilhadas. Foram realizadas atividades de escrita que, desenvolvidas em etapas e sequencialmente, visam à produção de textos cada vez mais próximos e adequados à proposta, estando mais semelhantes ao gênero de referência e, ainda, contribuindo para que os alunos encontrem motivações para aprender a escrever. Todo o contexto da pesquisa é o projeto *Ateliê de textos*, caracterizado pela realização de oficinas de leitura e de produção textual, realizadas com a participação de quatro escolas públicas de Santa Maria – RS. A concepção de escrita como processo e como produto possibilitou a conclusão de que produzir textos, com auxílio de apontamentos, e reescrevê-los possibilita que o estudante melhore o uso de recursos da linguagem, conforme o gênero que está sendo trabalhado, além de desenvolver seu papel no processo de escrita, que inclui a tomada de decisões.

Gedoz (2016) articula a prática de escrita e de reescrita à de análise linguística, a fim de apresentar esta como um encaminhamento além da gramática, que pode contribuir com o desenvolvimento daquelas. O aporte teórico da pesquisa configura-se em torno das propostas dialógicas e pauta-se na abordagem qualitativo-interpretativista, lançando mão da perspectiva etnográfica e da pesquisa-ação para sua realização. Ao trabalhar com a produção textual atrelada à prática de análise linguística, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, os resultados da pesquisa ratificam a necessidade de associar essas às práticas discursivas – leitura, oralidade, escrita, reescrita e análise linguística – na organização das atividades de ensino, demonstrando que os processos de escrita e de reescrita textual são subsidiados pela reflexão sobre a língua, ou seja, pela análise linguística.

A fim de mostrar quais teorias estão sendo mais empregadas no país para pesquisas sobre revisão e reescrita, quais os principais objetos de pesquisa e resultados, apresentamos a seguir o Quadro 4 sinóptico do levantamento que fizemos:

Quadro 4: Síntese das pesquisas sobre revisão e reescrita no Brasil

Autor/Ano	Escopo Teórico	Objeto de Pesquisa	Resultados
Nascimento (2009)	Conceitos de gêneros discursivos e os tipos de correção.	Relatórios de experiências de Ciências, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.	Os bilhetes orientadores do professor levam à reflexão e à reescrita e são espaço de interlocução entre professor e aluno.
Parisotto (2009)	Conceitos de texto e de produção de texto como processo.	Entrevista com cinco professores de 4ª série, com análises e atribuição de nota a duas produções textuais. Além disso, contou com a observação de aulas, análise de documentos e produções textuais dos alunos.	A formação teórico-metodológica dos professores tem caráter essencial no processo de ensino da leitura e da escrita, pois pode possibilitar a percepção de atuação sobre o interlocutor por meio da leitura e da escrita.
Leite e Pereira (2010)	ISD e conceitos de interação e outro.	LD da coleção <i>Português: ideias e linguagens</i> , do 6º ao 9º ano: análise dos critérios abordados nas solicitações de reescrita.	O LD já considera a importância da reescrita, porém é necessário escolher critérios mais significativos, pois os alunos precisam de orientações claras.
Mangabeira (2010)	Conceitos de dissertação como gênero do discurso, de gêneros discursivos, de linguagem na perspectiva dialógica e de reescrita.	Textos produzidos por três alunos de uma turma de EJA: análise da reescrita da dissertação, a partir dos bilhetes do professor e dos próprios bilhetes.	O processo de reescrita e a correção interativa são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento da escrita, embora haja dificuldades para a realização desse trabalho como, por exemplo, a resistência dos alunos a saírem dos padrões tradicionais de leitura e de correção de textos.
Portugal (2010)	Conceitos de SD, de retextualização e de atitude responsiva.	Estudantes da tutoria em Língua Portuguesa da UFV.	Há uma recorrência na produção de intertextualidades inadequadas, ou seja, de plágio e, por isso, argumenta que a atividade de retextualização, atrelada à SD, pode levar o aluno a repensar sua prática de escrita, além de estar relacionada aos comentários deixados pelo professor.
Serafim e Oliveira (2010)	Modelos de revisão de base cognitiva, conceitos de dialogismo, de interação e as operações linguísticas usadas na reescrita.	Textos de crianças de 1ª e 2ª séries: estudo qualitativo das marcas de retificação, nos níveis da grafia, da gramática e da estrutura textual.	As marcas de retificação revelam que há uma intensa atividade interativa e dialógica no processo de aquisição da linguagem. A retificação deve ser vista como dialógica e interacional.
Silva (2010)	Conceitos de textualidade, de textualização, de	Nove textos: três produções de três alunos-autores de uma turma de EJA.	Diferentes tipos de intervenção e atividades interventivas contribuem positivamente com o desenvolvimento das

	interação, de enunciado, de escrita e os tipos de correção.	Contou com observação da turma, aplicação de questionário aos alunos, desenvolvimento de atividades interventivas e produção de textos.	habilidades textuais dos alunos, que atendem na revisão somente às correções que entenderam e, portanto, o professor deve assumir-se como leitor do texto do aluno e estar disposto a contribuir com o processo de escrita.
Vargas et. al. (2010)	Conceito de língua, de SD, de gêneros textuais, de escrita como trabalho e as metaoperações usadas na reescrita.	Onze produções textuais de cinco sujeitos participantes do atendimento pedagógico do Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação da UFJF: análise das operações linguísticas e epilinguísticas realizadas na produção.	Ao fim da SD, no processo de reescrita, o estudante preocupa-se, também, com aspectos discursivos, além dos linguísticos. Os resultados da correção por bilhetes são melhores quando as orientações são graduais, sobre aspectos pontuais.
Conceição (2011)	Filosofia da práxis e tipos de prática e as operações linguísticas usadas na reescrita.	Relatórios de estágio: dois que atingiram os objetivos e dois que não atingiram: análise das operações linguísticas realizadas na reescrita.	Há conflitos entre o embasamento teórico e a capacidade de reflexão sobre a prática de sala de aula. É necessário o aluno assumir-se como leitor de si mesmo.
Costa (2011)	Conceitos de língua e perspectiva sociodiscursiva, de gêneros textuais, o ISD e os tipos de correção.	Vinte textos escritos e reescritos, de quatro crianças do 5º ano do Ensino Fundamental.	A revisão e a reescrita contribuem para a autorregulação. As crianças responderam positivamente às intervenções de revisão.
Costa e Silva (2011)	Conceito de crença.	Análise das crenças de erro de duas professoras, a partir de entrevista e análise das correções das redações dos alunos.	Nem sempre as professoras fazem, na prática, o que afirmam ter como concepção. Não apenas os pensamentos, mas, também, as ações refletem as crenças das professoras.
Carrijo (2012)	Conceitos de interação, de dialogismo, de responsividade, de gêneros discursivos, de ZDP e de SD.	Vinte produções de texto: análise e elaboração de atividades para reescrita.	Necessidade de olhar as produções não como o que deve ser alterado, mas ver o “ <i>querer-dizer</i> ” do aluno, assumindo uma posição dialógica.
Silva (2012)	Conceitos de escrita e de reescrita.	Processo de escrita em fóruns de comunidades do Orkut, relacionando práticas <i>on-line</i> e <i>off-line</i> .	Os textos publicados são modificados e refeitos, a fim de melhorá-los. A reescrita é um processo dialógico.
Zuim e Reys (2012)	Teoria da linguagem, conceitos de enunciado e	Quatro crianças: os textos produzidos, diálogo entre leitor e	A abordagem interventiva proporciona aos alunos a aprendizagem de novos pontos de vista, possibilitando a

	de gêneros discursivos e a Psicologia sobre a linguagem.	escritor e as influências desse processo dialógico na produção textual.	formação da consciência discursiva.
Auriemo (2012)	Processo de ensino e aprendizagem, conceitos de escrita e de reescrita.	Textos produzidos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – escrita e reescrita.	A reescrita faz parte do processo de escrita e, portanto, deveria permear todas as atividades de produção textual, desde as séries iniciais.
Gonçalves e Napolitano (2013)	ISD, capacidades de linguagem, análise linguística, gêneros textuais.	Duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo MEC.	Os materiais didáticos ainda apresentam lacunas relativas ao trabalho de escrita e reescrita, o qual deveria ser pautado nos conceitos de texto como processo e de gêneros textuais.
Fuzer (2014)	Conceitos de linguagem, texto, de gênero textual e processo de escrita.	Processo de produção textual, considerando as etapas de pré-escrita, (re)escrita e pós-escrita.	O auxílio dos apontamentos na produção textual contribui para que o estudante melhore o uso dos recursos da linguagem e desenvolva seu papel no processo de escrita.
Gedoz (2016)	Conceitos de análise linguística, de texto, de produção textual e de reescrita.	Processo de produção textual pautado na prática de análise linguística, em turma de 7º ano do Ensino Fundamental.	É necessário atrelar as práticas discursivas no trabalho com a linguagem, relacionando leitura, oralidade, escrita e análise linguística, com destaque para a função da análise linguística nos processos de escrita e reescrita.

Fonte: A pesquisadora.

Em síntese, observamos que:

- O escopo teórico mais usado nas pesquisas é aquele que se sustenta nas teorias do Círculo de Bakhtin e do ISD, de Bronckart. Além disso, as contribuições de Vygotsky, de Fabre, de Ruiz e da Linguística Textual também são recuperadas;

- O objeto de pesquisa, em geral, são os textos produzidos em situações de ensino e, então, temos pesquisas que tratam de produções da Educação Infantil, dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, além das produções de estudantes de EJA e nas redes sociais. As principais investigações usam textos do Ensino Fundamental como objeto de estudo;

- Os resultados principais mostram a necessidade de olhar a produção textual como processo e não como produto, considerando a interferência das correções do professor nesse processo, que inclui a revisão e a reescrita. Além disso, algumas pesquisas ressaltam a importância da formação teórico-metodológica do professor e a atuação do interlocutor nos processos de revisão e de reescrita, aspectos que justificam nossa pesquisa.

Feito esse levantamento, mesmo que parcial, das pesquisas sobre revisão e reescrita no Brasil, passamos agora a elencar algumas das principais contribuições do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no que se refere ao eixo da escrita, com destaque para as etapas de revisão e de reescrita.

1.3.3. O Grupo de Pesquisa Interação e Escrita e seus trabalhos relacionados à revisão e à reescrita

Os integrantes do Grupo têm se dedicado, nos últimos anos, a pesquisas que discutem, especificamente, sobre os processos de revisão e de reescrita de textos, a partir da concepção de escrita como trabalho. Dados nossos objetivos e nossa delimitação temática, elencamos somente algumas das pesquisas que abordam, diretamente, questões relacionadas a essas duas etapas do processo de produção textual escrita.

Moterani e Menegassi (2010) tratam da reescrita do gênero Tira em Quadrinhos, analisando como esse trabalho acontece, por meio de atividades desenvolvidas em uma SD, para a 8ª série do Ensino Fundamental. O trabalho é sustentado nas discussões de Bakhtin (2003), sobre os gêneros discursivos; na concepção interacionista de linguagem e nas noções de interação e escrita, além do fundamento no conceito de SD. Foi proposta uma tabela, com as características do gênero, para que os alunos autoavaliassem e revisassem seu texto, contando com o apoio do professor para verificar, mediar e auxiliar nesse processo de reescrita. O resultado da pesquisa evidencia que os aspectos a serem verificados na reescrita

devem estar bem marcados no encaminhamento da produção, ademais, há uma ordem para propor a produção escrita e a revisão. O uso da tabela de autoavaliação contribui para que o estudante revise seu próprio texto, contudo o papel do professor, como revisor, também é extremamente importante e não pode ser deixado de lado.

Nos trabalhos *Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito* e *Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos*⁴⁰, Gaffuri e Menegassi (2010a; 2010b) objetivam verificar e analisar os motivos pelos quais os alunos ignoram as sugestões feitas pelo professor no momento da revisão e mostrar como a revisão e a reescrita podem auxiliar na construção textual. O embasamento teórico de ambos os trabalhos configura-se nas proposições do Círculo de Bakhtin, com as noções de responsividade e dialogismo. O *corpus* da pesquisa é composto por oitenta e seis textos, primeira e segunda versões, produzidos pelos oito alunos do 2º ano do Curso de Letras-Inglês da UEM, em 2008, na disciplina de Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa. A pesquisa analisa como o professor desempenha seu papel de revisor, os comentários que deixa e como os alunos respondem a tais comentários. Na primeira pesquisa, foram analisados os textos que na reescrita os alunos ignoraram os comentários da revisão do professor; no segundo trabalho, examinaram os textos reescritos que apresentavam outras formulações, além das deixadas pelo professor na revisão, atitude que demonstra certo desenvolvimento na escrita e no posicionamento.

Em Gaffuri e Menegassi (2010a), as análises mostram que os alunos ignoram os comentários do professor quando são marcas pessoais do revisor e, por isso, não são claros, não encaminham suficientemente a resolução do problema ou há falta de atenção do próprio aluno ao reescrever seu texto. Pelo fato de o ato de ignorar demonstrar uma quebra dos elos no diálogo escrito, é necessário que o professor faça comentários direcionados e explícitos, identificando e apresentando encaminhamentos para a solução do problema do texto para orientar o aluno na reescrita. No segundo trabalho, os pesquisadores destacam que os processos reflexivos, dialógicos e responsivos da construção textual ocorrem durante a revisão e a reescrita, indicando a relevância desse processo. A maior exposição à revisão e à reescrita leva os alunos a dialogarem mais ativa e responsivamente em seus textos, proporcionando uma melhor construção textual.

⁴⁰ Os dois trabalhos são recorte do projeto de pesquisa *Responsividade e dialogismo no processo de reescrita de textos em língua inglesa*, que investigava os procedimentos empregados com a escrita e a reescrita de textos, para verificar como o professor formador concebe a reescrita e quais as atitudes responsivas dos alunos nesse processo.

Embora não tratem, especificamente, dos processos de revisão e de reescrita, Fanzoi e Menegassi (2010/2011) discutem sobre o papel do interlocutor nas produções textuais, pautando as análises em uma abordagem teórica sustentada no Círculo de Bakhtin, com destaque para o conceito de interlocutor, chamando-nos a atenção para pensarmos a escrita, a revisão e a reescrita e sua relação com o outro. O objetivo é refletir sobre a importância de marcar o interlocutor no encaminhamento para a produção textual. A pesquisa foi desenvolvida em 2008, em uma 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada, com nove estudantes. As produções textuais foram documentos para a investigação e aconteceram a partir do material didático em uso. Os pesquisadores, subsidiados pelo conceito de escrita como trabalho, desenvolvendo atividades prévias à prática de escrita, elaboraram cinco propostas de produção textual: I) sem marca de interlocutor; II) com marca implícita de que era o professor; III) com interlocutor real/externo da sociedade; IV) com interlocutores real e virtual da sociedade; V) sem delimitação de interlocutor. As análises consideraram dois textos: um escrito a partir da proposta I, sem marca de interlocução; outro originado do encaminhamento II, sem marca explícita, mas com o professor como interlocutor implícito.

As reflexões da pesquisa levaram à conclusão de que os estudantes, embora não tenham a imagem de um interlocutor delimitado, acabam demarcando um outro que participa do processo dialógico. Se não há delimitação, o professor é visto como um interlocutor real, que tem a função de avaliar os textos dos alunos. Os resultados destacam que, para uma resposta adequada do processo de escrita, o comando deve apresentar a finalidade, o interlocutor, a delimitação discursiva, a fim de diminuir a artificialidade das atividades de escrita na sala de aula, ao delimitar as condições de produção do texto escrito.

A pesquisa de Esper e Menegassi (2011), que estuda a correção textual-iterativa e a reescrita, tem por objetivo mostrar como os professores efetuam suas intervenções interativas e como os alunos respondem à revisão. Ancoram-se nas proposições do Círculo de Bakhtin e em discussões relativas à revisão e à reescrita, com destaque para o caráter dialógico da correção textual-iterativa. As reflexões sustentam-se na análise da forma e da influência da correção textual-iterativa no processo de revisão e de reescrita dos textos, em um *corpus* de cinquenta e quatro textos de duas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. As análises permitem observar que essa correção aparece junto ao texto do aluno representando uma posição coerente, que leva à reflexão do problema no próprio local de ocorrência. O professor varia sua correção conforme o aspecto a ser corrigido: se mais pontual, opta pela correção indicativa ou resolutiva, se mais geral, predomina a textual-iterativa. Mesmo que alguns

bilhetes sejam mais superficiais, em geral, proporcionam um diálogo entre o professor, que se assume como revisor, e o aluno, que revisa e reescreve seu texto.

Com foco na revisão de textos na formação docente inicial, Moterani e Menegassi (2011) trabalham para verificar como professores em formação, do 3º ano do Curso de Letras/UEM, assumem o processo de revisão de textos de alunos do Ensino Fundamental e como se posicionam frente a esse processo, a fim de compreender qual concepção de revisão está presente e analisar o que tais professores consideram quando se colocam na posição de coprodutores desses textos. As reflexões referentes ao conceito de escrita como trabalho, aos tipos de correção e as discussões do Círculo de Bakhtin compõem o subsídio teórico da pesquisa. Os sujeitos participantes, matriculados na disciplina de Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de língua materna, em 2010, fizeram apontamentos nos textos dos estudantes, para levá-los à revisão e à reescrita. Para as análises, foram observadas as formas de apontamento dos professores e suas influências para a atuação dos estudantes. Os resultados mostram que os professores em formação inicial não têm embasamento teórico-metodológico concreto para a leitura e a revisão, devido à falta de conhecimento a respeito do papel da mediação nesse processo de produção textual escrita. A pesquisa evidencia a necessidade de trabalhar e desenvolver as noções de escrita como trabalho, de revisão e de reescrita, ainda na graduação, período em que o estudante, professor em formação, tem a oportunidade de aprender a relação teoria-metodologia e colocá-la em prática na sua atuação.

Gasparotto e Menegassi (2012) discutem o tema participação do professor, por meio da revisão, na reescrita do aluno. O objetivo é compreender como o professor participa da reescrita, a partir da revisão que faz nos textos. Assim, analisam como as seleções do professor influenciam nas escolhas e na compreensão dos alunos no processo de reescrita, considerando o caráter dialógico presente na revisão e a responsividade do aluno na reescrita, a partir das operações linguístico-discursivas que efetua. Desse modo, a abordagem teórica fundamenta-se nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, em especial nas noções de dialogismo e responsividade; além do aporte referente ao processo de produção textual. O trabalho contou com a participação de um professor de Língua Portuguesa e o texto produzido por um estudante do 2º ano do Ensino Médio. A análise pautou-se na reflexão sobre as correções do professor e as reescritas do aluno, nos textos cedidos antes e depois da entrevista e dos comentários feitos pelos pesquisadores quanto às possibilidades de intervenção nos textos. A pesquisa indica as atuações diferentes do professor, antes e depois do trabalho com os pesquisadores: com apontamentos pouco eficazes e com intervenções melhor orientadas, respectivamente. As escolhas do professor quanto à revisão, isto é, seu modo de participação,

influenciam significativamente na reescrita do aluno e estão diretamente relacionados às escolhas que o estudante faz, ao revisar e reescrever seu texto.

Sustentadas no aporte teórico do Círculo de Bakhtin e em discussões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Carraro, Pianaro Angelo e Loregian-Penkal (2012) apresentam uma discussão de uma experiência de avaliação escrita, com reescrita a partir de intervenções pedagógicas feitas por bilhetes, em textos narrativos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio. Na análise, as autoras trabalharam com cinquenta e oito textos de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, a partir da experiência proporcionada pelo PIBID. O *corpus* constitui-se da primeira versão dos textos, das avaliações por meio de bilhetes e da segunda versão das produções textuais. A bolsista do Programa assumiu-se como avaliadora-leitora no processo de avaliação, construindo bilhetes que levassem à reescrita. Foram comparadas as duas versões, a escrita e a reescrita, a fim de verificar como os alunos responderam à avaliação e quais melhorias foram feitas nos textos, pelo processo de reescrita. A análise evidenciou a importância da avaliação de textos escritos por meio de bilhetes, porque constituem, devido a seu caráter processual. A prática de avaliação por bilhetes, que estabelece um diálogo entre professor e aluno, exige persistência e implica um processo contínuo de conscientização dos sujeitos envolvidos de que os textos não são prontos e acabados.

Com o tema a revisão e a reescrita do gênero Conto Infantil, especificamente quanto à revisão do professor e o atendimento do aluno na reescrita, Fuza e Menegassi (2012) verificam como as características do gênero definem o trabalho de revisão do professor e, conseqüentemente, de reescrita por parte do aluno. Na mesma linha dos trabalhos do Grupo de Pesquisa, a sustentação teórica considera as propostas bakhtinianas e reflexões de autores que trabalham com a produção textual e o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Com o objetivo de não analisar somente o produto final, mas todo o processo de produção, os pesquisadores examinaram as práticas de produção textual escrita dos alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental. As análises consideram o trabalho realizado em sala de aula; a primeira versão do texto, com os apontamentos feitos pela professora; a segunda versão reescrita. A conclusão é de que não há indícios do gênero nos apontamentos do professor, que apenas entregou um Conto Infantil como exemplo antes da escrita dos alunos. Por meio de uma correção textual-iterativa, há um bilhete ao final do texto do aluno, para que ampliasse os conteúdos. Ocorre uma reescrita literal, pois o aluno apropriou-se do estilo e da estrutura composicional, mesmo que o gênero não tenha sido trabalhado previamente em sala de aula. A correção textual-iterativa causou efeito na reescrita: o aluno seguiu o

comando dado pelo professor e, a partir da revisão, foi levado a repensar sobre seu texto, acrescentando informações.

As dissertações de Moterani e Polessi, ambas orientadas pelo Professor Renilson José Menegassi, líder do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, tratam da revisão e da reescrita a partir da concepção de escrita como trabalho. As pesquisas caminharam na mesma linha e, por isso, tiveram a mesma abordagem teórica, pautada, essencialmente, nas proposições do Círculo de Bakhtin e nos conceitos relativos ao processo de produção textual escrita. Alocadas em escolas diferentes, Moterani (2012) e Polessi (2012) buscaram compreender o processo de revisão e de reescrita a partir da concepção de escrita como trabalho. Aquela trabalhou com as 7ª e 8ª séries e esta com as 5ª e 6ª séries. O intuito da primeira pesquisadora foi levantar as características de escrita desses níveis e delimitar os aspectos que são apontados pelo professor na revisão e correção dos textos. Polessi (2012) também investigou os aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos do professor na revisão e analisou como os alunos responderam a tais apontamentos. Em sua pesquisa, Moterani (2012) caracterizou os aspectos linguístico-discursivos usados pelo professor na revisão; as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita; construiu planilhas apontando os aspectos linguístico-discursivos nesses processos de revisão e de reescrita. Polessi (2012) escolheu os seguintes critérios para as análises: levantamento dos tipos de correção usados pelo professor; levantamento dos apontamentos acerca dos aspectos do texto; levantamento das operações linguístico-discursivas que os alunos realizam na reescrita; delimitação do que, em termos de aspectos linguístico-discursivos, os textos dos alunos apresentam na revisão e na reescrita.

Como resultados, a primeira pesquisa demonstra que na reescrita a operação de acréscimo é a mais frequente, seguida de substituição, supressão e deslocamento. O trabalho de Moterani (2012) apresenta algumas ampliações em relação às discussões de Ruiz (2010): a) quanto à correção classificatória, afirma que esta não acontece somente por abreviações, mas por expressões que classificam os problemas dos textos dos alunos, diferente do que propõe Ruiz, ao afirmar que esse tipo de correção ocorre por abreviações sobre as inadequações; b) a correção textual-interativa não acontece somente após o texto, mas, também, no corpo e na margem do texto; c) aspectos da organização gráfica, como estética visual, alinhamento de parágrafos, títulos e linhas também são considerados na revisão e na reescrita.

Os resultados da pesquisa de Polessi (2012) mostram que a correção mais usada pelos professores foi a resolutiva, seguida da indicativa, ambas com o objetivo principal de resolver

erros ortográficos. As correções textual-interativa e classificatória foram usadas quando o objetivo era sanar problemas de paragrafação. Quanto às operações linguístico-discursivas, a mais realizada pelos alunos na reescrita foi a de substituição, seguida de acréscimo, supressão e deslocamento. O que a pesquisa evidencia é a necessidade de olhar o texto como processo, ao contrário de produto pronto e acabado.

Em pesquisa de mestrado, Gasparotto (2014) estuda, em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo, sobre a prática de revisão e de reescrita de textos narrativos, com estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Os pressupostos do Círculo de Bakhtin e os conceitos de gêneros discursivos, escrita como trabalho, revisão e reescrita configuram o aporte teórico principal do estudo. A pesquisa teve um período de trabalho colaborativo de estudo teórico-metodológico, com destaque para as práticas de revisão e de reescrita de textos, trabalhando com o gênero discursivo Conto de Terror. As análises consideraram tal etapa e os textos escritos revisados pelo professor participante da pesquisa e as respectivas revisões e reescritas dos estudantes. Os resultados indicam que o professor internalizou os pressupostos teórico-metodológicos estudados; que há diversos níveis de interação entre professor e estudante no processo de escrita; o trabalho colaborativo é necessário para pensarmos as práticas de ensino de língua portuguesa; quando o professor enfoca o gênero discursivo da produção, recorre a diferentes estratégias de revisão, revelando, ainda, a necessidade de usar recursos e modos específicos de fazer apontamentos relativos ao gênero. O destaque da dissertação de Gasparotto (2014) gira em torno da ampliação em relação às funções da correção textual-interativa, observando que essa forma de intervenção pode funcionar como questionamento, apontamento ou comentário.

Embora tenhamos selecionado apenas alguns dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, entendemos que são representativos das produções do Grupo nos últimos anos. Além disso, evidenciam os objetos e objetivos que têm sido buscados nas pesquisas e as vertentes teórico-metodológicas que têm sustentado os trabalhos. Salientamos, ainda, que priorizamos os trabalhos que abordam, especificamente, a revisão e a reescrita de textos, desconsiderando os anteriores, relativos à escrita e à leitura, por exemplo.

A seguir, apresentamos o Quadro 5 sinóptico dos trabalhos realizados no Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, para sistematizar os resultados e mostrar o que há em comum em tais pesquisas:

Quadro 5: Síntese dos trabalhos sobre revisão e reescrita do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita

Autor/Ano	Escopo Teórico	Objeto de Pesquisa	Resultados
Gaffuri e Menegassi (2010a; 2010b)	Conceitos de responsividade e de dialogismo.	Oitenta e seis textos, em suas 1ª e 2ª versões, de oito estudantes do 2º ano de Letras-Inglês: análise do papel do professor enquanto corretor e revisor, dos seus comentários e as reescritas dos alunos.	Comentários como marcas pessoais do revisor e não claros são ignorados pelos alunos na reescrita e, então, mostram uma quebra dos elos no diálogo escrito. Por outro lado, com maior contato com a revisão e a reescrita, os alunos passam a fazer suas próprias revisões, dialogando mais ativa e responsivamente em seus textos.
Moterani e Menegassi (2010)	Conceitos de gêneros discursivos, de interação e de SD.	Reescrita do gênero Tira em Quadrinhos, por meio de uma SD, na 8ª série do Ensino Fundamental.	Os aspectos a serem revisados na reescrita devem estar bem marcados nos encaminhamentos.
Franzoi e Menegassi (2010/2011)	Conceitos de interação, de dialogismo, de responsividade e de interlocutor.	Nove estudantes de 7ª série do Ensino Fundamental: análise dos textos produzidos pelos alunos, a partir do LD em uso.	Mesmo que não haja, no comando, delimitação do interlocutor, os estudantes demarcam um outro que participa do processo dialógico.
Esper e Menegassi (2011)	Concepção interacionista de linguagem; conceitos de revisão e de reescrita.	Cinquenta e quatro textos, de duas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I: análise da forma e das influências da correção textual-iterativa no processo de revisão e reescrita dos alunos.	A correção do professor é variável conforme os aspectos a serem corrigidos. Os bilhetes, da correção textual-iterativa, proporcionam um diálogo entre o professor e o aluno, levando-o à revisão e à reescrita de seu texto.
Moterani e Menegassi (2011)	Concepção interacionista de linguagem; relação do social no processo de internalização; conceitos de escrita como trabalho e os tipos de correção.	Professores em formação (3º ano de Letras): análise de como fazem a revisão de textos de alunos do Ensino Fundamental.	Falta embasamento teórico-metodológico para os professores em formação assumirem-se como revisores e coprodutores dos textos dos alunos e, então, fazem apenas uma avaliação, a fim de higienizar os textos. Necessidade de trabalhar com os conceitos de escrita como trabalho, revisão e reescrita na formação docente inicial.
Carraro, Pianaro Angelo e Loregian-Penkal (2012)	Conceitos de interação e de responsividade e as concepções de escrita.	Cinquenta e oito textos, 1ª e 2ª versões, de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio: análise de como os alunos responderam à avaliação feita pela avaliadora, por meio	Importância de avaliar textos escritos por meio de bilhetes, pois leva os alunos a uma atitude responsiva ativa, respondendo positivamente aos bilhetes. Entretanto, há,

		de bilhetes.	também, atitude passiva, daqueles que ignoram os bilhetes.
Fuza e Menegassi (2012)	Conceitos de interação, de escrita, de revisão e de reescrita; a perspectiva sócio-histórica e o trabalho de escrita.	Revisão e reescrita do gênero Conto Infantil em um 4º ano do Ensino Fundamental. Contou com observação das aulas e análise das práticas de escrita nessa turma, textos escritos e reescritos.	Os apontamentos do professor não contemplam questões relativas ao gênero. O bilhete deixado pelo professor proporcionou o diálogo com o aluno e o levou a ampliar os conteúdos do texto.
Gasparotto e Menegassi (2012)	Conceitos de dialogismo, de responsividade, de revisão e de reescrita.	A participação do professor, por meio da revisão, na reescrita do aluno. Contou com: um estudante do 2º ano do Ensino Médio e um professor de Língua Portuguesa, com entrevista. Análise: textos escritos e reescritos, antes e depois da intervenção dos pesquisadores.	Houve alteração dos tipos de correção usados pelo professor antes e depois do trabalho com os pesquisadores. Os modos de participação do professor na revisão influenciaram significativamente na reescrita do aluno, evidenciando que a correção textual-interativa é mais significativa para o aluno.
Moterani (2012)	Conceitos de dialogismo, de interação, de responsividade, de revisão e de reescrita e as concepções de escrita.	Processo de revisão e reescrita nas 7ª e 8ª séries: análise das características de escrita e delimitação dos aspectos apontados pelo professor na revisão, a partir do que os alunos compreendem e atendem na revisão.	Apresenta as operações mais usadas na reescrita e mostra que não há padrão nas correções dos professores.
Polessi (2012)	Conceitos de dialogismo, de interação, de responsividade, de revisão e de reescrita e as concepções de escrita.	Processo de revisão e reescrita nas 5ª e 6ª séries: levanta os tipos de correção mais usados e as operações realizadas pelos alunos.	Apresenta os tipos de correção mais usados pelo professor na revisão e as operações mais usadas na reescrita pelos alunos. Evidencia a necessidade de olhar o texto como processo.
Gasparotto (2014)	Dialogismo, escrita, revisão, reescrita, gênero discursivo.	Textos do gênero discursivo Conto de Terror de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, escritas e reescritas, e trabalho colaborativo teórico-metodológico.	O professor internaliza os conceitos estudados no trabalho colaborativo; é necessário fazer apontamentos específicos relacionados ao gênero discursivo; há desenvolvimento na escrita dos alunos.

Fonte: A pesquisadora.

Resumidamente, os estudos do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita apresentam:

- A sustentação teórica nos conceitos do Círculo de Bakhtin, lançando mão, ainda, das contribuições de Ruiz e de Fabre para pensarem sobre os processos de revisão e de reescrita;
- Os objetos de pesquisa, destacadamente, são textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental, além de algumas pesquisas com produções dos Ensinos Médio e Superior;
- Os resultados principais evidenciam a necessidade de o professor fazer apontamentos claros e precisos no momento da correção, para poder contribuir com a reescrita a ser feita pelos estudantes, pois essa etapa do processo de escrita é diretamente influenciada pela revisão do professor.

1.3.4. Considerações gerais acerca das pesquisas sobre revisão e reescrita

Após o levantamento que fizemos, observamos que há muitos trabalhos no Brasil que buscam refletir sobre a escrita e, especialmente, a respeito dos processos de revisão e de reescrita, que são nosso foco de atenção no momento. Em geral, todos os trabalhos enfatizam a necessidade de conceber e realizar em sala de aula atividades desse eixo pautadas na concepção de escrita como trabalho, que evidencia a grande relevância dessas etapas.

A abordagem teórica de muitas pesquisas é a mesma: Círculo de Bakhtin, Fiad e Mayrink-Sabinson, Sercundes, Serafini, Ruiz, Fabre. Menegassi é citado em muitos trabalhos, o que nos mostra uma estreita relação entre os estudos feitos no país e os realizados no interior do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita. Por outro lado, observamos que muitos trabalhos, fora do Grupo, adotam a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, fato que leva a reflexões diferentes das pautadas nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, o principal norteador dos trabalhos e dos autores citados.

As pesquisas mostram-nos, pelos problemas que levantam, pelas abordagens que empreendem, pelos resultados aos quais chegam, que a escrita é, ainda, assunto a ser pesquisado, discutido e refletido, em especial nas situações de ensino. A revisão e a reescrita, então, são os processos a serem enfatizados, já que, ainda, são pouco ou quase nada considerados, embora sejam extremamente necessários para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

Pensar nesses processos no Ensino Superior, com foco na formação docente inicial, parece-nos ser o desafio do momento, porque há, ainda, poucos trabalhos dedicados a essa especificidade. É a esse assunto, então, que nos debruçamos em nossa pesquisa, a fim de complementar os trabalhos existentes e contribuir com as reflexões relativas à formação

docente inicial, processo que necessita de atenção e que causa reflexos na atuação prática desses futuros professores, interferindo, diretamente, nos resultados do trabalho de escrita realizado nas salas de aula da Educação Básica.

Por fim, salientamos que, devido aos nossos objetivos, neste momento, não aprofundamo-nos nas discussões e explicações dos conceitos e noções aqui citadas, apenas apresentamos o panorama do que tem sido usado na abordagem teórico-metodológica das pesquisas no Brasil.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o panorama geral da pesquisa, constituindo o percurso teórico-metodológico de investigação, com descrição do *locus* e dos participantes, bem como das etapas de geração e coleta dos registros, especificando os instrumentos usados e os procedimentos para as análises.

Com o objetivo de compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – subprojeto de Língua Portuguesa, lançamos mão de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, pois tratamos do estudo de um fenômeno complexo, de natureza social, tendo como um dos elementos que compõe a investigação a compreensão do contexto social e cultural dos participantes. Nesse sentido, contamos com a imersão da pesquisadora na situação e com sua interpretação dos registros. Portanto, interessa-nos, além de gerar e coletar os registros, conhecer e compreender o contexto de tais informações, como elemento sensível e delineador das mesmas.

A fim de caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID, utilizamos como instrumento um questionário semiestruturado (Apêndice 2), com a correção de um texto produzido em Concurso Vestibular, como uma das abordagens para geração de registros da pesquisa. Pelo fato de os outros dois objetivos desta Tese ser o de identificar de quais aspectos os professores em formação inicial apropriam-se em relação à prática de revisão e de reescrita de textos e o de caracterizar sua atuação no processo de produção de textos na escola, especialmente, no momento da revisão de textos de estudantes das escolas participantes do PIBID, a partir do trabalho teórico-metodológico, assinalamos nosso aporte, também, na pesquisa-ação, pois há reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação à revisão e à reescrita de textos com os participantes, correspondendo ao cunho prático e aplicado.

Nessa linha, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa e organiza-se nos parâmetros da pesquisa-ação, com intervenção. Sustenta-se, ainda, na perspectiva da Linguística Aplicada – LA, por constituir-se como uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 22) e proporcionar a investigação da linguagem em situação social determinada. Assim, enquanto pesquisadora, inserimo-nos no contexto de investigação e estudamos aspectos relacionados ao trabalho com a escrita em situação de ensino. Para tanto, a observação do contexto dos participantes da pesquisa é constante, em todas as suas etapas.

2.1. A LA NO CENÁRIO ATUAL DE PESQUISAS COM A LINGUAGEM

As pesquisas atuais que se inserem no campo da LA têm se distanciado de suas formas mais tradicionais e unidirecionais, de aplicar teorias linguísticas e deixar a LA em um espaço secundário em relação à ciência Linguística. Nessa linha, não a entendemos como uma possibilidade de solucionar problemas, como comumente é definida: observa-se um espaço escolar, teoriza-se sobre determinados usos da linguagem desse lugar e, então, apresentam-se soluções aos problemas da sala de aula, como se fosse uma simples aplicação da teoria na prática. Nossa filiação dá-se à LA contemporânea, em uma pesquisa interdisciplinar, que atrela linguagem e educação, a fim de compreender o processo de formação teórico-metodológica com os participantes do PIBID, para pensarmos em como os processos de revisão e de reescrita são apropriados e, assim, visamos a contribuir com pesquisas sobre o ensino de escrita, em contexto de uso da linguagem, como um aspecto social que carece de investigação.

Portanto, recorremos a trabalhos mais recentes que dão destaque a uma LA interdisciplinar

[...] ou antidisciplinar, porque, na tentativa de construir conhecimentos mais responsivos à vida social, estabelece diálogo com outras áreas de conhecimento, especialmente as que focalizam a sociedade, a política, a psicologia e a educação, instituindo-se, assim, como uma “área na fronteira”, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea (PIANARO-ANGELO, 2015, p. 110).

Essa visão da LA interdisciplinar dá-se a partir da redefinição do objeto de estudo e das possibilidades de sua abordagem no interior desse viés de investigação, que passa a contar com a colaboração de outras disciplinas e outros campos teóricos para produzir conhecimento e teoria no campo aplicado. Dessa forma, há uma linha única que conduz o estudo, lançando mão de outros conceitos quando necessário, a fim de investigar problemas relativos aos usos da linguagem, “[...] socialmente relevantes e contextualizados, para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em contexto.” (ROJO, 2007, p. 1761). Esse aspecto abre caminho para pensarmos os objetos de pesquisa em LA como problemas que apresentam “[...] relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes [...]” (ROJO, 2006, p. 258). A sustentação desta Tese nos princípios da LA justifica-se, nesse sentido, pelo fato de pesquisar sobre a escrita, em situação aplicada e em contexto específico, a fim de possibilitar contribuições às reflexões que tratam dessa prática de linguagem, especialmente, no campo da formação de professores.

Não aplicamos uma determinada teoria a esse contexto, tampouco descrevemos conceitos ou práticas desse espaço de investigação. Mas inserimo-nos no campo de pesquisa, para estudar questões relevantes e, então, buscar produzir significados e conhecimento acerca do problema.

Assim, apoiamo-nos nessa vertente que busca “[...] *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central* [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifos do autor) e, por isso, lançamos mão dos fundamentos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e das discussões originárias do campo educacional, com destaque para a formação inicial de professores, como os trabalhos de Canan e Corsetti (2014) e Castela (2014), a fim de promover reflexões e produzir significados acerca da constituição dos processos de revisão e de reescrita na formação docente inicial, levando a discussões que objetivam causar transformações na formação de professores e, conseqüentemente, nas atuações futuras em sala de aula.

Ao distanciarmo-nos da vertente mais tradicional da LA, que priorizava a aplicação de teorias para solucionar problemas, ressaltamos que não objetivamos apresentar soluções ou receitas para o processo de formação inicial de professores quanto à constituição das etapas de revisão e de reescrita. Ao contrário, temos a finalidade de problematizar os aspectos observados no contexto de investigação e, dessa forma, apresentar possibilidades de trabalho com a linguagem escrita, a fim de contribuir com a formação docente inicial. É nesse sentido que nossa pesquisa ancora-se nos pressupostos da LA contemporânea.

Quando tratamos de aspectos sociais em nossa Tese, propomo-nos a produzir conhecimento que, de alguma forma, contribui com o ambiente e os sujeitos que compõem a pesquisa. Assim, consideramos os professores em formação inicial que integram o PIBID como sujeitos participantes da pesquisa e não apenas informantes e, então, vamos ao encontro da proposta de Moita Lopes (2006), que argumenta que é preciso considerar os sujeitos participantes, inclusive chamando-os a opinar sobre nossa pesquisa, além de marcar o caráter interpretativista desta Tese.

Leffa (2001), ao refletir sobre as tendências e prioridades da LA, argumenta sobre o compromisso dessa disciplina com a sociedade, tanto no que se refere ao ensino quanto à pesquisa. Na esteira dessa perspectiva, afirma que a LA pode dar retornos à sociedade por meio da pesquisa e destaca dois aspectos principais a serem considerados: o problema pesquisado e as formas de encaminhar a pesquisa. Para o autor, em LA

[...] não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua. Figurativamente falando, sujamos as mãos na pesquisa (LEFFA, 2001, p. 7).

Em relação a essa constituição do problema de pesquisa, consideramos o processo de formação teórico-metodológica dos participantes do PIBID exatamente como aconteceu durante o período de geração e coleta de registros, tomando por princípio essa proposição de Leffa (2001) de não criar o problema, mas pesquisar o que já existe, o que já estava posto em termos de revisão e de reescrita com os sujeitos participantes.

Quanto às formas de conduzir a pesquisa, o caráter de destaque da LA está no fato de contar com participantes e não meros informantes, como se apenas relatassem dados a serem analisados. Segundo Leffa (2001),

[...] o conhecimento é construído não pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes – que ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes serão os primeiros a se beneficiarem. Elimina-se a distinção entre pesquisador e pesquisado. Todos participam das diferentes fases do processo de investigação, alçando-se a uma categoria superior a de meros informantes (LEFFA, 2001, p. 7).

É seguindo esta orientação, que nossos sujeitos de pesquisa, isto é, os acadêmicos que integram o PIBID, constituem-se como participantes desta pesquisa. Pelo fato de uma das características desta Tese ser o viés qualitativo-interpretativo, inserimo-nos no contexto de pesquisa e, então, procedemos a um estudo de cunho etnográfico, tendo, ainda, a pesquisa-ação como procedimento de geração de registros.

2.2. A PESQUISA-AÇÃO: PERSPECTIVA INTERVENCIONISTA

Devido ao caráter qualitativo-interpretativo e por ancorar-se nos pressupostos da LA contemporânea, que busca tratar de problemas com relevância social, nossa investigação não poderia desvincular-se do contexto social, cultural e histórico de inserção dos participantes e, portanto, de geração dos registros em análise nesta Tese.

Compreendemos que produzir significados acerca do processo de formação teórico-metodológica que circunda nosso objetivo geral não seria possível sem nos inserir no espaço dos participantes e considerar todas as variáveis de sua constituição sócio, histórica e

ideológica, aspecto diretamente relacionado às práticas de linguagem. Nesse aspecto centra-se um dos principais destaques da pesquisa qualitativa: a imersão da pesquisadora no espaço de investigação, enquanto participante desse ambiente e não mera espectadora que coleta dados, e seu olhar de interpretação da realidade observada e tomada para o estudo. Por isso, os registros da pesquisa qualitativa são oriundos de descrições detalhadas, contêm falas dos participantes, documentos e registros do espaço de investigação e contam com gravações das interações entre os sujeitos. É a partir de tais registros que buscamos compreendê-los, a fim de alcançar nossos objetivos e responder a nossas perguntas de pesquisa. A imersão e a interpretação da pesquisadora são diferenciais necessários e importantes para a pesquisa qualitativa, da qual

[...] faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1).

Portanto, não basta coletar dados, mas é preciso conhecer o contexto de tais informações, o qual interfere diretamente na própria informação e, por isso, na forma como a pesquisa é conduzida e como os registros são analisados.

Bogdan e Biklen (1994), ao tratarem da abordagem qualitativa em educação, apresentam cinco aspectos que caracterizam a pesquisa como qualitativa: 1) o investigador é o principal instrumento, porque convive com os participantes em seu contexto e, assim, o ambiente natural torna-se uma fonte essencial de registros; 2) a descrição é primordial na pesquisa qualitativa; 3) todo o processo, incluindo o contexto dos participantes, é importante para esse tipo de trabalho, que minimiza os resultados obtidos isoladamente de seu ambiente; 4) a indução é o método que conduz as pesquisas dessa linha, pois os pesquisadores não “[...] recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), isto é, a pesquisa vai sendo construída em conjunto com a geração de registros, até afunilar as informações no momento da análise; 5) a relação constante entre o pesquisador e os participantes possibilita a produção de significados, que é fundamental na pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, o paradigma qualitativo-interpretativo permite-nos olhar para o contexto de formação do PIBID por um viés holístico e, ao inserirmo-nos no cenário de

investigação, temos registros com riqueza de detalhes de todo o processo, possibilitando-nos uma abordagem interpretativista. Desse modo, interessa-nos o como acontece o processo de formação inicial dos professores e não simplesmente os produtos dessa formação.

Esta Tese tem, ainda, um caráter prático, pois desenvolve reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação à revisão e à reescrita de textos com os participantes e, por isso, constitui-se como uma pesquisa-ação:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo participativo e cooperativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Assim, os participantes da pesquisa, isto é, tanto a pesquisadora quanto os acadêmicos, interagem e desenvolvem o estudo, buscando, ainda, sua transformação ao fim do trabalho, ocasionando a simultaneidade entre a pesquisa e a ação, próprias desse tipo de estudo. Em nossa Tese, a pesquisadora, coordenadora do subprojeto PIBID/Língua Portuguesa, trabalha conjuntamente com os acadêmicos, a fim de refletir sobre a formação proporcionada pelas atividades desenvolvidas no Programa.

De acordo com Tripp (2005), um dos objetivos da pesquisa-ação é melhorar a prática. Portanto, a relação entre a pesquisadora e os professores em formação inicial é constante, oportunizando a geração, a coleta, a descrição e a análise dos registros, a fim de concretizar os objetivos. Dessa forma, não há apenas o envolvimento do grupo social na busca de resolver um problema, mas, fundamentalmente, estabelece-se a relação teoria e prática em diálogo constante com o espaço de formação inicial docente dos acadêmicos integrantes do PIBID, ou seja, com o contexto no qual a pesquisa é desenvolvida e, assim, concretiza-se a enunciação.

No trabalho de Mattos (2004), a pesquisa-ação é apresentada tendo como objetivo principal “[...] solucionar problemas de sala de aula [...]” (MATTOS, 2004, p. 2). Nesse viés, esse tipo de pesquisa contribui, sobremaneira, com as reflexões acerca do contexto escolar e, ainda, com o desenvolvimento dos professores, porque tem a reflexão crítica como um de seus principais pilares. Para nós, além de tratar de questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, o diferencial dessa perspectiva é, justamente, provocar mudanças nas práticas do processo. O problema de pesquisa torna-se, então, objeto de estudo, de investigação e, por isso, possibilita a produção de conhecimento e as alterações nas práticas relacionadas a ele.

Outro aspecto de destaque dessa perspectiva é o fato de a pesquisa envolver todos os participantes no trabalho de investigação, que leva à produção de conhecimento e intervenção

no ambiente pesquisado. Thiollent (2005) pondera sobre as contribuições e propostas da pesquisa-ação, que

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2005, p. 18).

Por isso, as interações entre os sujeitos envolvidos são constantes e pertinentes, já que essa metodologia busca tratar do problema e objeto na prática.

A pesquisa-ação tem caráter intervencionista, porque a pesquisadora intervém diretamente no meio pesquisado, interagindo com os sujeitos participantes de forma a produzir significados que contribuam com as alterações necessárias para determinado espaço de exame. Assim, observar todo o contexto de pesquisa, a fim de constituir as informações necessárias, refletir sobre os registros gerados e agir sobre o contexto e entre os participantes são atribuições constantes do pesquisador que sustenta seu trabalho por esse viés da pesquisa-ação.

Nesse sentido, no desenvolvimento desta Tese, interagimos com os membros do PIBID e desenvolvemos o trabalho de formação teórico-metodológica, proporcionando práticas efetivas de produção textual, com os processos de revisão e de reescrita, e momentos de atuação como revisores de textos. Além disso, nos períodos em que se assumiram, efetivamente, como professores que ensinam a escrita, tiveram a oportunidade de vivenciar a práxis docente: a partir da relação entre teoria e prática desempenharam o papel de intervir nos textos dos estudantes, a fim de dar condições para o processo de revisão e de reescrita.

O período específico de geração e coleta dos registros compreende os meses de março de 2014 a novembro de 2015, levando-nos à segunda característica destacável da pesquisa: vários registros que descrevem e informam sobre o objeto de pesquisa, gerados e coletados por diferentes abordagens e instrumentos, possibilitando-nos ampla quantidade de material que configura o *locus* e os sujeitos participantes da pesquisa.

As justificativas de nossa abordagem metodológica devem-se, também, ao fato de trabalharmos e pesquisarmos um processo de formação docente. Dessa forma, na interação constante com os professores em formação inicial, por meio das reflexões e práticas empreendidas, os levamos a assumir-se como professores, que precisam aprender os

conteúdos a serem ensinados e, especialmente, no que concerne à escrita, é importante que tenham essa prática discursiva efetivamente constituída para que possam, em suas práticas pedagógicas, realizar o processo de ensino e aprendizagem que vise a uma formação do estudante enquanto sujeito produtor de textos, inserido em uma sociedade letrada, em que a escrita tem papel importante e cumpre funções sociais e comunicativas.

Esse processo de pesquisa possibilitou tanto à coordenadora quanto aos acadêmicos participantes conscientizarem-se acerca de seus papéis no processo de formação inicial de professores, ou seja, proporcionar uma formação inicial que ocasione, futuramente, uma atuação pedagógica condizente com as concepções e propostas que pensam na formação de estudantes com habilidades de escrita e capacidades linguístico-discursivas desenvolvidas⁴¹. Logo, refletiram sobre as práticas necessárias de estudo e trabalho com a linguagem escrita, a fim de formar estudantes sujeitos que usam a linguagem e a ensinam. A característica da pesquisa-ação, de agir em determinado contexto e investigá-lo, em um movimento constante de ir e vir entre esses dois aspectos, foi fundamental para a realização do trabalho e a produção de significados concernentes a todo esse processo de formação docente e desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Tripp (2005), nesse tipo de pesquisa, “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446). Foi esse o viés assumido em nossa pesquisa-ação, de planejar, agir na implementação, descrever as ações e avaliar os resultados.

2.3. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

2.3.1. O campo de desenvolvimento da pesquisa: a Unespar, o Curso de Letras e o PIBID/Língua Portuguesa

O *locus* desta pesquisa é a Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *Campus* de Campo Mourão. A Unespar, criada em 2001, consolidou-se como Universidade em 2011, após anos de discussões e trabalhos das faculdades isoladas que hoje se constituem como *campi* da Universidade, com sessenta e três cursos de graduação. Com a missão de “[...] gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual e

⁴¹ Observamos que este aspecto não é objeto de investigação nesta Tese, porém, pode se tornar, em outras pesquisas, a partir dos resultados levantados.

nacional e internacional.” (UNESPAR, PDI, 2011, p. 31)⁴², a Universidade trabalha no tripé do Ensino Superior – ensino, pesquisa e extensão –, na busca por uma formação de qualidade, pela ética, criticidade e autonomia. O *campus* de Campo Mourão é a antiga Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, que iniciou suas atividades em 1972. Atualmente, conta com dez cursos de graduação.

O Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, ao qual está vinculado o PIBID, teve sua primeira turma em 1974, como licenciatura curta, passando para licenciatura plena em 1982. O Projeto Político Pedagógico – PPP – atual foi aprovado em 2004 e a última renovação do Curso foi em 2015, mantendo a mesma matriz curricular. O PPP manifesta a concepção discursiva de linguagem, como norteadora das disciplinas e trabalhos no Curso de Letras.

Pensando na formação de seus estudantes, os professores do Colegiado de Letras trabalham no ensino, na pesquisa e na extensão, com projetos de monitoria, de iniciação científica e de formação inicial, como é o caso do PIBID.

De acordo com dados da Fundação Carlos Chagas (2014), em contexto nacional, o PIBID, vinculado diretamente à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, teve início em 2009, com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de Ensino Superior participantes. Em 2014, o Programa alcançou 90.254 bolsistas divididos entre 284 instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Para além dos números, o Programa é

[...] uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (FCC, 2014, p. 5)⁴³.

Assim, qualquer subprojeto do PIBID deve ter como foco estes objetivos gerais do Programa e, então, traçar suas finalidades específicas, conforme suas características. Para Canan e Corsetti (2014), o fato de o PIBID conceder bolsas aos participantes tem sido um diferencial. “O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa.” (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 3).

⁴² Disponível em: <<http://www.unespar.edu.br/documentos/2014/PDI%20-UNESPAR%20CEE.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

⁴³ Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

No Estado do Paraná, o PIBID acontece em diversas instituições, pensando nas contribuições para o processo de formação de professores. Em 2014, foi publicado o livro *O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná* (CASTELA, 2014), que apresenta um panorama geral quanto às ações e resultados de alguns subprojetos de Letras do Estado. Nessa linha de proposta do Programa, a formação docente é vista como “[...] um processo contínuo de aprendizado que se inicia nos cursos de graduação, continuam nos cursos de pós-graduação e seguem – ou deveriam seguir – por toda a vida.” (CASTELA, 2014, p. 7). Assim, pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem é extremamente importante e é nesse aspecto que o Programa ganha espaço e mostra-se com valor histórico.

Na Unespar, o PIBID teve início em 2012, com o total de 720 bolsistas. Atualmente, são 1.071, divididos entre todas as categorias de bolsa – iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional.

No *campus* de Campo Mourão da Unespar, o PIBID iniciou suas atividades em 2012, quando os primeiros subprojetos dos cursos de licenciatura do *campus* foram aprovados. Hoje, há seis subprojetos, conforme os cursos de licenciatura – Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Letras, com dois subprojetos de acordo com as áreas específicas de formação – Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Há, em média, 100 bolsistas de Iniciação à Docência, que desenvolvem as atividades específicas dos subprojetos e contribuem para que os objetivos sejam alcançados, pensando na qualidade da educação, tanto do nível básico quanto da formação superior.

Esta Tese tem como participantes os bolsistas do subprojeto *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*⁴⁴, iniciado em 2014. Especificamos, contudo, que participam da pesquisa a coordenadora, que é a pesquisadora, e os acadêmicos do Curso de Letras, sendo que as professoras da Educação Básica, que integram o Programa como supervisoras, não participam da pesquisa⁴⁵. O subprojeto busca refletir e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com destaque para a prática discursiva de escrita. Para tanto, uma das ações tem sido levantar o panorama de como se configura o trabalho com a linguagem em sala de aula e, a partir disso e de formação teórico-metodológica, pensar propostas para as práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa.

⁴⁴ Este subprojeto integra o Projeto Institucional da Unespar, proposta n. 128334, aprovado pelo Edital n. 061/2013-CAPES. Disponível em: <http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO_INSTITUCIONAL_APROVADO_PELO_%C3%93RG%C3%83O_DE_FOMENTO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

⁴⁵ Estas professoras foram desconsideradas pelo fato de não serem o interesse da investigação nesta Tese, dados nossos objetivos de investigar acerca da formação inicial de professores.

2.3.1.1. Perfil da pesquisadora

Constituímo-nos com pesquisadora e coordenadora do subprojeto PIBID e, portanto, como participante desta pesquisa. Graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam (2006) e Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2011), sou professora assistente do quadro efetivo de docentes da Unespar/*Campus* de Campo Mourão, desde 2012, após ter sido professora temporária, contratada por Processo Seletivo Simplificado, por cinco anos. Em toda minha trajetória na Instituição, ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos da Linguagem, em outros cursos que não o de Letras, e as disciplinas de Língua Portuguesa II e IV no Curso de Letras, além de ser orientadora de Estágio Curricular Supervisionado do Curso. Oriento projetos de iniciação científica e coordeno projetos de pesquisa. Sou coordenadora do subprojeto PIBID de Letras/Língua Portuguesa desde 2014 e, em 2015, iniciei o projeto de ensino, em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa I, *Leitura e Produção Textual*, que visa a suprir a falta dessa disciplina específica na matriz curricular do Curso de Letras do *campus*. Minha pesquisa de doutorado foi desenvolvida, simultaneamente, com as demais atividades na Instituição, pelo fato de não ter afastamento integral.

2.3.1.2. Perfil dos participantes do PIBID

Os acadêmicos do Curso de Letras que integram o PIBID/Língua Portuguesa, devido às concepções que assumimos e ao nosso aporte teórico-metodológico, constituem-se como participantes⁴⁶, admitindo papel além de objetos ou informantes de pesquisa. Pelo fato de o Programa ser constante, os acadêmicos podem participar de qualquer período do subprojeto. Por isso, temos sujeitos que estão no PIBID desde o princípio de 2014; outros que começaram depois de alguns meses do início do subprojeto ou somente em 2015; outros, ainda, que participaram apenas do ano de 2014. Inicialmente, todos que frequentaram o PIBID por um período em que tenha participado de alguma atividade que integra nosso *corpus* já compõem nossos registros. Contudo, no decorrer das análises, devido aos nossos objetivos, selecionamos aqueles que melhor representam o conjunto da pesquisa.

O subprojeto PIBID/Língua Portuguesa, desde seu início em 2014, teve vários participantes do 1º e 2º anos do Curso de Letras. Apenas um dos participantes tem, além da

⁴⁶ Por questões éticas de pesquisa, os acadêmicos são identificados por letras, considerando, ainda, o Termo de Consentimento assinado por todos (Apêndice 1).

Educação Básica, a formação do Magistério, no nível de Ensino Médio. É importante observarmos alguns dados da formação e da participação no PIBID dos acadêmicos que integram nossa pesquisa, a fim de caracterizarmos inicialmente esses sujeitos. A seguir, apresentamos o Quadro 6 com uma síntese dessas informações:

Quadro 6: Síntese das informações dos participantes da pesquisa

Acadêmico	Idade	Início do Curso	Período do Curso (no início do PIBID)	Período de participação no PIBID
A	23	2011	4º ano	Março/2014 a janeiro/2015
B	17	2014	1º ano	Março/2014 a novembro/2015
C	20	2011	4º ano	Março/2014 a janeiro/2015
D	28	2011	4º ano	Março/2014 a janeiro/2015
E	18	2015	1º ano	Setembro/2015 a novembro/2015
F	18	2014	2º ano	Março/2015 a novembro/2015
G	43	2014	1º ano	Março/2014 a novembro/2015
H	34	2015	1º ano	Abril/2015 a agosto/2015
I	19	2012	3º ano	Março/2014 a novembro/2015
J	18	2015	1º ano	Julho/2015 a novembro/2015
K	18	2014	1º ano	Junho/2014 a novembro/2015
L	49	2014	1º ano	Março/2014 a fevereiro/2015
M	34	2013	2º ano	Março/2014 a novembro/2015
N	21	2012	3º ano	Março/2014 a novembro/2015
O	18	2015	1º ano	Março/2015 a agosto/2015
P	19	2015	1º ano	Setembro/2015 a novembro/2015
Q	18	2014	1º ano	Junho/2014 a novembro/2015
R	21	2015	1º ano	Abril/2015 a agosto/2015
S	21	2015	1º ano	Setembro/2015 a novembro/2015
T	20	2012	2º ano	Fevereiro/2014 a fevereiro/2015
U	25	2013	2º ano	Fevereiro/2014 a novembro/2015
V	19	2015	1º ano	Março/2015 a agosto/2015

Fonte: A pesquisadora.

Diante dessas informações, dois aspectos sobressaem-se em termos de relevância para nossas análises: a) o período em que cada acadêmico fez parte do subprojeto PIBID, o que é significativo no momento de selecionarmos os participantes, por ter ou não integrado determinada atividade que compõe nosso *corpus*; b) o período do Curso de Letras, porque, em alguns momentos, esse fato é relevante para as análises que empreendemos e os resultados que são proporcionados. Nessa mesma linha, a informação sobre participar ou ter participado de outros projetos, como, por exemplo, Iniciação Científica, pode ser importante para o entendimento de algumas análises.

Nesse sentido, os participantes A, C, D, L e T, pelo fato de não integrarem o Programa em 2015, período de geração e coleta dos registros finais, não integram a pesquisa. Alguns

acadêmicos iniciaram a participação no PIBID somente em 2015 e, portanto, não participaram das atividades de 2014, que foi um período importante para a formação teórico-metodológica e de atividades que integram nosso *corpus*. Assim, classificamos como “acadêmicos com atividades parciais” os participantes E, F, H, J, O, P, R, S e V.

Consideramos como “acadêmicos com atividades integrais” os participantes que compuseram o subprojeto PIBID desde o início até o fim do período de geração de registros. Assim, os sujeitos B, G, I, K, M, N, Q e U são nossos principais participantes, por fornecer-nos o maior número de registros e informações de maneira integral. A partir deles, temos um olhar de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Observamos, contudo, que dois integrantes deste grupo – os participantes K e Q –, embora tenham iniciado em junho/2014, foram classificados como “acadêmicos com atividades integrais” por terem, no início de seu ingresso, retomado todas as leituras e atividades feitas e, deste período em diante, participaram de todas as ações que geraram os registros desta pesquisa.

Ainda em relação ao período de participação no PIBID, esclarecemos que registramos até novembro/2015, que corresponde ao término da geração dos registros da pesquisa. Contudo, o Programa teve continuidade e esses acadêmicos continuaram participando do subprojeto.

2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os resultados desta Tese originam-se de um processo de geração de registros organizado em três momentos: diagnóstico inicial, trabalho de formação teórico-metodológica, que se desdobra em uma parte de formação prática, e diagnóstico final.

2.4.1. Diagnóstico inicial: traçando o perfil dos participantes

A etapa de diagnóstico inicial mostra-se pertinente porque, a partir dele, planejamos as ações, típicas de uma pesquisa-ação. Conforme André (2012), independente da linha de sustentação, a “[...] pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.” (ANDRÉ, 2012, p. 33). Nesse sentido, objetivamos averiguar nos participantes: a) quem são – questionando sobre seu processo de formação; b) suas concepções acerca da escrita, revisão e reescrita – com perguntas que tratavam de tais conceitos; da compreensão quanto à função e processo que envolve essas etapas; contatos e atuação em relação ao texto escrito.

Observamos que essa etapa da pesquisa deu-se, destacadamente, no início dos trabalhos. Contudo, ressaltamos que em outros momentos, quando novos acadêmicos integravam-se ao grupo do PIBID, era feito um diagnóstico inicial desses participantes, por meio do mesmo questionário.

O instrumento utilizado para a efetivação dessa etapa foi um questionário inicial⁴⁷ (Apêndice 2), composto por perguntas subjetivas e objetivas, que tratavam, essencialmente, da formação dos participantes e de suas concepções acerca da escrita, revisão e reescrita. Também compõe este diagnóstico um texto originalmente produzido em Concurso Vestibular⁴⁸ (Anexo 1), para que os acadêmicos fizessem intervenções da maneira que julgassem melhor, considerando o comando dado pela pesquisadora, conforme transcrição de gravação oral: *“Façam intervenções, corrigindo como texto produzido por estudante que concluiu o Ensino Médio e que, se inserido em um processo de ensino e aprendizagem, teria o momento de revisão e de reescrita por parte de quem escreveu.”*. O objetivo dessa ação do diagnóstico inicial foi examinar as habilidades já desenvolvidas quanto à prática de intervir e colaborar em textos de alunos.

Por meio desse instrumento, obtivemos registros importantes para a pesquisa, que nos possibilitaram traçar um perfil dos participantes, conforme consta no capítulo 3 desta Tese, de análise dos registros, e, então, planejar as ações que seriam desenvolvidas no processo de formação teórico-metodológica do PIBID.

2.4.2. Processo de formação teórico-metodológica

A segunda etapa, originária do diagnóstico inicial, compreendeu o maior período da pesquisa, envolveu diversas ações e contou com diferentes instrumentos para geração e coleta dos registros. Em síntese, há três grandes atuações que compõem essa fase: a) os encontros de estudo, com os acadêmicos do PIBID, as supervisoras das escolas participantes e a coordenadora; b) as produções textuais, com os processos de revisão e de reescrita, que envolve os acadêmicos e a coordenadora; c) a produção de atividades para implementação nas

⁴⁷ Para esse questionário inicial, houve, antes, uma pilotagem, feita em 26/02/2014, com os estudantes do 4º ano de Letras, excluindo os que eram integrantes do PIBID. O objetivo foi observar se as perguntas possibilitavam o entendimento pelos participantes, de modo a responderem o que era necessário para analisarmos suas concepções. A partir dessa pilotagem, as perguntas 3, 5, 8, 9, 14, 16, 17 e 21 foram reescritas, a fim de evidenciarem melhor o que era pretendido em termos de pesquisa.

⁴⁸ O texto foi recolhido, aleatoriamente, entre as redações do Concurso Vestibular de Inverno 2013 da Unespar/Campo Mourão. Por ética, foi retirada qualquer identificação de quem o escreveu. Considerando a situação da pesquisa, foi disponibilizado com cópia de toda a Prova: capa do caderno de prova da Redação, que contém orientações sobre a prova, texto de apoio e comando para a produção. Destacamos, também, que a situação foi criada para os participantes, caracterizando-se, portanto, como hipotética, visto que não teria, de fato, o processo de revisão e de reescrita.

escolas participantes, com todos os bolsistas do PIBID, destacando a atuação e a relação entre a coordenadora e os acadêmicos.

2.4.2.1. Os encontros de estudo

Considerando que os participantes do PIBID são professores em formação inicial, que futuramente atuarão nas escolas da Educação Básica e, ainda, tomando por base um dos objetivos do Programa, em nível Federal, que é o de “[...] elevar a qualidade da formação docente inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica [...]” (CAPES, 2013, p.2), foram realizados, entre março de 2014 e outubro de 2015⁴⁹, os encontros de estudos, que visavam a proporcionar a formação teórico-metodológica dos participantes, com reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem e estudos sobre conceitos fundantes para o trabalho em sala de aula, tratando de conteúdos relacionados à educação e ao ensino de Língua Portuguesa, além de serem destinados, também, ao cumprimento de atividades selecionadas pelo Programa na Instituição.

Paralelamente aos grupos de estudo, os participantes estudaram documentos oficiais⁵⁰ das escolas parceiras, estabelecendo relações entre as reflexões e as propostas dos documentos, e acompanharam as aulas de Língua Portuguesa das professoras supervisoras. O conjunto dessas atividades, com estudos e vivência prática no contexto escolar, contribui significativamente para a formação inicial, pois relaciona teoria e prática, levando à reflexão constante acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola. As atividades desenvolvidas só contribuíram dessa forma pelo fato de ter havido estudo teórico.

Em relação ao processo de formação, ressaltamos que, além dos encontros de estudo, os participantes também fizeram leituras em outros momentos, cujos textos foram retomados nas reflexões em grupo, presencialmente. Mesmo que não tenha havido estudo de determinado material, especificamente, todos os textos deixados para leitura, em algum momento, foram recuperados nas explicações. Por isso, na descrição do processo de formação, consta todo o referencial de apoio ao subprojeto.

⁴⁹ A periodicidade destes encontros é semanal, exceto em casos em que não é possível realizá-los, como, por exemplo, feriados, recessos, férias e outras atividades do PIBID em nível Institucional.

⁵⁰ Os documentos estudados nas escolas foram: Projeto Político Pedagógico – PPP; Proposta Pedagógica Curricular – PPC; Plano de Trabalho Docente – PTD. As orientações para tal estudo partiram dos textos teórico-metodológicos discutidos nos encontros do subprojeto, a fim de serem estabelecidas relações entre as concepções e propostas desses materiais e as que permeiam os documentos oficiais. Além disso, esses documentos foram vistos como orientadores das atividades pedagógicas na escola e, por isso, necessária sua compreensão por quem atua nesse espaço.

Todos os encontros deram-se após leitura prévia dos textos pelos participantes e foram encaminhados pela pesquisadora, em uma relação constante entre as propostas e a realidade em sala de aula, retratada pelas professoras supervisoras e pelos acadêmicos que participaram do ambiente escolar, por meio de leituras de documentos oficiais, observação das aulas de Língua Portuguesa e acompanhamento de atividades, incluindo algumas inserções pelos próprios acadêmicos.

Os conceitos e textos trabalhados foram delineados no processo da pesquisa-ação, de acordo com o diagnóstico inicial dos participantes, tomando por princípio os objetivos do subprojeto PIBID e desta pesquisa. Todos os materiais buscam, além da formação teórico-metodológica e prática quanto ao processo de produção textual na escola, com destaque para as práticas de revisão e de reescrita, também uma formação do acadêmico visto como professor, que atuará em diferentes espaços educacionais e, por isso, há a necessidade de estudos relacionados à educação, incluindo documentos oficiais.

A seguir, descrevemos o processo de formação no PIBID em 2014, considerando os encontros de grupos de estudo e as demais atividades, destacando o objetivo e a forma de realização de cada ação.

- Atividade 1: Conceitos gerais sobre Educação (SAVIANI, 2003).
Objetivos: discutir sobre conceitos relacionados à educação, olhando para as definições que diferenciam os homens dos outros animais, as diferenças entre trabalho material e não material, os conceitos de educação, currículo, o que é clássico na escola, qual a função da escola e do professor. A finalidade de tais reflexões relaciona-se à nossa compreensão de estarmos formando educadores e, por isso, é importante não apenas dominar conceitos específicos da disciplina, mas compreender noções importantes do processo educacional.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 23/3/2014.
- Atividade 2: Apresentação do subprojeto, com geração dos registros do diagnóstico inicial da pesquisa.
Objetivos: delinear um diagnóstico inicial dos participantes, para planejamento e desenvolvimento das demais etapas da pesquisa.
Forma de estudo/realização: grupo de estudo, com uso dos instrumentos de geração dos registros do diagnóstico inicial.
Período: 4/4/2014.
- Atividade 3: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/96 (BRASIL, 1996).
Objetivos: compreender as concepções que permeiam seu processo de elaboração, pelo fato de ser o documento Federal que norteia a educação no Brasil e regulamenta alguns de seus aspectos, sendo um dos parâmetros que orienta os documentos escolares, como o PPP, a PPC e o PTD, e as atividades pedagógicas.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 11 e 25/4/2014.
- Atividade 4: Documentos oficiais: Federal, Estadual e Local.
Objetivos: refletir sobre as relações entre a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), as DCE (PARANÁ, 2008) e os documentos das escolas: PPP, PPC e PTD.

Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.

Período: 9/5/2014.

- Atividade 5: Oficina com todos os subprojetos do *campus* sobre a produção de portfólio.
Objetivos: refletir sobre as funções e finalidades do portfólio no PIBID e estudar sobre os processos de sua produção.
Forma de estudo/realização: exposição por duas coordenadoras de área do PIBID.
Período: 16/5/2014.
- Atividade 6: Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).
Objetivos: compreender as concepções que permeiam seu processo de elaboração, por ser o documento oficial do Estado do Paraná, que orienta o trabalho com a linguagem em sala de aula e, portanto, direciona o que e como é ensinado, refletindo, diretamente, nas escolhas teóricas, metodológicas e práticas e, então, na formação dos estudantes.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 23 e 30/5/2014.
- Atividade 7: Produção textual no gênero Resposta Argumentativa.
Objetivos: realizar uma atividade de escrita, para que os estudantes assumissem seu papel de produtores de texto, diante de um encaminhamento que condiz com aspectos da concepção de escrita como trabalho e, assim, inclui as etapas de revisão e de reescrita.
Forma de estudo/realização: após os estudos realizados, houve o encaminhamento para a produção, com apontamentos de revisão da pesquisadora e revisões e reescritas dos participantes.
Período: 6/6 a agosto/2014.
- Atividade 8: Concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).
Objetivos: estabelecer a relação entre os estudos realizados e os conceitos a serem estudados, pois os professores precisam ter condições de observar quais concepções sustentam os documentos oficiais, os materiais didáticos e como isso pode influenciar no trabalho em sala de aula. Tais reflexões tornam-se importantes, porque os conceitos de texto, escrita, leitura, sujeito, por exemplo, advêm da concepção de linguagem, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo, considerando uma análise prévia do Livro Didático usado pela escola participante do PIBID.
Período: 27/6/2014.
- Atividade 9: Processo de produção textual (GERALDI, 2004).
Objetivos: refletir sobre alguns aspectos do processo de produção textual, com destaque para o porquê de mudar as perspectivas da prática de escrita, indo além de uma alteração na terminologia usada. Essas discussões proporcionam compreender a escrita como um processo.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 1/8/2014.
- Atividade 10: Concepções de Escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).
Objetivos: estudar sobre as concepções de escrita e as relações com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, relacionando às diferentes concepções de linguagem e às possibilidades de trabalhar com essa prática discursiva em sala de aula, já que as atividades realizadas interferem no desenvolvimento e na constituição da escrita dos estudantes.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 15 e 22/8/2014.

- Atividade 11: Processos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).
Objetivos: refletir sobre a avaliação de textos, estudar os diferentes tipos de correção e compreender a revisão e a reescrita como processos que envolvem mais que a higienização do texto; compreender a relevância desse estudo para pensar nas possibilidades de desenvolver esse trabalho nas práticas em sala de aula.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 5/9/2014.
- Atividade 12: Produção de atividades para implementação nas escolas.
Objetivos: relacionar os conteúdos estudados com possibilidades de realização prática em sala de aula, tendo como foco a prática discursiva de escrita.
Forma de estudo/realização: a partir dos estudos, organizados em duplas, os participantes produziram atividades, em uma sequência que envolveu os acadêmicos, as supervisoras e a coordenadora.
Período: setembro a novembro/2014.
- Atividade 13: Gêneros Discursivos (ROJO, 2005).
Objetivos: estudar sobre os conceitos de gêneros discursivos e gêneros textuais, relacionando ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e ao trabalho de escrita.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 13 e 21/11/2014.

Quanto aos conteúdos estudados, destacamos que a relação com a LDB e as DCE é importante, pois são entendidos como documentos que, oficialmente, orientam o trabalho nas escolas, além de retratarem as concepções predominantes em sua época de produção. As concepções de linguagem são o ponto inicial de qualquer reflexão sobre o trabalho com a língua, já que a linguagem é o objeto de estudo e de ensino do professor de Língua Portuguesa. As concepções de escrita, com ênfase para a escrita como trabalho, e os processos de revisão e de reescrita constituem a finalidade principal do subprojeto e, portanto, um dos destaques de todo o processo de formação.

Dessa descrição do processo de formação, ressaltamos que em algumas semanas o encontro de estudo foi dedicado a outras atividades específicas do PIBID na Instituição, como, por exemplo, preparação de trabalhos para apresentação no I Seminário e III Encontro do PIBID Unespar⁵¹ e *Dia do PIBID no campus*.

Durante todo o processo, os registros para a pesquisa foram gerados e coletados por meio de diferentes instrumentos, conforme as especificidades e objetivos. Desse período, enfatizamos a observação participante, como técnica e instrumento de geração e coleta de registros da pesquisa. Conforme Lüdke e André (2013), toda observação deve ser planejada,

⁵¹ Evento realizado pela Unespar, nos dias 26 e 27/9/2014. Informações disponíveis em <<http://www.pibidunespar.com.br/seminariopibid2014/programacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

organizada e orientada, para que seja estabelecido o que e como será observado, implicando diretamente na forma de arquivo dos registros. Segundo os autores,

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Assim, a partir dessa observação, em continuidade ao planejamento delineado em 2014 e considerando, especialmente, as interpretações do período de formação teórico-metodológica, em 2015, os grupos de estudo tiveram continuidade, com o objetivo principal de propiciar práticas de revisão e de reescrita, em um processo de formação e posterior realização pelos participantes, em textos dos estudantes das escolas que integram o PIBID. Abaixo, descrevemos o trabalho realizado em 2015:

- Atividade 1: Reunião com todos os subprojetos do *campus* sobre o contexto em relação à educação.
Objetivos: refletir sobre o contexto sócio, histórico, ideológico e político do momento no Estado do Paraná, com destaque para questões relacionadas à educação.
Forma de estudo/realização: exposição pela coordenadora de gestão do *campus* e por professor do Curso de Pedagogia.
Período: 13/2/2015.
- Atividade 2: Contextualização das atividades realizadas em 2014.
Objetivos: contextualizar os novos participantes do subprojeto quanto às atividades realizadas em 2014, com apresentação dos conteúdos estudados e das atividades desenvolvidas.
Forma de estudo/realização: apresentação por três participantes, com orientação da coordenadora.
Período: 10/3/2015.
- Atividade 3: LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) e DCE (PARANÁ, 2008).
Objetivos: retomar as discussões e introduzir o conteúdo aos novos participantes, de modo a relacionar os documentos oficiais às concepções que sustentam o trabalho pedagógico nas escolas.
Forma de estudo/realização: apresentação por três participantes, com orientação da coordenadora.
Período: 17/3/2015.
- Atividade 4: Produção textual no gênero Resposta Interpretativo-Argumentativa.
Objetivos: realizar uma atividade de escrita, para que os estudantes assumissem seu papel de produtores de texto, diante de um encaminhamento que condiz com aspectos da concepção de escrita como trabalho e, assim, inclui as etapas de revisão e de reescrita.
Forma de estudo/realização: encaminhamento para a produção, com apontamentos de revisão da pesquisadora e revisões e reescritas dos participantes.
Período: 17/3 a maio/2015.

- Atividade 5: Concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; DORETTO; BELOTI, 2011).
Objetivos: retomar as discussões já feitas e introduzir o conteúdo aos novos participantes, a fim de nortear a continuidade das reflexões em relação ao trabalho com a escrita e o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
Forma de estudo/realização: apresentação por dois participantes, com orientação da coordenadora.
Período: 31/3/2015.

- Atividade 6: Processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003).
Objetivos: refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do panorama e das propostas apresentadas por Antunes (2003).
Forma de estudo/realização: leitura pelos participantes no período de férias entre 2014 e 2015 e discussões do material nos grupos de estudo.
Período: março a outubro/2015.

- Atividade 7: Produção textual no gênero Resumo Acadêmico.
Objetivos: realizar uma atividade de escrita, para que os estudantes assumissem seu papel de produtores de texto, diante de um encaminhamento que condiz com aspectos da concepção de escrita como trabalho e, assim, inclui as etapas de revisão e de reescrita. Além disso, ao produzirem o Resumo Acadêmico, a partir de um artigo que trata de uma pesquisa, há o estudo e reflexões quanto ao tema abordado no texto.
Forma de estudo/realização: encaminhamento para a produção, com apontamentos de revisão dos próprios participantes e revisões e reescritas dos escritores.
Período: 14/4 a junho/2015.

- Atividade 8: Produção de materiais para implementação nas escolas participantes – atividades para 3º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental.
Objetivos: produzir atividades para serem desenvolvidas nas escolas participantes do PIBID, estabelecendo a relação entre teoria e prática e, assim, desenvolvendo a práxis docente.
Forma de estudo/realização: a partir dos estudos, em um trabalho conjunto entre a coordenadora, as professoras supervisoras e os acadêmicos, foram produzidas atividades, cujo objetivo principal era trabalhar com os estudantes a prática discursiva de escrita, com ênfase nas etapas de revisão e de reescrita.
Período: abril a outubro/2015.

- Atividade 9: Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).
Objetivos: estudar sobre o conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003) e a discussão empreendida por Rojo (2005), quanto à diferença entre gênero discursivo e gênero textual, em continuidade às reflexões iniciadas em 2014 e considerando, ainda, os trabalhos a serem realizados na sequência.
Forma de estudo/realização: leitura pelos participantes no período de férias entre 2014 e 2015 e discussões do material nos grupos de estudo.
Período: 19/5 e 2/6/2015.

- Atividade 10: Prática de revisão de textos.
Objetivos: atuar, efetivamente, como revisores de textos dos demais participantes, a fim de desenvolver a prática efetiva do processo de formação teórico-metodológica.
Forma de estudo/realização: a partir da produção do Resumo Acadêmico, os participantes, sem auxílio da pesquisadora, assumiram-se como revisores e fizeram apontamentos nos textos dos demais participantes, compondo o processo de revisão e de reescrita.
Período: maio a julho/2015.

- Atividade 11: Produção de portfólio.
Objetivos: refletir sobre as funções e finalidades do portfólio no PIBID e estudar sobre os processos de sua produção.
Forma de estudo/realização: a partir da experiência dos participantes e da coordenadora, reflexão com aqueles que já fazem portfólio e explicação para os iniciantes em 2015 sobre como produzir o material.
Período: 9/6/2015.

- Atividade 12: Trabalhos para o II Seminário e IV Encontro do PIBID na Unespar⁵².
Objetivos: discutir com todos os integrantes o conteúdo dos trabalhos e fomentar a reflexão sobre os diversos objetos de pesquisa, a fim de identificar possíveis lacunas, sugerir possibilidades de adequação e complementar as explicações.
Forma de estudo/realização: após preparação prévia, cada autor ou dupla de autores apresentou seu trabalho.
Período: 23 e 30/6/2015.

- Atividade 13: Produção de materiais didáticos.
Objetivos: a partir da experiência da Professora Miriam Fila Miglioli Teixeira, participante do PDE turma 2014-2015, apresentar e discutir sobre uma possibilidade de preparação de unidade didática para implementação em turmas da Educação Básica.
Forma de estudo/realização: a professora PDE apresentou o material que produziu e explicou sobre as principais dificuldades e os aspectos mais importantes para a produção da unidade.
Período: 10/7/2015.

- Atividade 14: Revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).
Objetivos: comparar as diversas possibilidades de fazer apontamentos nos textos para encaminhar a revisão e a reescrita do produtor, a fim de dar continuidade ao processo de formação teórica, metodológica e prática quanto a esses processos da escrita, observando, por exemplo: a) o posicionamento dos acadêmicos na revisão: se se assumiram como leitores, revisores, coprodutores, professores e/ou avaliadores dos textos; b) a atuação na revisão e reescrita dos produtores: se consideraram e compreenderam os apontamentos feitos; se julgaram adequados.
Forma de estudo/realização: a partir das revisões feitas pelos estudantes nos textos dos colegas e da revisão da coordenadora, na primeira versão, foram encaminhadas reflexões sobre essas diferentes atuações.
Período: 1/9/2015.

- Atividade 15: Estudos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).
Objetivos: estudar sobre os diferentes períodos do estudos linguísticos, traçando um paralelo com as concepções de linguagem relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.
Forma de estudo/realização: leitura prévia e discussão no grupo de estudo.
Período: 6/10/2015.

- Atividade 16: Geração dos registros do diagnóstico final da pesquisa.
Objetivos: delinear um diagnóstico final dos participantes, após desenvolvimento da pesquisa.
Forma de estudo/realização: grupo de estudo, com uso dos instrumentos de geração dos registros do diagnóstico final.
Período: 10/11/2015.

Enfatizamos desse processo de estudos do período de 2015 as práticas de produção textual, incluindo o processo de revisão e de reescrita, e a produção de atividades de escrita,

⁵² Evento realizado pela Unespar, nos dias 3 e 4/7/2015. Informações disponíveis em: <http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid>. Acesso em: 14 jan. 2016.

com desenvolvimento pelos participantes nas escolas que compõem o PIBID, processo no qual se assumiram como revisores dos textos dos estudantes. Toda a contextualização inicial foi imprescindível para os novos integrantes, contribuindo, ainda, para a retomada e as novas discussões quanto aos conteúdos já estudados pelos demais acadêmicos.

Nesse processo de formação teórico-metodológica, a principal técnica de pesquisa foi a observação participante, usando como instrumento a gravação em áudio e vídeo dos encontros de grupo de estudo. Além disso, todos os materiais estudados e produzidos foram digitalizados e arquivados e a pesquisadora fez anotações, que compõem o diário de campo da pesquisa. Tais anotações integram esta Tese com caráter descritivo e reflexivo, conforme propõem Lüdke e André (2013). Quanto à descrição, foram essenciais para uma informação detalhada, possibilitando-nos descrever, por exemplo, os sujeitos, os eventos especiais para esta pesquisa e as atividades que oportunizaram a geração e coleta dos registros, levando-nos a uma averiguação rigorosa dos elementos que conduziram esta Tese. O aspecto reflexivo, a partir de nossas observações, mostra reflexões analíticas, sustentadas em nosso suporte teórico-metodológico, além de terem sido fundantes para sua realização enquanto pesquisa-ação e com aporte na LA.

2.4.2.2. Os processos de produção textual

Outra ação da segunda etapa de desenvolvimento da pesquisa corresponde às atividades de produção textual pelos acadêmicos do PIBID. O primeiro objetivo é desenvolver práticas de escrita, revisão e reescrita, como componente fundamental para o processo de formação inicial dos professores. Portanto, todo o processo, sustentado no aporte da concepção de escrita como trabalho, oportuniza: a) a prática de escrita, em um primeiro momento, levando à constituição da escrita dos acadêmicos que se assumem como produtores textuais; b) a formação prática desses sujeitos, que futuramente ensinarão essa prática discursiva na escola.

A primeira atividade de escrita aconteceu após oito encontros de formação teórico-metodológica, isto é, depois dos estudos sobre conceitos da Educação (SAVIANI, 2003); apresentação do subprojeto PIBID, com a fase de diagnóstico inicial; discussões sobre a LDB n. 9394/96; análise dos documentos das escolas que integram o Programa – PPP, PPC e PTD; oficina sobre a produção de portfólios; estudo das DCE (PARANÁ, 2008). Além disso, nesse período, os participantes também vivenciaram as práticas do ambiente escolar.

A escolha do gênero discursivo Resposta Argumentativa explica-se por ser um gênero da ordem do argumentar e, então, exigir do produtor, além de exposição, posicionar-se e

argumentar quanto ao tema, de forma a contribuir com suas reflexões acerca do conteúdo. Nesse sentido, os participantes escreveram a partir do seguinte comando de produção:

*“Como participante do PIBID, produza uma Resposta Argumentativa, entre 15 e 18 linhas, para a pergunta: **É possível colocar as propostas das DCE em prática?** Formule sua resposta sustentada nas discussões feitas sobre as DCE de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) e fundamente-a com argumentos.”.*

O comando foi preparado considerando o trabalho e as discussões anteriores realizadas no PIBID, pois a relação entre teoria e prática foi tema recorrente nos grupos de estudo, especialmente, a partir da vivência e participação na prática escolar. Outro elemento de destaque do processo de reflexão a respeito das DCE corresponde às concepções que a permeiam e, então, refletem certo posicionamento quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas.

O processo de produção contou com revisões da pesquisadora e revisões e reescritas dos participantes, assumidos como produtores de texto. Portanto, inseridos no processo de produção textual, a atividade não terminou com a primeira versão do texto. Diante da resposta dos estudantes ao encaminhamento feito, a pesquisadora assumiu-se como leitora e coprodutora e realizou práticas de revisão nos textos dos acadêmicos, tomando como parâmetro a situação de interação verbal social, e devolveu a palavra aos produtores, para revisarem e reescreverem seus textos, proporcionando uma segunda versão, visando a melhor adequação às condições de produção daquele discurso escrito. Com alguns acadêmicos, esse processo continuou com a terceira versão, seguindo as propostas teórico-metodológicas de revisão e de reescrita, pensando tanto na adequação do texto, em relação a sua forma e seu conteúdo, quanto no desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos produtores.

Nessa esteira de concepções e objetivos, em 17/3/2015, houve a segunda atividade de escrita com os participantes (conforme proposta constante no Apêndice 3). A produção ocorreu após quatro encontros de formação teórico-metodológica em 2015 e contou com todo o processo de revisão pela pesquisadora e revisões e reescritas pelos participantes. O foco desta produção foi a prática de revisão da pesquisadora, que orienta a revisão e a reescrita dos produtores do texto, a fim de, posteriormente, encaminhar práticas de revisão dos participantes.

Os encontros de grupo de estudo que antecederam essa atividade correspondem à contextualização e à retomada das atividades realizadas em 2014 no PIBID, das discussões

sobre a LDB n. 9394/96 e as DCE (PARANÁ, 2008) e, ainda, a um momento específico, comum a todos os subprojetos PIBID do *campus*, cujo objetivo foi refletir sobre o contexto sócio, histórico, ideológico e político do momento no Estado do Paraná, com destaque para as questões relacionadas à educação.

Nesse sentido, o comando foi preparado considerando, especialmente, o contexto da educação no Estado do Paraná e partiu de dois textos de apoio: uma Charge, cujo objetivo é fazer uma crítica ironizando fatos do cotidiano, e uma Reportagem, que cumpre sua função informativa e, também, argumentativa, ao apresentar comentários e informações sobre o tema em discussão. A partir da leitura dos dois textos é possível afirmar que há uma relação entre eles: ambos têm a mesma temática – aspectos da educação, portanto, relacionam-se. A escrita deu-se a partir do comando:

“Críticas a serviços públicos são constantes no cenário brasileiro. Atualmente, a educação tem sido pauta de diversas discussões, especialmente, no Estado do Paraná. Pensar que educação pública de qualidade para todos os cidadãos é fator essencial quando se trata de formação de sujeitos é responsabilidade de todos, especialmente, dos envolvidos com o trabalho educacional.

*Como participante do PIBID, considerando as informações, as reflexões e as críticas que os textos 01 e 02 apresentam, produza uma Resposta Interpretativo-Argumentativa, entre 18 e 20 linhas, para a pergunta: **quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos?** O texto será publicado no Blog do subprojeto PIBID.”.*

De acordo com a concepção de escrita como trabalho e com as discussões relacionadas às práticas de revisão, com a primeira versão da resposta dos participantes ao encaminhamento feito, a pesquisadora procedeu à prática de revisão, a fim de orientar o processo de revisão e de reescrita a ser realizado pelos produtores. Assim, tanto a pesquisadora quanto os acadêmicos assumiram seus papéis diante de uma situação de interação verbal social por meio do discurso escrito e, então, desenvolveram o texto em várias versões, compreendendo-o como processo.

Em continuidade, pautando-nos nas finalidades desse processo de formação inicial, foi encaminhada a terceira atividade de produção textual, em 14/4/2015, no gênero discursivo Resumo Acadêmico (conforme Apêndice 4), produzido a partir da leitura de um artigo científico, que trata de revisão textual. Entendemos o Resumo Acadêmico como um dos vários gêneros que circulam na sociedade, com destaque para os espaços acadêmicos, lugares de inserção e atuação direta dos participantes. Diante desse artigo científico, os acadêmicos tiveram condições de identificar os elementos que compõem uma pesquisa e, dessa forma,

resumir o respectivo trabalho. Desse modo, trabalhamos com a prática de produção textual, considerando a necessidade, frequente na academia, de os estudantes produzirem resumos de trabalhos e pesquisas. Compreender os elementos necessários do Resumo Acadêmico é importante, também, para o desenvolvimento de práticas de pesquisa.

O encaminhamento dessa prática de escrita deu-se a partir do comando:

“Com o objetivo de resumir as características principais da pesquisa que trata sobre a revisão de textos na formação docente inicial, produza um Resumo Acadêmico, entre 10 e 15 linhas, do texto A revisão de textos na formação docente inicial.

O resumo deverá contemplar os seguintes itens: tema, objetivos, escopo teórico, metodologia, critérios de análise e resultados; palavras-chave (três).

Texto:

*MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gênero e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.”.*

O foco desta atividade foi a prática de revisão dos participantes, como elemento de constituição de sua escrita, revisão e reescrita e de sua formação acadêmica. Assim, os processos de revisões desses textos aconteceram a partir das revisões da pesquisadora e dos participantes. A formação constituiu-se por três fases: 1. revisão da pesquisadora; 2. revisão dos participantes, sem orientações da pesquisadora, para posterior revisão e reescrita dos colegas; 3. análise, em grupo, das revisões feitas pelos participantes e pela pesquisadora, a fim de observar as maneiras como os apontamentos foram feitos e, então, retomar conceitos e reflexões, em um trabalho contínuo de formação teórica, metodológica e prática, que mostra, inclusive, as práticas da pesquisa-ação.

Na etapa um desse processo, a professora pesquisadora fez seus apontamentos de revisão na primeira versão dos textos dos estudantes. Constituindo a segunda fase, os acadêmicos, sem orientação da pesquisadora, assumiram-se como revisores dos textos dos colegas e fizeram suas intervenções, na primeira e segunda versões dos textos, a fim de encaminhar a revisão e a reescrita dos produtores. Os textos foram trocados aleatoriamente entre os pares, compondo todo o percurso de revisão e de reescrita em três versões. Ao final do processo, em um encontro do grupo de estudo, foram apresentadas as primeiras versões com os apontamentos da pesquisadora e dos acadêmicos, analisando como foram as intervenções, quais aspectos foram considerados e como se dava a relação com o aporte teórico-metodológico estudado, atividade que possibilitou a retomada dos estudos e a estreita vinculação com a formação prática, demonstrando a práxis. Na sequência, foram analisadas as

segundas e terceiras versões, revisadas e reescritas a partir da revisão dos acadêmicos, como mecanismo de avaliar o modo como cada apontamento vincula-se à sustentação teórico-metodológica e orienta a prática de revisão e de reescrita do produtor.

Assim como nas atividades anteriores, esta também contou com as etapas de revisão e de reescrita da concepção de escrita como trabalho, contudo, aconteceram a partir das intervenções dos próprios pares, participantes desta pesquisa. Essa ação objetivou, essencialmente, a formação inicial desses professores quanto à prática de fazer apontamentos em textos produzidos por estudantes, os quais devem, conseqüentemente, encaminhar a revisão e a reescrita dos produtores. Ao assumirem-se como revisores e, depois, no trabalho coletivo de analisar os apontamentos, relacionamos teoria e prática, em uma reflexão constante acerca do trabalho de escrita na escola, oportunizando um processo de formação que integra teoria, metodologia e prática.

Partindo desse panorama, diante dos textos escritos pelos próprios acadêmicos, tivemos condições de desenvolver práticas de revisão e de reescrita, relacionando conceitos teórico-metodológicos às práticas realizadas. O Quadro 7 sintetiza as produções textuais realizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa:

Quadro 7: Descrição das atividades de produção textual no PIBID

Data	Gênero Discursivo	Processo
6/6 a agosto/2014	Resposta Argumentativa.	Revisão pela pesquisadora e revisão e reescrita pelos participantes.
17/3 a maio/2015	Resposta Interpretativo-Argumentativa.	Revisão pela pesquisadora e revisão e reescrita pelos participantes.
14/4 a junho/2015	Resumo Acadêmico.	Revisão pela pesquisadora e pelos participantes, com posterior análise dessas práticas de revisão, e revisão e reescrita pelos participantes.

Fonte: A pesquisadora.

2.4.2.3. A produção de atividades para implementação nas escolas participantes

Finalizando o processo de formação teórico-metodológica do PIBID, no decorrer das ações efetivadas, foram desenvolvidas atividades para serem realizadas junto às turmas das escolas que integram o subprojeto PIBID/Língua Portuguesa. O objetivo principal deste momento de nossa pesquisa foi desenvolver a práxis: relacionar os estudos teórico-metodológicos à prática do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, com planejamento e preparação de atividades condizentes com as concepções estudadas. Destacamos, desse período, as importantes contribuições para a efetivação de nosso trabalho

enquanto pesquisa-ação, pois, diante das dificuldades encontradas pelos acadêmicos, no sentido de elaborarem conteúdos de ensino, pudemos reavaliar nossas práticas e, então, retornar ao processo de formação, a fim de contribuir para a formação inicial dos professores, que têm, constantemente, a tarefa de relacionar teoria e prática, pensando na formação de seus estudantes.

Em 2015, entre os meses de abril a outubro, houve um período dedicado ao desenvolvimento de uma unidade didática, com produção de atividades para serem desenvolvidas junto às escolas participantes do PIBID. A linha que norteou o trabalho foi seguindo as perspectivas estudadas, com foco no processo de produção textual escrita, tomando a necessidade de planejar as atividades, sustentados na concepção de escrita como trabalho, incluindo as etapas de revisão e de reescrita. Este foi mais um momento que nos possibilitou compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial desses participantes do Programa. O processo de produção de atividades foi desenvolvido em conjunto, entre os acadêmicos, as supervisoras e a coordenadora, para que os professores em formação inicial tivessem condições de, efetivamente, realizarem um trabalho de escrita com finalidade e funções para sua produção e, dessa forma, pudessem atuar como professores que trabalham com a escrita e fazem intervenções nos textos dos estudantes, levando-os ao processo de revisão e de reescrita.

Inicialmente, os acadêmicos pensaram na proposta e, em conjunto com as professoras supervisoras, definiram o tema e o gênero discursivo a ser trabalhado em cada turma: no Colégio B, com as turmas de 3º ano do Ensino Médio, foi trabalhado o gênero Resposta Interpretativo-Argumentativa, com a temática sobre a maioria penal; nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio A, o gênero e o tema foram Lendas Folclóricas. Feita esta delimitação inicial, já com acompanhamento da coordenadora, mas, considerando, especialmente, o planejamento das professoras para as turmas, os acadêmicos trabalharam com as supervisoras, desenvolvendo o Plano de Aula, selecionando os textos e produzindo as atividades. A coordenadora foi atuando nas revisões dos materiais, devolvendo-os para revisão e reescrita, orientando e discutindo com o grupo os aspectos que deveriam ser revistos, em um processo contínuo e conjunto.

As atividades foram preparadas a partir de um Plano de Aula, contendo: tema, objetivos, conteúdo, atividades, avaliação e referências. A justificativa para esse planejamento prévio deve-se ao fato de que, ao necessitarem pensar nos objetivos e na sequência das aulas, os professores em formação inicial têm a possibilidade de refletir sobre as finalidades reais do

trabalho com a escrita, considerando os elementos necessários para uma atividade enquanto prática discursiva, que cumpre finalidades e desempenha funções sociais e comunicativas. Voltar à teoria e relacioná-la à prática possibilita reflexões que contribuem com a formação desses professores.

Foram produzidas atividades cujo objetivo principal era a prática de produção textual escrita e, posteriormente, os professores em formação inicial as desenvolveram nas escolas, com acompanhamento das supervisoras, e, por fim, assumiram-se como leitores e revisores, em um processo de coprodução dos textos dos estudantes, desenvolvendo práticas de revisão, a fim de levar os estudantes à revisão e à reescrita, considerando a situação de interação verbal social e as condições determinadas para a produção. Dessa forma, pudemos observar como as práticas de revisão e de reescrita constituem-se nos participantes desta pesquisa.

Novamente, a técnica de pesquisa pela observação participante foi essencial, possibilitando-nos um olhar detalhado de toda a situação, com produção do diário de campo, que oportuniza o registro de informações específicas da pesquisa, e contamos, também, com recursos de gravação em áudio e vídeo, para registrar as discussões, estudos e orientações, além de arquivar digitalmente todos os materiais.

2.4.3. Diagnóstico final: compreensão da formação teórico-metodológica

Como última etapa da pesquisa, realizamos o diagnóstico final dos participantes, com o objetivo de compreender como se constituiu o processo de formação teórico-metodológica, a partir da relação entre os registros do diagnóstico inicial, do processo de formação e do diagnóstico final, considerando, pelo nosso aporte, todo o processo da pesquisa.

Realizada, especificamente, no mês de novembro de 2015, essa última etapa aconteceu a partir do questionário final da pesquisa (Apêndice 2) e da correção de um texto produzido originalmente em Concurso Vestibular (Anexo 1), abordagens e instrumentos que compuseram o diagnóstico inicial. Lançamos mão do mesmo questionário para avaliar como os mesmos conceitos foram compreendidos pelos participantes ao final do trabalho realizado. Assim, a discursividade dos dados apresentados no questionário é utilizada para discutir os registros da pesquisa e corrobora as análises realizadas.

Além disso, a análise da atuação dos participantes no processo de revisão e de reescrita dos textos de estudantes das escolas participantes do PIBID, em decorrência do desenvolvimento da unidade didática, também compõe esta fase de diagnóstico final. Assim, além de compreender o processo, pudemos analisar a ação dos participantes no momento da revisão e da reescrita, obtendo registros fundantes para nossas conclusões.

Para ilustrar, então, o processo de geração e coleta dos registros de análise desta Tese, apresentamos o Quadro 8, que demonstra a organização da pesquisa conforme suas etapas:

Quadro 8: Etapas da pesquisa

Etapas	Objetivos	Ações	Período
Diagnóstico Inicial	1. Delinear um panorama das concepções de escrita, revisão e reescrita dos participantes; 2. Diagnosticar as habilidades já desenvolvidas quanto à prática de intervir em textos de alunos.	1. Questionário inicial; 2. Correção de um texto produzido em Concurso Vestibular.	4/4/2014 – com outros momentos, conforme necessário, dadas as especificidades do PIBID (acadêmicos que ingressaram em outros períodos).
Formação Teórica e Metodológica e Prática	1. Proporcionar formação teórico-metodológica, incluindo atividades práticas, especialmente, quanto ao processo de escrita, revisão e reescrita.	1. Encontros de estudo, para formação teórico-metodológica; 2. Inserção nas escolas participantes do subprojeto; 3. Produções textuais, com práticas de revisão e de reescrita; 4. Produção de atividades para implementação nas escolas.	Março/2014 a outubro/2015.
Diagnóstico Final	1. Compreender como se estabeleceu a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita com os participantes; 2. Caracterizar a ação dos participantes no processo de produção textual na escola, especialmente, no momento da revisão de textos.	1. Questionário final; 2. Correção de um texto produzido em Concurso Vestibular; 3. Práticas de revisão e de reescrita, com textos de estudantes das escolas participantes do PIBID.	10/11/2015.

Fonte: A pesquisadora.

2.5. CONSTITUIÇÃO DOS REGISTROS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os registros de análise desta Tese foram gerados no período de março de 2014 a novembro de 2015, com os integrantes do PIBID/Língua Portuguesa da Unespar/*Campus* de Campo Mourão, constituindo-se como sujeitos participantes os acadêmicos e a coordenadora, que é também a pesquisadora. As etapas de geração dos registros são constituídas pelos seguintes eventos: a) diagnóstico inicial; b) processo de formação teórico-metodológica, com atividades práticas, destacando: 1) os grupos de estudo; 2) os processos de produção textual; 3) a produção de atividades para implementação nas escolas participantes; c) diagnóstico final; ancorados na perspectiva da LA (LEFFA, 2001; MOITA-LOPES, 1996; 2006) da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2005). Como objetos de análise, consideramos: o diagnóstico inicial, as atuações nas práticas do processo de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental envolvidos e o diagnóstico final, pelo procedimento de triangular estes três registros.

Nossas análises buscam compreender como se constituíram os processos de revisão e de reescrita na formação teórico-metodológica dos acadêmicos participantes do PIBID. Para tanto, os critérios delineados correspondem: a) à concepção de escrita; b) à concepção de revisão e, por isso, aos tipos de correção usados pelos sujeitos participantes; c) à concepção de reescrita de texto e, ainda, às operações linguístico-discursivas manifestadas pelos professores em formação inicial.

Dado o foco desta Tese, a teoria da escrita é essencial para alcançarmos os objetivos estabelecidos. Assim, avaliar as diversas formas de intervenção nos textos dos estudantes, os chamados tipos de correção, conforme Serafini (1987), Ruiz (2010), Gasparotto (2014) e Menegassi e Gasparoto (2016), é um dos critérios para, posteriormente, compreendermos as práticas de reescrita, o que nos faz recuperar as operações linguístico-discursivas materializadas na reescrita textual, ou seja, a forma como os professores em formação inicial atuam, linguística (FABRE, 1986; 1987) e discursivamente (MOTERANI, 2012), nos textos dos estudantes.

Estes são os principais aportes teórico-metodológicos que acionamos no momento de análise dos registros gerados, cujo caminho analítico dá-se do produto para o processo: analisamos a formação docente inicial por meio do produto desse processo, ou seja, a partir da atuação dos professores em formação inicial na prática de revisão e de reescrita dos textos de estudantes da Educação Básica. Partilhamos, então, da proposta defendida por Geraldi (1996), que afirma que os dados de sua pesquisa resultam de um processo e são exemplos desse

processo. Das duas possibilidades de investigar o processo que o autor cita, ancorado em Pêcheux (*apud* GERALDI, 1996), apoiamo-nos na primeira: buscamos, “[...] na multiplicidade dos acontecimentos, aquilo que neles se repete.” (GERALDI, 1996, p. 141). Portanto, entendemos os registros, objeto de análise, como resultantes do período de formação docente inicial e, por isso, é necessário compreendermos esse processo e averiguarmos as características em comum, levantando as regularidades e, dessa forma, o que nos ensinam.

O itinerário de análise dos registros gerados constitui-se da seguinte forma: primeiramente, dirigimos nossa atenção às compreensões dos professores participantes do PIBID em relação ao conceito de escrita, analisando suas atuações por meio do encaminhamento da produção textual constante na unidade didática e as concepções de escrita manifestadas nos diagnósticos inicial e final da pesquisa; em seguida, para analisarmos os entendimentos concernentes aos conceitos de revisão e de reescrita, examinamos as concepções manifestadas no questionário inicial da pesquisa, na sequência, analisamos suas práticas no processo de produção textual com os estudantes do sexto ano da Educação Básica, tomando as intervenções de revisão e de reescrita nos textos dos alunos; por fim, voltamo-nos à última etapa de geração dos registros e, então, avaliamos as concepções materializadas no questionário final, quanto a suas compreensões a respeito da revisão e da reescrita.

A fim de sintetizarmos todas as etapas que compuseram os processos de geração dos registros desta Tese, apresentamos o Quadro 9 sinóptico de todas as atividades realizadas no PIBID entre 2014 e 2015, as quais foram essenciais para a geração dos registros desta Tese, com o objetivo de ilustrar as diversas ações desenvolvidas, que possibilitaram os registros analisados. Ainda, como explicação destas atividades, apresentamos no Apêndice 5 um Quadro contendo a descrição de cada ação desenvolvida, o período e a forma de coleta do registro.

Quadro 9: Síntese das atividades realizadas no PIBID

Data	Atividades realizadas
Ano: 2014	
23/3	Grupo de Estudos: conceitos sobre Educação (SAVIANI, 2003).
4/4	Diagnóstico Inicial: questionário inicial e correção de texto.
11 e 25/4	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996).
9/5	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996); DCE (PARANÁ, 2008); PPP, PPC e PTD (escolas estaduais).
16/5	Oficina: produção de Portfólio.
23 e 30/5	Grupo de Estudos: DCE (PARANÁ, 2008).
6/6 a agosto	Produção textual: Resposta Argumentativa.
27/6	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).
1/8	Grupo de Estudos: processo de produção textual (GERALDI, 2004).
11 e 22/8	Grupo de Estudos: concepções de escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).
5/9	Grupo de Estudos: processos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).
Setembro a novembro	Grupo de Estudos: produção de atividades para implementação nas escolas.
13 e 21/11	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (ROJO, 2005).
Ano: 2015	
13/2	Reunião: contexto sócio-histórico em relação à educação.
10/3	Grupo de Estudos: atividades realizadas em 2014.
17/3	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996) e DCE (PARANÁ, 2008).
17/3 a maio	Produção textual: Resposta Interpretativo-Argumentativa.
31/3	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; DORETTO; BELOTI, 2011).
Março a outubro	Grupo de Estudos: processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003).
14/4 a junho	Produção textual: Resumo Acadêmico.
Abril a outubro	Produção de materiais para implementação nas escolas participantes – atividades para 3º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental.
19/5 e 2/6	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).
Maio a julho	Grupo de Estudos: prática de revisão de textos pelos acadêmicos.
9/6	Grupo de Estudos: produção de Portfólio.
23 e 30/6	Grupo de Estudos: trabalhos para o II Seminário e IV Encontro do PIBID na Unespar.
10/7	Grupo de Estudos: produção de materiais didáticos.
1/9	Grupo de Estudos: revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).
Agosto a Outubro	Implementação das atividades nas escolas.
6/10	Grupo de Estudos: estudos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).
10/11	Diagnóstico Final: questionário final e correção de texto.

Fonte: A pesquisadora.

Apresentados os aspectos essenciais do aporte metodológico da pesquisa, no próximo capítulo dedicamo-nos à análise dos registros e discussão dos resultados.

3. ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, procedemos à análise dos registros gerados durante a pesquisa, a fim de compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constituem-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID. Para tanto, na primeira seção, fazemos a descrição e a análise do trabalho de produção das atividades didáticas, para que colabore com o processo de compreensão da escrita dos estudantes e da atuação dos professores nas etapas de revisão e de reescrita; na sequência, tomamos o objeto desta Tese, realizando as análises que permitem seu entendimento, organizadas pelo estudo das compreensões manifestadas pelos professores quanto aos conceitos de escrita, de revisão e de reescrita. Consideramos vários registros que corroboram nossas investigações – os questionários inicial e final e as atuações dos professores no processo de produção textual -, destacando como objeto principal a atuação nas etapas de revisão e de reescrita.

Conforme caracterização dos participantes entre “acadêmicos com atividades parciais” e “acadêmicos com atividades integrais”, também fizemos uma seleção da escola cujas atividades foram objeto de análise. Durante o desenvolvimento do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa, trabalhamos em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, aqui identificadas como Colégio A e Colégio B. De acordo com a dinâmica do Programa, considerando as mudanças de bolsistas, em 2015, o primeiro colégio recebeu três duplas de acadêmicos, todos caracterizados em nossa pesquisa como aqueles com “atividades integrais”, ou seja, que participaram desde o início até o fim do período de geração dos registros. O Colégio B sofreu uma rotatividade maior de bolsistas e nenhuma dupla foi totalmente composta por acadêmicos caracterizados como participantes com “atividades integrais”, o que nos levou a um delineamento ainda mais específico na definição dos professores em formação inicial a serem considerados. Assim, trabalhamos especificamente com as três duplas de professores em formação inicial que atuaram na Escola A: os professores B e Q; K e M; I e N.

O objeto principal das análises apresentadas neste capítulo centra-se na atuação desses sujeitos no processo de produção textual dos estudantes da Educação Básica, destacando as etapas de revisão e de reescrita, considerando as três versões de cada texto, de um estudante de cada turma de sexto ano, que teve a unidade didática implementada pelos acadêmicos do PIBID.

Os acadêmicos B e Q, quando ingressaram no PIBID, em 2014, encontravam-se na faixa etária entre 17 e 18 anos, recém-saídos do Ensino Médio, estavam no primeiro ano da graduação e informaram, no questionário inicial da pesquisa, terem cursado a Educação

Básica em escolas públicas e não terem formação específica em nível de Ensino Médio. No decorrer desses dois anos, não participaram de outro projeto além do PIBID.

Os dados dos sujeitos K e M diferenciam-se das demais duplas, em relação à idade e formação de um dos sujeitos: em 2014, no início do PIBID, K tinha 18 anos, estava no primeiro ano da graduação, recém-saído do Ensino Médio, sem outra formação específica além dessa e não participou de outro projeto além do PIBID; M tinha 34 anos, estava no segundo ano da graduação, informou ter outro curso superior e uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologia de Ensino Superior e, a partir de agosto de 2015, iniciou um projeto no Programa de Iniciação Científica – PIC.

O diferencial da dupla I e N é que ambos os sujeitos estavam no terceiro ano da graduação em 2014, início do subprojeto PIBID, com 19 e 21 anos, respectivamente. Nenhum dos dois acadêmicos tinha outra formação além da Educação Básica, a qual foi cursada totalmente em escola pública, por I; em escola particular – Ensino Fundamental – e pública – Ensino Médio, por N. Esses dois participantes já tinham integrado outro subprojeto PIBID entre 2012 e 2013, ou seja, desde seu primeiro ano da graduação participavam de projetos, além disso, entre 2014 e 2015, N integrou um projeto de PIC. O fato de estarem desde o primeiro ano envolvidos em atividades paralelas às regulares do Curso é um diferencial entre os acadêmicos e mostra-se pertinente ao tomarmos nossos registros para análise.

Para analisarmos os objetos desta Tese, seguimos os procedimentos e critérios delimitados na seção 2.5. e, então, perseguimos dois caminhos: 1) do objeto final – os textos produzidos pelos estudantes da educação básica – à formação docente inicial, perpassando o entremeio desse percurso, que é a atuação dos professores em formação inicial, ou seja, a observação de como atuam no processo de revisão e de reescrita e como respondem à formação teórico-metodológica e prática proporcionada pelo PIBID; 2) da formação docente inicial – as atividades desenvolvidas no PIBID – à Educação Básica, com foco nos textos produzidos pelos estudantes da escola participante, também percorrendo o entremeio desse processo, que é a atuação e compreensão dos participantes.

Essas duas possibilidades de caminhos para examinar os registros permitem-nos compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID e justificam-se, pois: 1) o primeiro centra-se nos trabalhos de Bakhtin/Volochínov (2006), que afirma que é possível analisar o processo enunciativo a partir de seu enunciado final, sendo esta perspectiva retomada por Geraldi (1996), que declara que a análise do produto permite reconstruir a caminhada interpretativa do processo; 2) o segundo percurso é centrado na

compreensão dos conceitos teórico-metodológicos trabalhados pelos professores em formação inicial no decorrer do processo de geração dos registros desta Tese.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos uma descrição e sua respectiva análise do processo de produção das atividades que foram implementadas nas escolas participantes do Programa. A opção por mostrar estes registros neste capítulo analítico, não no capítulo metodológico, explica-se porque se referem a um período de uma das atividades realizadas no decorrer do subprojeto PIBID e das ações que compõem a geração dos registros desta Tese, conforme Quadro 9, da seção 2.5. Ademais, não correspondem à metodologia da pesquisa. Ressalvamos, ainda, que todas as análises desta seção equivalem aos seis acadêmicos que desenvolveram atividades no Colégio A. No período de produção do material, atuaram coletivamente, sempre com discussões conjuntas. O material produzido foi utilizado igualmente nas três turmas de sexto ano, pelas três duplas relativas aos seis professores que atuaram nessa Escola, em agosto de 2015⁵³.

As atividades foram desenvolvidas pelos seis acadêmicos, com acompanhamento da supervisora e, principalmente, orientação da coordenadora do subprojeto PIBID. Transcorridos dezessete meses de ações do Programa entre 2014 e 2015, em agosto do segundo ano de subprojeto (Quadro 9, seção 2.5), desenvolveram uma unidade de ensino, de 12 horas aulas, atuando efetivamente como professores, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental. A descrição e a análise desse registro auxiliam-nos na compreensão das ações específicas, ou seja, da atuação dos professores em formação inicial no processo de revisão e de reescrita, que é o objeto principal desta Tese, por isso a necessidade de tratarmos da elaboração do material didático.

O objetivo principal da proposta era trabalhar com a língua escrita e, para tanto, era necessário estudar a língua de maneira contextualizada, a fim de dar condições para que o estudante escrevesse e, assim, fosse estabelecido e mantido um processo de interação entre professor e aluno, por meio de revisões e de reescritas, com reais finalidades para escrever. A proposta contemplou: a) atividades de leitura, para interpretação dos textos trabalhados – para

⁵³ No desenvolvimento do período de implementação, os acadêmicos atuaram em duplas. Nas análises, referimo-nos a eles no singular, dizendo respeito à “dupla” de professores. Na prática, trabalharam juntos, discutindo sobre todos os textos, apenas no momento de efetivar as correções é que se dividiram, para que cada sujeito fizesse os apontamentos em uma parte dos textos. Portanto, as análises de uma dupla correspondem a dois dos participantes da pesquisa.

isso, foram considerados elementos linguísticos e seus aspectos discursivos – mantendo em vista o objetivo das aulas de Língua Portuguesa, que é ensinar a língua, em uma perspectiva discursiva; b) essas atividades trabalharam com conceitos linguísticos e gramaticais; c) proposta de produção textual, a partir das reflexões realizadas e considerando a finalidade da escrita, com os processos de revisão e de reescrita.

O tema e o gênero discursivo trabalhados na unidade foram *Lendas Folclóricas*, escolhidos porque, no momento de produzir as atividades, julgamos que poderia ser algo de interesse dos estudantes, por relacionar-se, de certa forma, com o imaginário, e a unidade seria desenvolvida no mês de agosto, quando é comemorado o *Dia do Folclore* (22) no Brasil, e este era conteúdo do planejamento da professora da sala. Desse modo, a produção do material foi adaptada ao planejamento da turma, indicando-nos que houve um ajuste entre a atividade a ser cumprida pelo Programa e o que constava na proposta para as turmas de sexto ano do Colégio A. Assim, os professores em formação inicial partiram de uma ideia pré-definida quanto à comemoração do *Dia do Folclore*, caracterizando seu planejamento como parte do processo de escrita: essa preparação de atividades, condizentes com o previsto pela professora da turma – supervisora do PIBID -, revela-nos uma compreensão da primeira etapa da escrita vista pela perspectiva processual, isto é, a fase do planejamento.

Os conceitos trabalhados nas aulas foram: gênero discursivo Lendas Folclóricas e adjetivos, destacando o aspecto da comparação. Essa opção por trabalhar a partir da perspectiva dos gêneros fundamenta-se na proposta teórica de Bakhtin (2003), que assevera a pertinência de olhar para os textos como materializados na forma dos diversos gêneros discursivos que circulam diariamente em nossa sociedade, cumprindo funções sociais e comunicativas diversas, de acordo com suas finalidades e campos de circulação. Além disso, a escolha por estudar os adjetivos pelo viés da comparação demonstra maior preocupação em refletir sobre os elementos linguísticos relacionados à produção de sentidos nos textos, que em estudá-los metalinguisticamente, apenas para ensinar um conteúdo da gramática e algumas nomenclaturas e regras. Essas predileções indicam a relação com parte do aporte teórico-metodológico estudado nos encontros de formação e que sustenta nossas reflexões nesta Tese, conforme descrito no Quadro 9, na seção 2.5: o conceito de gêneros discursivos e o viés da concepção de linguagem como processo de interação.

A metodologia adotada seguiu o parâmetro de considerar, para todas as reflexões, inicialmente os conhecimentos dos estudantes, estimulado por meio de questionamentos e discussões orais, no coletivo de toda a sala de aula, e, depois, uma sistematização dos conceitos, organizada pelos professores, tomando, também, exemplos dos textos estudados. A

escolha pela prática do diálogo com os estudantes ancora-se na interação entre os sujeitos, que é uma das propostas de Antunes (2003), ao discutir sobre panoramas e perspectivas para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Como recorrência, observamos a sustentação das práticas empreendidas pelos professores em formação inicial nos trabalhos realizados nos grupos de estudo.

Fez parte do trabalho desenvolvido a adequação dos termos ao ano escolar. Um exemplo corresponde à relação entre o conceito de gênero discursivo e a terminologia usada: ainda que, por questões de melhor adequação da linguagem ao ano em que as atividades foram trabalhadas, o termo gênero discursivo não tenha sido usado efetivamente durante as aulas, este foi o conceito que permeou a produção do material, também por compor o quadro da perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem, considerando aspectos linguísticos, estruturais e discursivos dos textos. É necessário especificar que o conceito teórico de gênero discursivo é que não foi trabalhado com os estudantes do sexto ano. Porém, o conteúdo foi considerado tanto na produção das atividades, quanto nas aulas, até mesmo para explicar como o texto deveria ser produzido, considerando suas características.

Os professores trabalharam com dois textos: o primeiro foi uma História em Quadrinhos – *A Turma da Mônica em Lendas do Folclore*⁵⁴ - e o segundo uma Lenda Folclórica – *Curupira, o Danadinho*⁵⁵, ambos tratando do tema da unidade. Todo o material foi organizado com perguntas de pré-leitura e de compreensão dos textos lidos, com quadros ilustrativos dos principais conteúdos estudados. Para a produção textual escrita, houve o seguinte procedimento inicial:

⁵⁴ Disponível em: <<http://quadrinhosparaleronline.blogspot.com.br/2013/07/filmes-de-terror.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

⁵⁵ Adaptado de: LISPECTOR, Clarice. *Como nascem as estrelas*: Doze lendas brasileiras. Disponível em: <<http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

“Depois de ter acesso às leituras e às atividades sobre o gênero *Lendas Folclóricas*, considerando a compreensão sobre alguns personagens do folclore brasileiro, você já tem condições de planejar a sua produção escrita. Para isso, vamos dar atenção a alguns aspectos essenciais, conforme a tabela abaixo:”

Características	Pensando na sua produção
Quem/como será o narrador da sua Lenda Folclórica?	
Quem será o seu personagem principal?	
Quais serão as características do seu personagem (físicas e de comportamento)?	
Quem serão os personagens secundários? Como eles serão?	
Algum de seus personagens – o principal ou os secundários – pertencem ao folclore brasileiro?	() SIM () NÃO
Em seu texto, estão presentes personagens reais e imaginários?	() SIM () NÃO
Em qual(is) local(is) se passará a sua Lenda Folclórica?	
Quais serão as ações realizadas por seus personagens no decorrer da Lenda Folclórica?	Personagem Principal: Personagens Secundários:
Qual será o desfecho da sua Lenda Folclórica?	

Na parte do material didático intitulada *Preparando para a produção escrita*, disponibilizou-se esse quadro, para que os estudantes preenchessem, com o auxílio dos professores e de todo o material trabalhado, com elementos importantes para a produção de um texto no gênero discursivo Lenda Folclórica. As perguntas constantes, que funcionam como orientações dos elementos a serem considerados na escrita, centram-se no personagem das Lendas Folclóricas: seis dos nove questionamentos são relativos ao personagem; as demais consideram: narrador, espaço e desfecho. Ainda que tenha sido elaborado no decorrer da preparação do material⁵⁶, não contempla aspectos mais discursivos da produção textual, como, por exemplo, o destaque para avaliação da adequação do texto às finalidades e às condições de sua produção. Logo, deixa marcada a ênfase em aspectos estruturais do texto, destacando seu caráter narrativo, que se consolida nas análises posteriores.

O objetivo foi sintetizar e reunir os principais elementos a serem considerados na execução do texto escrito, a partir da etapa do planejamento. A escolha pelo trabalho orientado dessa maneira revela uma sustentação na concepção de escrita como processo,

⁵⁶ Ressaltamos que todo o material didático produzido contou com o acompanhamento da professora supervisora da escola integrante do Programa e foi orientado pela coordenadora, que é a pesquisadora desta Tese, em sua função de orientação das atividades do subprojeto. Dessa forma, o material é registro da pesquisa.

indicando-nos estreita relação com o trabalho de Hayes e Flower (1980), ao proporem um modelo de processamento da escrita do ponto de vista cognitivo. Na prática, essa atividade revela compreensão, por parte dos professores em formação inicial, de um dos conteúdos estudados no PIBID, de acordo com descrição no Quadro 9, da seção 2.5: a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), com suas quatro etapas que integram o processo de produção textual.

Como observamos, o quadro objetiva materializar e registrar a etapa do planejamento e também serviu como parâmetro para as revisões do texto, considerando aspectos da construção composicional do gênero Lenda Folclórica, expondo relação com o conceito de gênero discursivo, que tanto foi estudado no PIBID, conforme descrição das atividades desenvolvidas, na subseção 2.4.2.1., quanto integra o aporte teórico desta pesquisa, segundo discussão constante na seção 1.1. Fazer esse destaque e considerar dessa forma o planejamento é um exemplo de como é necessário que o estudante esteja preparado para que a produção textual cumpra a função de operar com as habilidades de escrita e com a capacidade linguístico-discursiva, ou seja, mostra a pertinência de possibilitar que se tenha *o que* dizer e saiba *como* fazê-lo (GERALDI, 1993), organizando todos esses conhecimentos em um planejamento sistematizado e orientado.

Na sequência, apresentou-se o comando de produção:

“Agora, volte à tabela anterior e confira se o seu planejamento corresponde às características da Lenda Folclórica, conforme trabalhado ao longo deste material. Caso algum aspecto esteja diferente dos estudados, reveja o que está inadequado, se preciso, com a ajuda do professor, para, então, dar início a sua produção textual escrita. Neste mês de agosto, temos uma data comemorativa (22/8), na qual relembramos a tradição folclórica do nosso país, o que é muito importante para pensarmos, principalmente, na preservação da cultura brasileira. Considerando que você está inserido nessa cultura e tendo como objetivo contribuir para que os seus colegas da escola conheçam mais sobre os personagens do nosso folclore, produza uma Lenda Folclórica, de no mínimo 15 e no máximo 20 linhas, na qual você deve apresentar um personagem folclórico – o que inclui, por exemplo, as suas características e ações, conforme trabalhado na tabela de planejamento. Após revisões e reescritas, você poderá fazer uma ilustração para o seu texto, que será divulgado em um mural, na escola, dedicado ao folclore.”.

O comando, seguindo o viés teórico-metodológico que sustentou todo o processo de preparação e desenvolvimento da unidade didática, delimita todos os elementos das condições de produção – finalidade, interlocutores, gênero discursivo, suporte, circulação e posicionamento social – (MENEGASSI, 2012) e, assim, após todo o estudo do tema e do

gênero discursivo, possibilita que os estudantes desenvolvam seu texto, considerando o conteúdo e a forma, o discurso e a estrutura da produção textual escrita.

Alguns elementos enfatizam as etapas do processo, conforme proposta de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): a) planejamento – ao fazer referência à tabela trabalhada anteriormente, cujo enunciado marcava que daria “[...] *condições de planejar a sua produção escrita.*”, o comando materializa a necessidade de considerar o planejamento feito, como primeira etapa do processo de produção textual, para a execução da escrita. Isso é marcado no início: “*Agora, volte à tabela anterior e confira se o seu planejamento corresponde às características da Lenda Folclórica, conforme trabalhado ao longo deste material. Caso algum aspecto esteja diferente dos estudados, reveja o que está inadequado, se preciso, com a ajuda do professor, para, então, dar início a sua produção textual escrita.*”, relacionar a tabela do planejamento às características da Lenda demonstra o foco do entendimento do professor: o texto, para estar adequado, deve contemplar suas características, neste caso, as quais foram registradas no quadro que possibilitou a primeira etapa, posicionamento que revela maior preocupação com a estrutura textual; b) execução – o trecho “[...] *para dar início a sua produção textual escrita.*”, redundantemente, explicita que, após fazer e tomar como norte o planejamento, o estudante deve ir para a fase de execução, efetivamente escrevendo seu texto; c) revisão – essa etapa, que evidencia a ancoragem na concepção de escrita como trabalho, é marcada e será realizada, dando encaminhamento para a última fase; d) reescrita – assim como a revisão, também fica registrado, no próprio comando, que o texto será reescrito, depois de revisado. Destacamos esses elementos como aqueles que exibem o fato de a escrita não ser um produto, mas um processo contínuo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1993; 2011), realizado em diversas etapas que, didaticamente, são separadas, mas, na prática, podem acontecer simultânea e recursivamente, o que demonstra as principais apropriações das teorias estudadas com o grupo.

A proposta tenta distinguir uma finalidade real para a escrita, indo além de meramente escrever um texto para o professor atribuir nota. Esse fato é sinalizado ao fazer menção ao *Dia do Folclore*, ao objetivo de “[...] *contribuir para que os seus colegas da escola conheçam mais sobre os personagens do nosso folclore [...]*” e à própria circulação. Contudo, este aspecto, apesar de ser considerado e de buscar dar uma funcionalidade social e comunicativa para essa prática discursiva de escrita, após, na atuação dos professores em seu turno de correção, conforme veremos na seção 3.3., acaba por se perder em apontamentos que prezam mais pela estrutura textual que por seu discurso.

Essa finalidade está diretamente relacionada aos interlocutores, os quais são delimitados no comando de produção: “[...] *seus colegas da escola* [...]”, ao definir para quem se escreve, tem-se uma orientação a respeito do conteúdo e da forma como será a escrita. Estabelecer a finalidade e os interlocutores leva à designação do gênero discursivo. Nesse aspecto, está um dos pontos a ser considerado em nossas análises: há maior compreensão da organização composicional do gênero, não dando conta do conteúdo temático e do estilo de linguagem, de acordo com as análises da seção 3.3. A tabela do planejamento e o comando de produção são enfáticos no elemento personagem, tanto que o objetivo da escrita termina por possibilitar aos colegas da escola que “[...] *conheçam mais sobre os personagens do nosso folclore* [...]”. O comando de produção leva o aluno a considerar o elemento *personagens* como a finalidade, por isso a preocupação dos estudantes e dos professores em descrever os personagens. Esse aspecto surte efeitos, depois, nas revisões e nas reescritas, conforme examinamos nas seções 3.3. e 3.4.

Definidos a finalidade, os interlocutores e o gênero discursivo, o suporte e a circulação do texto são especificados: será escrito no limite entre 15 e 20 linhas, com uma ilustração e será “[...] *divulgado em um mural, na escola, dedicado ao folclore*.”. Esses itens também orientam a produção do estudante, pois condicionam sobre *o que* e *como* será escrito. Por fim, o elemento do posicionamento social a partir do qual o estudante deve tomar a palavra também é estabelecido: sujeito inserido na cultura do folclore brasileiro. Quanto a esse aspecto, é necessário problematizarmos: os estudantes estão, de fato, inseridos nessa cultura? Conhecem sobre o folclore brasileiro? Apesar de ter havido discussões no decorrer da unidade, que visavam a compreender o que os estudantes sabiam acerca do tema e, então, estudar novos conteúdos, sistematizar conceitos e conhecimentos, esse elemento não foi total e adequadamente trabalhado, indicando, até mesmo, falta de domínio por parte dos professores⁵⁷. Os textos dos estudantes e os apontamentos dos professores, de acordo com as análises da seção 3.3., revelam-nos o foco no texto, em seu aspecto estrutural.

Diante dessa proposta de escrita, observamos que os professores demonstram compreender a escrita como processo – porque marcam a realização de suas quatro etapas; conhecer o conceito de gênero discursivo – pois buscam delimitar os elementos da situação de interação verbal social e trabalhar com aspectos estruturais e discursivos do texto; e

⁵⁷ Poderíamos considerar outros elementos que influenciam nesse aspecto de o professores em formação inicial não dominarem, efetivamente, os conteúdos a serem ensinados, como, por exemplo, as características nas quais o Programa PIBID acontece, o tempo para estudo e a produção de atividades, a função da escola e do supervisor na orientação, entre outros. Contudo, dado nosso objetivo principal – formação teórico-metodológica dos processos de revisão e de reescrita – não nos deteremos em discussões relativas ao PIBID.

considerar a necessidade de dar condições para que o aluno escreva (GERALDI, 1993; PARANÁ, 2008), porém ainda apresentam inadequações em suas efetivas produções, demonstrando que as teorias estudadas consolidam-se gradualmente.

Dessa fase de implementação de atividades, destacamos o processo de produção textual escrita, realizado por meio de três versões dos textos. As revisões da primeira e da segunda versões foram realizadas pelos acadêmicos, com orientação da coordenadora, no sentido de esclarecer dúvidas, por exemplo, em relação à forma de fazer apontamentos, principalmente, por se tratar de estudantes de sexto ano. Neste momento, retomamos o aporte teórico-metodológico sustentado nas proposições de: a) Serafini (1987), quanto aos princípios da correção de textos, considerando suas funções de intervenção e diagnóstico; b) Ruiz (2010), em relação aos tipos de correção, suas finalidades, funções e implicações para o processo de revisão e de reescrita do estudante; c) Menegassi (1998), Jesus (2004), Moterani (2012) e Menegassi e Gasparotto (2016), a respeito dos processos de revisão e de reescrita, tomando seus conceitos, finalidades e contribuições para a constituição da escrita dos estudantes.

Em sala de aula, houve uma explicação coletiva, quanto aos principais aspectos a serem revisados, às possibilidades de reflexão sobre os textos e, posteriormente, de reescrita e, ainda, sobre as funções, a relevância e a necessidade de revisar e de reescrever os textos. Na sequência, os professores atenderam individualmente cada aluno, para orientar a respeito dos apontamentos e da revisão e reescrita a ser feita pelo produtor do texto. Essa metodologia aconteceu da primeira para a segunda versão e desta para a terceira, nas três turmas em que as ações foram desenvolvidas pelos participantes do PIBID. Considerando as atividades trabalhadas e o encaminhamento para a revisão e a reescrita, enfatizamos que o texto foi tomado como processo e não produto (GERALDI, 2004), indicando uma concepção de escrita como processo contínuo de ensino e aprendizagem: diferente de considerar o texto pronto, na primeira versão, esta foi tomada como continuidade do diálogo iniciado na proposta de produção e o texto passou a ser o ponto de partida e de chegada do trabalho com a linguagem: as recorrências de inadequações materializadas pelos estudantes foram consideradas nas explicações coletivas para a revisão e a reescrita; os apontamentos visaram a encaminhar essas etapas, a fim de que o texto estivesse adequado à situação de interação verbal social.

Para ilustrar toda a unidade desenvolvida, apresentamos o Quadro 10, que sintetiza sequencialmente o percurso do estudo, marcando o conteúdo específico, o objetivo e a forma como foi realizado.

Quadro 10: Síntese da unidade de ensino

Seq.	Conteúdo	Objetivo	Forma de estudo
1.	Lendas Folclóricas – iniciando a conversa.	Introduzir o conteúdo a ser estudado, por meio dos conhecimentos prévios dos estudantes.	Perguntas discutidas oralmente.
2.	Conceito de Lendas e Lendas Folclóricas.	Sistematizar as discussões iniciais e apresentar o conceito formalizado dos gêneros discursivos Lenda e Lenda Folclórica.	A partir da discussão inicial, conceito sistematizado apresentado em quadro e explicação pelos professores.
3.	Texto 1 – <i>A Turma da Mônica em Lendas do Folclore</i> – estudo sobre o tema da unidade.	Refletir a respeito do tema da unidade.	Leitura oral e coletiva do texto, seguida de perguntas de compreensão.
4.	Texto 2 – <i>Curupira, o Danadinho</i> – estudo sobre o tema e o gênero discursivo da unidade.	Dar continuidade ao estudo do tema e trabalhar com o gênero discursivo em foco na unidade.	Pergunta de pré-leitura a partir do título; leitura e discussão sobre o texto; atividades de compreensão, encaminhando para os aspectos de caracterização e comparação dos personagens.
5.	Linguagem e caracterização dos personagens – comparação.	Trabalhar com elementos linguísticos do/no texto, estabelecendo relação com a produção de sentidos e a compreensão do texto.	Atividades relacionadas ao texto; apresentação e explicação do conceito de comparação, em quadro; atividades com foco na comparação e caracterização dos personagens.
6.	Conceito de adjetivo.	Estudar o conceito gramatical de adjetivo e relacionar aos aspectos linguísticos e discursivos, de produção de sentidos do/no texto.	Apresentação e explicação do conceito em quadro; atividades a respeito dos textos 1 e 2, com foco para as características de personagens, espaço etc.
7.	Composição das Lendas Folclóricas – gênero discursivo.	Trabalhar com as características, a composição, a organização estrutural dos textos do gênero Lenda Folclórica e a relação desses elementos com a produção de sentidos e a compreensão dos textos.	Atividades sobre o texto 2, com foco nos elementos essenciais do gênero discursivo Lenda Folclórica: narrador, título, personagens, espaço, enredo, desfecho; sistematização por meio de um quadro, com a definição e a função desses elementos.
8.	Relação entre os textos 1 e 2: gênero discursivo e tema da unidade.	Retomar as reflexões quanto ao tema da unidade, a partir da relação entre os dois textos estudados.	Atividades voltadas para os textos 1 e 2; apresentação e explicação em quadro das principais características dos gêneros discursivos dos textos 1 e 2; atividades que relacionavam e recorriam aos dois textos.
9.	Produção textual – escrita – planejamento.	Orientar o processo de escrita dos estudantes, com destaque para a etapa do planejamento.	Por meio de um quadro, orientações e delineamento de todos os elementos a serem considerados na escrita, retomando os conteúdos

			estudados e marcando a função e relevância do planejamento.
10.	Produção textual.	Encaminhar o processo de produção textual dos estudantes, com retomada do planejamento e demarcação das etapas de revisão e de reescrita.	Comando de produção textual, delimitando os elementos necessários para a escrita e as etapas do processo.

Fonte: A pesquisadora.

A partir desse panorama do período de realização das atividades na escola, depreendemos que houve uma preocupação mais com a forma da narrativa, com ênfase em seus elementos, do que com o tema *folclore*, que, seguindo a perspectiva teórico-metodológica que sustentou o processo de formação inicial dos professores e as reflexões desta Tese, deveria estar relacionado à construção de cada elemento da narrativa. Dessa maneira, tomando o processo de preparação e as atividades do material, destacamos:

1. Os conceitos teórico-metodológicos apresentados pelos professores foram: a) concepção de escrita como processo, composta por várias etapas (HAYES; FLOWER, 1980; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 2004); b) prática das aulas de Língua Portuguesa sustentada no viés interacionista da concepção de linguagem como processo de interação, de acordo com as discussões de Perfeito (2010) e Antunes (2003); c) revisão e reescrita como etapas necessárias no processo de produção textual (MENEGASSI, 1998; JESUS, 2004; RUIZ, 2010);
2. Os principais aspectos relativos às atividades, conforme visualizamos na descrição do Quadro 10, marcam: a) os objetivos de promover discussões orais e coletivas, como forma de encaminhamento dos estudos a partir do conhecimento dos estudantes, conforme a atividade 1; b) a necessidade de sistematizar conteúdos e conceitos estudados, de acordo com as atividades 2, 6 e 7; c) a intenção de estudar conceitos linguísticos e gramaticais em seu funcionamento nos textos, segundo as atividades 5 e 6⁵⁸; d) a reflexão acerca do tema e do gênero discursivo da unidade, tomando exemplos de textos relacionados a esses elementos, aspecto ilustrado nas atividades 3, 4, 7 e 8; e) preparação e execução da produção escrita, destacando suas etapas, seguindo a descrição das atividades 9 e 10;

⁵⁸ Neste momento, utilizamos o termo “intenção de estudar”, porque, conforme veremos na sequência das análises – seção 3.3., ainda que haja a produção de atividades pautadas na concepção de linguagem como processo de interação e na teoria dos gêneros discursivos, a atuação efetiva dos professores em formação inicial acaba por caracterizar uma prática que foca a estrutura dos textos e não, destacadamente, seu aspecto discursivo, como seria o ideal.

3. A metodologia apresentada pelos professores revela-se como aquela fundamentada nas teorias estudadas, especialmente as de: a) linguagem e ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003; PERFEITO, 2010; GERALDI, 2011); b) escrita como processo composta por várias etapas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Esse aporte materializa uma metodologia que leva a práticas centradas no trabalho com textos, atividades de questionamento aos estudantes, pensando em levá-los à reflexão a respeito dos conteúdos estudados. A metodologia mostra-se como processual, vinculada à perspectiva do dialogismo bakhtiniano (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 2003), que considera as interações orais e escritas entre os interlocutores, professor e estudantes, como elemento que constitui o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os principais conceitos que se destacam na produção dos materiais são: a) linguísticos: caracterização dos personagens, por meio da comparação, e características do gênero discursivo Lenda Folclórica; b) gramaticais: conceito de adjetivo; c) discursivos: funções de elementos linguístico-discursivos que compõem as Lendas Folclóricas, importância da caracterização dos personagens, do espaço, do enredo e desfecho; d) semânticos: elementos estruturais do gênero e sua relação com a produção de sentidos e a compreensão dos textos; e) pragmáticos: relevância das etapas do planejamento para a escrita e da revisão e reescrita para o processo de produção textual.

Feitas a descrição e a análise desse material, nas seções seguintes desenvolvemos as análises desta Tese, organizadas de acordo com os principais conceitos materializados nos registros: a) escrita como processo; b) revisão e tipos de correção; c) reescrita e operações linguístico-discursivas. Tal escolha está relacionada a nossa opção teórico-metodológica e sabemos dos riscos que toda delimitação apresenta, pois alguns aspectos podem não ser considerados, contudo, foi necessária uma delimitação e, por isso, ao final desta Tese apresentamos sugestões de outras possibilidades de pesquisas que tratem de objetos não analisados.

3.2. CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Nesta seção, apresentamos e discutimos os registros correspondentes à concepção de escrita dos professores em formação inicial participantes do PIBID. Para tanto, recorreremos aos seguintes objetos: a) questionário inicial; b) comando de produção da unidade didática produzida pelos acadêmicos, para o sexto ano da Educação Básica; c) questionário final; em um processo de triangulação desses registros, conforme seção 2.5.

Um dos conceitos pertinentes para buscarmos a compreensão a respeito de como a formação teórico-metodológica constitui-se na formação docente inicial dos participantes desta pesquisa equivale à concepção de escrita como processo. Para tanto, o aporte teórico-metodológico que tomamos pauta-se nos trabalhos oriundos: a) da Psicolinguística, com vertente para os processos cognitivos, como Hayes e Flower (1980); Collins e Gentner (1980); White e Arndt (1995); de acordo com as reflexões constantes na subseção 1.2.1.; b) das discussões teórico-metodológicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, com os estudos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Geraldi (2004), conforme as discussões realizadas na subseção 1.2.3.

São dois os principais dados que nos fornecem os registros que possibilitam esta análise: a) a produção textual encaminhada pelos professores, tomando, especialmente, o comando de produção; b) parte dos questionários inicial e final da pesquisa, cuja discursividade permite-nos comparar a compreensão dos mesmos conceitos, corroborada pela análise dos registros.

Durante o desenvolvimento da unidade de ensino, podemos observar que a proposta de Geraldi (1993), quanto aos elementos necessários para que o estudante escreva, é considerada pelos professores em formação inicial. As atividades desenvolvidas nas turmas de sexto ano buscaram dar condições para que o estudante tivesse *o que* dizer: a descrição apresentada no Quadro 10, da seção 3.1., ilustra-nos que, ao trabalhar, inicial e coletivamente, com o tema lendas folclóricas; depois, ao conceituar este gênero discursivo; estudar dois textos relacionados à temática, sendo um pertencente ao gênero em estudo; trabalhar com aspectos linguísticos e discursivos desses textos; e estudar sobre a composição de Lendas Folclóricas, o objetivo foi proporcionar conhecimento ao estudante, acerca de como textos desse gênero são produzidos, sobre quais temas tratam e quais elementos são necessários para sua composição. O quesito ter *o que* dizer é necessário para que a produção textual não foque apenas na estrutura, nos elementos linguísticos e gramaticais do texto.

O aspecto relacionado ao *como* dizer foi amplamente discutido, inclusive conforme observamos nos textos produzidos pelos estudantes e nos apontamentos de revisão dos professores, de acordo com as análises seguintes. Das três características do gênero discursivo – conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem (BAKHTIN, 2003) – a construção composicional, mais relacionada à estrutura organizacional do texto, foi destacada na unidade, segundo a atividade 7, do Quadro 10, da seção 3.1. Os professores tiveram a preocupação em mostrar aos estudantes que uma Lenda Folclórica deve conter título; personagens – reais, fictícios e do folclore brasileiro; narrador; descrições do espaço onde

acontece a história; enredo, com apresentação das principais ações dos personagens; desfecho. Esses elementos marcam a estrutura da narrativa: textos que contam um fato já acontecido, organizando a narração em começo, meio e fim. Por outro lado, o tema e o estilo de linguagem, também necessários para a composição do gênero discursivo, não foram devidamente trabalhados, buscou-se dar condições para *o que* dizer, por meio de dois textos que falavam de Lendas Folclóricas, contudo não foi suficiente, esse aspecto não fica marcado nos textos dos estudantes.

Os elementos *para que* e *para quem* dizer são considerados no processo de produção: busca-se apresentar um motivo real para a escrita e os interlocutores são delimitados no próprio comando de produção – os colegas da escola. O comando, que é o principal fator que orienta a escrita do estudante, estabelece as condições de produção e, ainda, destaca as etapas do processo de escrita. Ao marcar que devem retomar a tabela do planejamento, feita anteriormente, e que o texto passará por revisão e reescrita, estabelecemos relação direta com o processo de formação no PIBID: distanciam-se do entendimento de texto como produto e indicam ter compreendido as discussões de Geraldi (2004) – material estudado nos encontros de formação, que explica a mudança do termo e do trabalho em sala de aula de redação para a produção textual e, ainda, corroborando essa perspectiva, demonstram compreender a pertinência de revisar e de reescrever o texto, como etapas que compõem o processo de escrita, de acordo com os estudos sustentados na proposta de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), que estabelecem as quatro etapas da escrita no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Quando os professores em formação inicial apresentam esse enunciado para a escrita, remetemos ao processo de formação proporcionado pelo PIBID e comparamos a formação teórico-metodológica por meio de suas respostas nos questionários inicial e final à pergunta 7. *O que é a escrita?*. Respectivamente, os participantes B, I, K, M, N e Q responderam⁵⁹, em 4/4/2014:

B: “O ato de organizar uma ideia, transmitida ao papel, como também a criação vinda da capacidade artística do homem, (também) o desenvolvimento de um todo organizado.”.

I: “Em minha concepção, a escrita constitui a materialidade da língua, é o processo a partir do qual a língua é materializada.”.

K: “A escrita é o processo de pôr no papel uma ideia, pensamento, cópia de textos ou documentos, etc.”.

⁵⁹ Todas as transcrições desta Tese são literalmente conforme constam no original.

M: *“Escrita é o meio de materializar um enunciado, um sentido pretendido.”*

N: *“Escrita é o processo pelo qual transcrevemos as nossas ideias e concepções sobre determinado assunto, bem como nos expressamos em diversas situações cotidianas.”*

Q: *“É o ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideais, sentimentos, etc.”*

Avaliamos cinco das seis respostas como indicativas de uma concepção de linguagem mais tradicional e estrutural, revelando a escrita como transmissão do que se pensa e materialização da língua. Afirmar que escrever é “[...] organizar uma ideia [...]” – participante B; “[...] a materialidade da língua [...]” – participante I; “[...] pôr no papel uma ideia, pensamento [...]” – participante K; transcrever “[...] nossas ideias e concepções sobre determinado assunto [...]” – participante N; “[...] ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideias [...]” – participante Q; evidencia-nos o vínculo ao entendimento de que a linguagem, neste caso, a escrita, serve para expressar aquilo que pensamos, estabelecendo relação com a concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2010) e a de escrita como dom ou inspiração divina (SERCUNDES, 2004). A resposta de I demonstra, ainda, a tradicional dicotomia fala x escrita, como se a oralidade não fosse uma maneira de materialização da linguagem.

O participante M, contudo, apesar de usar o termo *materializar*, que o vincularia ao mesmo grupo de respostas dos demais, lança mão de outras expressões que aproximam seu entendimento de uma vertente mais interacionista, pois, ao afirmar que escrever é “[...] materializar um enunciado, um sentido pretendido.”, deixa indícios de que entende a escrita para além de uma expressão do pensamento, mas relacionada aos enunciados e aos sentidos, termos que carregam concepções mais abrangentes, como elos da cadeia de interação verbal (BAKHTIN, 2003) e sentidos polissêmicos, coproduzidos pelos interlocutores.

Esse diagnóstico inicial serviu-nos como instrumento de coleta de registros da pesquisa, com o objetivo de identificar as concepções e compreensões dos participantes, a fim de, no primeiro momento, orientar as ações no subprojeto PIBID. Assim, a partir do processo de formação teórico-metodológica e prática, os participantes produziram a unidade didática, de acordo com a seção 3.1., contendo uma proposta de escrita. Conforme já discutimos, o comando de produção marca a visão processual da escrita, destaca suas etapas de produção e estabelece as condições necessárias para que os estudantes produzam. Esse material demonstra o entendimento acerca da concepção de escrita como trabalho, indicando apoiar-se no processo de formação proporcionado no Programa.

Após todo o trabalho de formação e da atuação dos professores em formação inicial nas escolas participantes do Programa, em 10/11/2015, procedemos à coleta dos registros finais. Para essa mesma pergunta, os participantes responderam, respectivamente:

B: “A escrita é um trabalho que requer quatro momentos: o planejamento, a escrita efetivamente, a revisão e a reescrita. Desse modo, não a concebemos como um produto, pronto e acabado, pois não há um texto que seja completamente concluído.”.

I: “Como futura professora, compreendo a escrita como um dos processos de interação propiciados pela linguagem, visto que a mesma compreende um ou mais interlocutores, encontra-se marcada por um tempo e insere-se em um espaço, de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa, considerando as adequações ao contexto de uso.”.

K: “A escrita é um processo, pelo qual, passamos para desenvolver a habilidade de escrever. Escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê, é muito mais que expressar ideias e transmitir conhecimento, escrever é interagir com o outro. A prática da escrita é fundamental em nosso dia-a-dia.”.

M: “Escrita é a produção de um texto. E como tal, é um processo não linear. Exige revisão e reescritas necessárias para que ocorra uma escrita eficiente.”.

N: “A escrita é um processo, por meio do qual materializamos a linguagem, em textos de diversos gêneros discursivos, de acordo com a situação de interação verbal social.”.

Q: “Escrita é trabalho, é um processo contínuo que considera a interação e que envolve quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita.”.

Por meio dessas respostas, observamos que os sujeitos indicam uma perspectiva interacionista de linguagem, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, marcando o caráter processual da escrita. O participante K, por exemplo, ao afirmar que “[...] escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê [...]”, explicita um foco na coerência, conceito específico da Linguística Textual, e na interação com o outro, pela sequência de sua resposta: “[...] escrever é interagir com o outro [...]”. O participante M destaca as etapas de revisão e de reescrita, contudo deixa uma subjetividade que pode comprometer o entendimento acerca do que é escrever: “[...] ocorra uma escrita eficiente.”, pois o que é eficiente é variável conforme as diversas situações e, além disso, o termo, comumente, refere-se a uma visão mais estrutural, de produto. Logo, esse registro chama-nos a atenção para a idiossincrasia de M no processo de formação, indicando a necessidade de retomar algumas reflexões e discutir sobre a subjetividade de certas afirmações, sendo necessário estabelecer parâmetros para que seja entendido o que é uma “escrita eficiente”.

As respostas de I e N destacam-se, especialmente, pelo uso de duas expressões, respectivamente: “[...] *de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa* [...]” e “[...] *em textos de diversos gêneros discursivos* [...]”. Tais posicionamentos demonstram subsidio em todo o processo de formação teórico-metodológica pelo qual passaram no PIBID. O participante I, ao afirmar que a escrita deve estar de acordo com as finalidades e funções, marca o caráter discursivo e processual (GERALDI, 2004): não existe um texto correto e pronto *a priori*, mas o bom texto é aquele que se adequa às suas condições de produção (MENEGASSI, 2012), considerando para isso as finalidades de determinada prática discursiva de escrita e as funções que cada texto pode cumprir. O sujeito N destaca outro conceito estudado no subprojeto e tomado como norte na produção da unidade didática – o de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que leva à compreensão de texto inserido em determinada situação de interação verbal social. Essa sustentação marca o aporte da perspectiva discursiva de linguagem, inclusive orientada pelas DCE (PARANÁ, 2008), para pautar o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Ao relacionarmos estes três registros da pesquisa – diagnóstico inicial, atuação prática na elaboração da proposta de escrita e diagnóstico final – observamos a compreensão dos professores em formação inicial a respeito do que é escrever, materializada entre as diferenças do questionário inicial e do questionário final, corroborada pela atuação na proposta de produção textual presente na unidade de ensino. Avaliamos que tais professores demonstram ter compreendido a escrita como processo, composta pelas etapas de planejamento – evidenciado no material didático -, escrita, revisão e reescrita. Sinteticamente, o coletivo de compreensões dos seis participantes em relação ao conceito de escrita é ilustrado no Quadro 11⁶⁰:

Quadro 11: Síntese dos registros sobre escrita – questionários inicial e final

Conceito	Questionário Inicial	Questionário Final
Escrita	Expressão do pensamento, materialização de ideias e sentidos.	Interação com o outro, produção de sentidos.

Fonte: A pesquisadora.

⁶⁰ Ressaltamos que este Quadro, assim como os Quadros 13 e 14, ilustram a síntese das seis respostas, mas não dispensa a análise pormenorizada da atuação de cada participante, visto que as respostas individuais fornecem elementos que caracterizam certa transição entre uma e outra perspectiva, fator importante que orientou as práticas do processo de formação no PIBID. Observar que há diferença entre o questionário inicial e final, considerando, também, a produção da unidade didática e a atuação no processo de produção textual dos estudantes do sexto ano, significa que houve compreensão dos estudos realizados.

Ainda quanto ao processo de produção textual, nos questionários inicial e final, constava a pergunta

16. Coloque em ordem de importância: como ensinar os alunos a escrever um texto.

- () A partir de modelos.
- () A partir do conhecimento que eles já têm.
- () A partir de atividades gramaticais realizadas previamente.
- () A partir de um tema, apenas.
- () A partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula.
- () A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.

cujo objetivo era avaliar o entendimento dos professores em formação inicial em relação às possibilidades de trabalhar com a escrita no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, ao pedir para elencar em ordem de importância, tivemos condições de examinar quais aspectos consideram mais relevantes para essa atividade, revelando as concepções de linguagem e de escrita que embasam as ações em sala de aula.

No diagnóstico inicial, chama-nos a atenção o fato de cinco participantes marcarem como último item de importância a opção “*A partir do tema, apenas.*”, indicando que já conhecem a incompletude de escrever a partir de um tema isoladamente, o que corresponde à concepção de escrita como dom ou inspiração divina (SERCUNDES, 2004). Esse registro revela que, possivelmente, tenha sido essa a prática pela qual comumente fizeram as atividades de escrita em seus períodos escolares e, pela própria experiência, conhecem que essa metodologia não é produtiva. Somente o professor em formação inicial M registra como último item de importância “*A partir de atividades gramaticais realizadas previamente.*”, alternativa vinculada à concepção de escrita com foco na língua (KOCH; ELIAS, 2011). Essas duas possibilidades estão ligadas à concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2010), indicando uma perspectiva mais tradicional de trabalho com a linguagem. Ao distanciarem-se dessa vertente, os professores já sugerem ter algum conhecimento a respeito de práticas de produção textual sem condições efetivas para a escrita.

A primeira escolha como item mais importante também é um registro relevante de ser destacado: quatro professores – I, K, M e Q – marcam como elemento mais importante para ensinar os alunos a escrever um texto a opção “*A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.*”, indicando um conhecimento prévio, anterior às atividades do PIBID, de que é necessário, primeiramente, haver uma finalidade para as produções textuais. Essa escolha revela sua ancoragem na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Os professores B e N registram que o primeiro elemento da ordem de

importância é “*A partir do conhecimento que eles já têm.*”, revelando a percepção de que é necessário, no processo de ensino e aprendizagem, considerar como ponto de partida o que os estudantes já sabem. O professor B, inclusive, em sua resposta à pergunta 20. *Como reescrever textos com os alunos?*, marca que é necessário conhecer a “[...] *realidade da escola e dos alunos.*”, demonstrando certa articulação e coerência entre seus entendimentos nesta etapa do diagnóstico inicial.

A opção subsidiada pela concepção de escrita com foco na língua (SERCUNDES, 2004), cujo aporte é oriundo da vertente tradicional da concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2010) – “*A partir de atividades gramaticais realizadas previamente.*” -, aparece como um dos primeiros elementos a ser considerado para quatro professores: para B, I e K é o terceiro elemento mais importante; para Q é o segundo. Esse registro indica que tais sujeitos consideram um vínculo direto entre as aulas de Língua Portuguesa e as atividades de gramática, provavelmente, devido a sua trajetória escolar. Desse modo, para eles, trabalhar com escrita deve considerar as atividades gramaticais como ponto de partida. Para os professores M e N, é a sexta e quinta escolha, respectivamente, sugerindo menor preocupação com as práticas linguísticas e gramaticais.

Na fase do diagnóstico inicial, as escolhas dos professores em formação inicial foram bem variadas quanto à ordem de importância dos elementos a serem considerados para ensinar os alunos a escrever textos. No diagnóstico final, houve unanimidade na seleção do primeiro elemento: “*A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.*”. Essa atuação é explicada pelo processo de formação teórica, metodológica e prática pelo qual os professores passaram no decorrer do PIBID. Esse registro articula-se, ainda, com o material produzido para a unidade didática: a proposta de produção textual contemplou os seis elementos das condições de produção (MENEGASSI, 2012), que devem ser marcados no comando, a partir da finalidade da escrita, para que os estudantes tenham condições de escrever seus textos.

Sobressai do diagnóstico final a resposta do professor I: ele marca apenas o primeiro elemento que considera importante – “*A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.*” -, mas não registra qualquer outro aspecto que julgue relevante para o processo de ensinar os alunos a escrever textos. Essa forma de responder à pergunta dá-nos indícios de que, para este professor, ao estabelecer a finalidade, os interlocutores e o gênero discursivo para a produção textual, pressupõe-se o aporte da concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

Os demais elementos, assim como na etapa inicial, variaram a ordem de sua importância. Ressalvamos a alternativa “*A partir do tema, apenas.*”, que, no questionário

inicial, tinha ficado com o sexto lugar na ordem de importância para cinco dos seis participantes e, agora, apenas um o classificou, na sequência de relevância, como sexto; outros três como quarto; um como terceiro. Esse registro indica que os professores consideraram esta alternativa como mais importante que outras, porque, ao estudar sobre o processo de produção textual e suas etapas, uma das condições debatidas como aquelas que devem ser estabelecidas e trabalhadas com os estudantes refere-se ao tema da escrita. Desse modo, os professores passaram a ver a pertinência de trabalhar com a escrita a partir do tema, ainda que conste na alternativa a especificação de “*apenas*”.

As interações escritas entre os professores em formação inicial e os estudantes com os quais desenvolveram a unidade de ensino também constituem registro pertinente para nossas reflexões. Conforme discutimos na seção 1.1., Bakhtin/Volochínov afirmam que a “[...] *palavra dirige-se a um interlocutor [...]*” (2006, p. 116, grifos dos autores). Nesse sentido, constituímos-nos como sujeitos na/pela linguagem e é a linguagem que possibilita as interações sociais e, desse modo, é um dos instrumentos que nos permite analisar como se dão os processos de interação. O conceito fundamental para essa reflexão é, então, o de palavra, já que é o elo que está entre o locutor e o interlocutor, resultando das relações sociais, históricas e ideológicas entre esses sujeitos, manifestando-se pelo verbal.

Nos registros desta pesquisa, podemos examinar como a palavra é trocada entre os sujeitos dessa interação. Professor e estudantes alternam seus papéis de interlocutores na cadeia de interação verbal social, ora tomando a palavra, ora devolvendo-a para que o outro assuma seu turno de fala. A interação dá-se, então, em relação ao outro, marcando o caráter dialógico da linguagem.

O processo enunciativo decorrente das aulas relacionadas a Lendas Folclóricas é instaurado com o comando de produção, que é um elo da cadeia de interação: ele está diretamente relacionado aos enunciados anteriores – as aulas – e aos subsequentes – as diversas versões dos textos. A relação com os enunciados anteriores é marcada, especialmente, pela parte “*Agora, volte à tabela anterior e confira se seu planejamento corresponde às características da Lenda Folclórica, conforme trabalhado ao longo deste material. Caso algum aspecto esteja diferente dos estudados, reveja o que está inadequado, se preciso, com a ajuda do professor, para, então, dar início a sua produção textual escrita.*”. Nesse excerto, há menção para retornar à atividade anterior, caracterizando o dialogismo da proposta: não surge sem relação a outras atividades que possibilitam sua materialização, porque há um diálogo com ações anteriores. Além disso, ao referir-se à possibilidade de ter “*ajuda do professor*”, enfatiza outra forma de interação entre os interlocutores: a oral.

Do mesmo modo que se relaciona a enunciados anteriores, destaca que não é o ponto final, mas uma das fases do processo de escrita, porque evidencia que haverá continuidade por meio das etapas de revisão e de reescrita: “[...] *Após revisões e reescritas...*”, ou seja, existirá, na sequência, a possibilidade de manter-se o processo de interação por meio das versões do texto, orientadas pelos apontamentos do professor e as revisões e as reescritas do estudante. Ao apresentar o comando de produção, o professor dá a palavra ao estudante, para que, inserido na situação de enunciação e de posse dos elementos estabelecidos, assuma seu turno, tomando a palavra e produzindo seu texto.

Ao escrever seu texto, de algum modo, atendendo ao que foi delimitado nas condições de produção, os alunos dão indícios de manter o processo de interação verbal, pois tomam a palavra e a enunciam, de seu posicionamento social delimitado no comando de produção. Pelo fato de contemplar, ao menos, um elemento, é possível entendermos que houve a disposição em manter o diálogo. Além disso, em situação de ensino, é comum que o estudante, ao entregar o texto escrito ao professor, espere uma resposta, além da nota atribuída por mera avaliação. A expectativa é de que o professor fará intervenções, comentários em seu texto, os quais podem estar relacionados à atribuição de nota ou encaminhar suas próximas versões.

Nesse sentido, ao receber o texto escrito, o professor tem, novamente, a chance de assumir seu turno na cadeia de interação, tomando a palavra e fazendo intervenções no texto. De acordo com o Quadro 3, da subseção 1.2.4.1., que sintetiza os conceitos de avaliação, correção, revisão e reescrita, o professor pode assumir-se como leitor e coprodutor do texto do estudante, fazendo revisões que encaminhem sua revisão e reescrita; pode fazer correções, que têm o objetivo de orientar a avaliação; ou, ainda, pode apenas emitir um juízo de valor, procedendo a avaliação. Pelo fato de suas intervenções buscarem manter o diálogo com o produtor do texto, por meio de apontamentos, questionamentos, comentários, resoluções (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016), por exemplo, o professor marca seu posicionamento de participar daquele processo de escrita e devolve um texto com várias intervenções, para que o estudante tenha condições de tomar a palavra, revisar e reescrever seu texto, desta vez, tendo o comando de produção como parâmetro e, ainda, os apontamentos do professor.

Para o professor, assumir-se como leitor, coprodutor e revisor do texto do estudante, e para este, colocar-se como revisor e reescritor de seu texto, sugere-nos que ambos inserem-se na cadeia de interação, dispõem-se a tomar a palavra em seus turnos e, assim, manter o diálogo por meio da linguagem escrita, neste caso, demonstrada pelas três versões do texto e pelos apontamentos do professor, conforme discutimos na seção seguinte, relativa à concepção de revisão.

3.3. CONCEPÇÃO DE REVISÃO

Refletirmos a respeito das interações entre os professores e os estudantes na linha do entendimento da concepção de escrita leva-nos a pensar sobre suas compreensões quanto ao conceito de revisão de textos. Ao demonstrarem que concebem a escrita como processo, visão corroborada pelas atuações nos questionários inicial e final e na proposta do encaminhamento de escrita, que é desenvolvida na perspectiva processual, incluindo as etapas de revisão e de reescrita a partir dos diálogos entre os sujeitos envolvidos, os professores já dão indícios de como a revisão é parte inerente à escrita. Portanto, nesta seção, dedicamo-nos à análise da concepção de revisão de textos manifestada pelos participantes nas três fases de geração dos registros.

Assim, o mesmo processo de compreensão quanto ao conceito de escrita também é apresentado em relação ao entendimento da revisão de textos, outra etapa da escrita como processo. No questionário inicial, na mesma linha das concepções reveladas ao responderem ao questionamento sobre a escrita, as respostas para a pergunta 13. *O que é revisar um texto?* também indicaram, predominantemente, uma concepção tradicional e o pouco contato com a revisão textual, até aquele período de formação desses sujeitos.

B: “Perceber sua linguagem, seus direcionamentos, seu conteúdo, as funções, a gramática. Procurar encontrar os erros, buscando os acertos.”.

I: “Em minha opinião, a revisão de um texto implica em analisá-lo do ponto de vista linguístico, funcional e suas relações coesivas e coerentes, tudo isso de acordo com o gênero, tema/assunto a partir do qual o texto é escrito.”.

K: “É ler novamente depois de uma primeira leitura.”.

M: “Revisar um texto é verificar se o sentido primeiro foi materializado.”.

N: “Revisar um texto é observar quais são os erros e quais são as adequações necessárias para tornar uma produção melhor estruturada, com coesão, coerência e correta produção de sentido.”.

Q: “É o processo de releitura do texto e também de reescrita, buscando identificar se a ideia a ser ‘transmitida’ foi realmente ‘transmitida’: caso não tenha sido, procurar a melhor forma para que isso aconteça.”.

A compreensão dos professores em formação inicial B, K, M, N e Q quanto à revisão de texto mostra-nos o foco nos erros, nos aspectos gramaticais, na nova leitura para corrigir o erro, em verificar os sentidos, excetuando I, que indica certo distanciamento dessa vertente mais tradicional. O participante B marca a concepção de gramática tradicional, ao afirmar que é necessário perceber “[...] a gramática [...] encontrar os erros, buscando os acertos.”. A

relação com a expressão do pensamento e sua forma correta é ratificada na resposta do participante Q, enfatizando a necessidade de “[...] *identificar se a ideia a ser ‘transmitida’ foi realmente ‘transmitida’ [...]*”, ou seja, se a escrita serve para expressar o que se pensa, a revisão tem o papel de verificar se essa expressão está correta. Os sujeitos I e N indicam uma aproximação com os estudos da Linguística Textual, porque enfatizam a necessidade de considerar os aspectos da coesão e da coerência na revisão dos textos, fator que pode ser explicado, por exemplo, pelo fato de estarem no terceiro ano da graduação e terem estudado, na série anterior, os conteúdos da Linguística Textual em uma das disciplinas da matriz curricular do Curso de Letras. O participante I ainda afirma “[...] *ponto de vista linguístico, funcional [...] de acordo com o gênero, tema/assunto [...]*”, isto é, sugere conhecer, no mínimo, duas dimensões do trabalho com a linguagem – a linguística e a funcional – e os elementos relativos ao *que* e ao *como* dizer (GERALDI, 1993; PARANÁ, 2008), das condições para a produção de textos.

A pergunta 14. *Qual é o papel da revisão durante a produção de textos escritos?* auxilia-nos a refletir tanto a respeito do papel do professor nessa fase, quanto sobre a função que essa etapa desempenha no processo de produção textual. No questionário inicial, B, I, K, M, N e Q responderam:

B: *“Tem o papel de direcionar, auxiliar, contribuir para uma boa escrita.”.*

I: *“Penso que a revisão desempenha papel relevante em relação ao processo de escrita, pois é ela que irá possibilitar o processo de reescrita. A revisão permite que o texto seja repensado e reorganizado para a reescrita.”.*

K: *“Seu papel é a de procura de erros, ou seja, correção. Ajuda a retomar a ideia e ver se tem coerência.”.*

M: *“A revisão durante a produção de textos escritos tem a função de buscar o alcance do sentido que se pretende.”.*

N: *“A revisão fornece subsídios para que o produtor melhore o seu texto e desenvolva as suas ideias de maneira adequada.”.*

Q: *“A revisão é muito importante, pois por meio dela pode-se perceber alguns erros de ortografia, concordância e outros, podendo assim fazer mudanças para melhorar o texto.”.*

As respostas de I e N consideram a *reescrita* e o *repensar* o texto e a *adequação* de ideias, respectivamente. Assim, entendemos que têm noção da pertinência da revisão no processo de escrita, para além de ser uma etapa, meramente, para uma “[...] *boa escrita [...]*” – participante B – e para identificar “[...] *erros de ortografia, concordância e outros [...]*” –

participante Q, indicando-nos o entendimento da revisão em uma perspectiva tradicional, que busca a total correção dos textos em relação às regras da gramática tradicional, independentemente, da situação de interação verbal social. Os acadêmicos K e M também marcam suas respostas ligadas à concepção tradicional, falando em *erros*, contudo, demonstram uma transição com correntes mais interacionistas, ao mencionarem a necessidade de “[...] *retomar a ideia e ver se tem coerência.*” – participante K – e de “[...] *buscar o alcance do sentido que se pretende.*” – sujeito M, isto é, a revisão não considera apenas o aspecto estrutural de erros linguísticos, mas é importante, também, pelo fato de considerar os sentidos produzidos pelo texto.

Diante dos entendimentos revelados no diagnóstico inicial da pesquisa, houve todo o processo de formação no PIBID, para que os participantes pudessem agir como professores. Então, as atuações no processo de escrita, especialmente, nas etapas de revisão e de reescrita, é um registro pertinente para buscarmos identificar de quais aspectos os professores em formação inicial apropriam-se em relação à prática de revisão e de reescrita de textos, também caracterizando sua atuação no processo de escrita. Assim, analisamos alguns de nossos registros a partir do conceito dos diferentes tipos de correção, segundo os trabalhos de Serafini (1987) e Ruiz (2010), que amplia esses tipos, acrescentando a forma textual-interativa, de Moterani (2012) e Menegassi e Gasparotto (2016), que ampliam as reflexões de Ruiz e apresentam novos lugares para as correções e diversas funções para a textual-interativa. Esse conteúdo relativo às diversas formas de correção e seus reflexos para a revisão e a reescrita a serem feitas pelos estudantes foi estudado nos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID, conforme ilustrado no Quadro 9, da seção 2.5., e trabalhado na prática, por meio das produções textuais, descritas no Quadro 7, da subseção 2.4.2.2. Para analisarmos esse registro, tomamos como exemplar as três versões dos textos produzidos por três estudantes do sexto ano: o estudante A-1, cujos professores foram a dupla B e Q; o aluno A-2, com os professores da dupla K e M; o estudante A-3, com I e N como a dupla de professores. Nossa opção por apresentar aqui os três textos juntos deve-se ao fato de colaborar para melhor visualizar as atuações entre uma e outra versão, contudo, para a leitura adequada, os textos compõem parte dos anexos desta Tese (Anexos de 2 a 10).

Considerando o trabalho realizado no período de desenvolvimento das atividades na escola, tomamos como amostra de análise as três versões do texto produzido pelo estudante A-1:

Exemplo 22 – Estudante A-1: primeira versão

A Sereia Kamila

Em uma vez uma sereia que vivia no mar, ela era uma sereia muito famosa conhecida por todos os visitantes e também um pouco lagumosa e também tinha fúrias que enfrentavam todos os homens.

Também tinha um peixinho que falava e era bem valioso. Tinha também o Curupira de cabelo de fogo.

Ela vivia sempre com o Curupira de uma maneira que tinha no mar.

E o peixinho saltava pela boca e enfrentava todos os peixes que por ele.

o Curupira ajudava a cuidar da sereia.

Depois de muito tempo a sereia Kamila engravidou um titão e eles se casaram. E depois de dois anos eles tiveram uma peixinha que se chamou Saphia e viviam felizes para sempre.

Nome: _____

Na história não aparece: peixe-rajá, sereia, e uma linda, sereia, de peixe-rajá, sereia, imaginária, vive no fundo? Na história, o peixe-rajá de Saphia, Curupira, sereia, sereia, muito destaque. Não pode, ainda, descrever melhor o mundo, sem que seja feita pelo peixe-rajá, principal, se explicar melhor o mundo. História - é de que no fundo, o mundo não está lá fora no mundo, pois o fundo também é o mundo. História e história, considerando os aspectos, não descrever melhor o mundo.

Exemplo 23 – Estudante A-1: segunda versão

A Sereia Kamila

Em uma vez uma sereia que vivia no mar, ela era uma sereia famosa conhecida por todos os visitantes. Kamila tinha um cabelo longo e seu cabelo se transformava sempre em uma maguagem.

Ela tinha um peixinho que vivia no mar, ele era valioso. Tinha o Curupira também, ele todas as noites, aparecia na praia para ver a sereia Kamila que ele tanto adorava. O Curupira tinha o cabelo de fogo.

O peixinho saltava pela boca e enfrentava todos os peixes, e o Curupira ajudava a cuidar da sereia, pois ele sempre gostava de ver a sereia sempre feliz e feliz.

Em um dia aconteceu a sereia virou-se pelo mar e engravidou com um titão e eles se casaram e depois de dois anos eles se casaram e tiveram filhas para sempre.

Nome: _____

Na história não aparece: peixe-rajá, sereia, e uma linda, sereia, de peixe-rajá, sereia, imaginária, vive no fundo? Na história, o peixe-rajá de Saphia, Curupira, sereia, sereia, muito destaque. Não pode, ainda, descrever melhor o mundo, sem que seja feita pelo peixe-rajá, principal, se explicar melhor o mundo. História - é de que no fundo, o mundo não está lá fora no mundo, pois o fundo também é o mundo. História e história, considerando os aspectos, não descrever melhor o mundo.

Exemplo 24 – Estudante A-1: terceira versão

A Sereia Kamila

Em uma vez uma sereia que vivia no mar, que se chamava Kamila que era muito famosa, ela tinha o cabelo longo e valioso, e ela vivia com o Curupira que era o Curupira.

O Curupira era um menino que tinha o cabelo de fogo, ele adorava a Kamila, pois ele era muito amigo dela, ele também adorava ajudar a cuidar do cabelo longo de Kamila e ele vivia no mar e ele viveu com a sereia Kamila na praia.

E em um dia eles se casaram e ela foi viver a sereia Kamila.

Kamila viveu uma mulher real, com pernas, um cabelo.

E eles foram para casa, e depois de dois anos eles se casaram e tiveram filhas para sempre.



Pelo fato de interessar-nos a análise dos tipos de correção, tomamos o processo de revisão e de reescrita e, por isso, precisamos considerar alguns aspectos da atuação do produtor do texto nessas etapas, estabelecendo relação com os apontamentos feitos pelo professor em formação inicial em seu turno de correção. Esclarecemos que nosso foco não é o aluno da Educação Básica.

Nas atuações no texto de A-1, o professor demonstra sua preocupação com o elemento *personagem* em seus apontamentos, revelando o foco adotado para as intervenções. Ao todo, destaca quatro vezes este aspecto, por meio de apontamentos, questionamentos e comentários, indicando relação com o trabalho desenvolvido no PIBID, em termos teóricos e metodológicos, pois o professor vai detectando algo a ser revisado e encaminhando como pode ser adequado na segunda versão. O elemento *personagem* foi um dos aspectos trabalhados no decorrer das aulas. Várias atividades trataram sobre o personagem nas Lendas Folclóricas, como, por exemplo, a parte de linguagem e a caracterização dos personagens, com foco na comparação, e o trabalho com o conteúdo linguístico de adjetivos, conforme o Quadro 10, da seção 3.1. Além disso, na fase de estudo sobre o gênero discursivo Lenda Folclórica, houve um quadro com todos os elementos desse gênero, com explicações, definições e funções.

Apresentamos um exemplo desse aspecto revisado pelo professor: já no título, chama a atenção quanto ao nome dado à personagem sereia e ao fato de, no texto, esta definição não aparecer: “*No título você nomeia a sereia como Kamila, mas ao longo do texto esse nome não aparece mais, observe isso!*”. Essa intervenção à margem desempenha a função de apontamento e destaca o fato de o personagem principal precisar ser retomado e caracterizado em todo o texto.

Outro elemento que sobressai na revisão do professor foi o enredo, também trabalhado durante as aulas, com a seguinte explicação no quadro de características do texto, definição e função, do material didático: “*O enredo é essencial para a lenda, pois se trata de um conjunto de situações e ações vividas e/ou realizadas pelos personagens, especialmente pelo personagem principal, que compõem a história.*”. Então, partindo desse parâmetro de que é um elemento importante para a Lenda Folclórica, na revisão pós-texto das duas versões, o professor orienta a revisão e a reescrita do estudante. Na primeira, afirma: “*Você pode, ainda, desenvolver melhor o enredo, com ações realizadas pelo personagem principal, e explicar melhor o desfecho.*”, caracterizando como correção textual-interativa (RUIZ, 2010), porque diz o que deve ser revisado e orienta como pode ser feito, com exemplo de quais aspectos podem ser complementados – as ações do personagem principal e o desfecho. Na segunda

versão, este aspecto também é destacado no comentário após o texto, comparando com a predominância de descrição de personagens.

No texto, com uma indicativa – grifo – e uma seta para a margem, é destacado o verbo “*encontrar*”, referindo-se à Sereia Kamila e ao tritão, com o questionamento: “*Como ela encontrou ele?*”, essa correção também é entendida como textual-interativa, pelo questionamento levar à reflexão e encaminhar uma possibilidade de complementação do texto, o que está relacionado ao apontamento no final, relativo ao enredo. Assim, há, por meio das revisões, orientações acerca dos aspectos que devem ser considerados na revisão e na reescrita. Não é apenas indicada a inadequação.

Nesse sentido, observamos a atenção que o professor indica ter no que se refere às formas de mostrar ao produtor que o texto não está adequado ao que foi disposto: toma as aulas e o comando de produção como parâmetros para suas revisões, englobando toda a situação de enunciação, detecta o que está inadequado, mostra para o estudante e indica caminhos para que revise e reescreva. Esses apontamentos de revisão funcionam como registros de nossa pesquisa e, ao serem relacionados ao processo de formação realizado no PIBID, sugerem-nos que o professor demonstra, em seus limites, compreender os estudos acerca do processo de escrita: a escolha por mais de uma forma de correção; a predominância de apontamentos textual-interativos, sejam por meio de comentários ou de questionamentos; a disposição em orientar a revisão e a reescrita são indicativos de que a formação foi compreendida, levantando amostras de que o processo desenvolvido no Programa possibilitou contribuições para a formação e a atuação desses sujeitos.

Há, ainda, outros dois questionamentos à margem do texto, cuja finalidade é indagar o estudante a respeito da informação dada, para que reflita e tenha condições de complementar a história, considerando a necessidade de desenvolver melhor a Lenda Folclórica narrada. Assim, na passagem sobre o peixinho, seu poder, o curupira e a sereia, o professor questiona: “*O peixinho e o Curupira viviam onde?*” e “*Por que ele adorava cuidar dela?*”. Essas perguntas podem contribuir para que o produtor volte à sua história e acrescente informações que auxiliem para a compreensão do texto, inclusive considerando outra característica importante que é o espaço onde acontece a narrativa. Em geral, se há uma pergunta, deve haver resposta. Logo, pretende-se que o estudante, ao menos, dê conta de fazer as revisões necessárias a partir dos questionamentos pontuais. Ademais, a parte final do comentário após o texto também marca a necessidade de complementar a história: “*Reescreva o texto, considerando os apontamentos, para desenvolver melhor sua história.*”. Esses apontamentos indicam-nos a preocupação do professor em dar condições para que o estudante revise e

reescreva seu texto, mesclando correções indicativas e textual-interativas, no corpo do texto, à margem e ao final. Essa atuação pode ser relacionada às respostas do questionário do diagnóstico final quanto à revisão de textos, conforme analisamos na sequência, demonstrando coerência entre a compreensão manifestada no questionário e nesse momento de prática. O professor Q, por exemplo, afirmou que: *“Revisar é olhar para o texto buscando observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs.”*, ou seja, sua compreensão não se mostra apenas em termos teórico-metodológicos, mas é corroborada pela prática que realiza.

Ainda quanto às formas de intervenção, nas duas versões do texto de A-1, há correções resolutivas (SERAFINI, 1987) no corpo do texto, todas em relação a aspectos linguísticos e gramaticais: substituição e exclusão de palavras; correções de concordância; ortografia; tempo verbal; adequação de estrutura. A relação entre a forma de correção – resolutiva – e os aspectos aos quais se refere – linguísticos e gramaticais – sugere-nos que o professor prioriza essa correção para os elementos que, possivelmente, julga menos importantes ou, ainda, aqueles com os quais teria certa dificuldade em trabalhar: diante de uma possível lacuna em todo o seu processo de formação relativo a conceitos e regras da gramática tradicional, acredita ser melhor resolver a inadequação do estudante, para que não precise orientar como poderiam ser revisados esses aspectos do texto.

Os apontamentos na revisão do professor corroboram o estudo desenvolvido na unidade, sintetizado no quadro disponibilizado para a etapa do planejamento do processo de produção textual. A revisão destacou: a) os personagens: necessidade de descrevê-los melhor, apresentar mais características, conter personagem real e imaginário; b) o espaço: descrição do lugar onde viviam dois personagens – o peixinho e o Curupira; c) o enredo: complementar a história, com mais informações sobre as situações vividas; d) adequação linguística e gramatical: conjugação verbal, ortografia e concordância.

A partir do encaminhamento de produção, que é uma continuidade do processo de interação estabelecido no decorrer das aulas sobre Lendas Folclóricas, do texto escrito pelo estudante e das intervenções feitas pelo professor em formação inicial, observamos que o apontamento que fez sobre o comando dirigiu-se à produção de uma narrativa e não a uma lenda, especificamente: todos os aspectos destacados são relacionados à tipologia textual narrativa e não ao gênero discursivo Lenda Folclórica, até porque o tema folclore não foi relacionado em qualquer intervenção. O texto do estudante não é uma lenda e não atende ao comando, ainda que tenha alguns elementos estabelecidos para a produção. Os apontamentos

do professor são apenas à construção de um texto narrativo, não ao gênero eleito e, assim, as orientações para a reescrita são ligadas à superfície.

Essa constatação levanta algumas possibilidades: a) o professor demonstra ter entendido e assumido o processo de formação quanto às possibilidades de intervir nos textos, a fim de orientar a revisão e a reescrita – esse aspecto é diretamente relacionado à formação teórica, metodológica e prática no PIBID; b) o professor manifesta não dominar o conceito teórico-metodológico de gênero discursivo, assim como o de Lenda Folclórica, gênero eleito para o trabalho da unidade; c) a formação, comumente, mais tradicional do Ensino Fundamental e Médio eclodiu neste momento: apesar da formação docente inicial no Curso de Letras e no PIBID, o histórico pelo qual passou mostra-se predominante; d) a formação oferecida pelo PIBID refletiu-se nessa atuação, revelando que: 1. parte do conteúdo estudado – escrita, revisão e reescrita – foi compreendido; 2. parte do conteúdo estudado – conceito de gênero discursivo – não foi adequadamente compreendido; 3. o conteúdo a respeito de Lenda Folclórica – gênero trabalhado na Educação Básica – não foi estudado e, por isso, apresentou-se como falho e insuficiente na atuação do professor, que ensinou um conceito sem sua total compreensão.

Assim, enquanto pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), esse registro funciona como norte para as próximas atividades de formação no PIBID: permitir que os professores em formação inicial atuem sem antes estudarem e demonstrarem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica pode levá-los a atuar de maneira parcial, já que, por um lado, indicaram saber fazer intervenções nos textos – quanto à forma de correção –, por outro, sugeriram não conhecer o gênero trabalhado. Portanto, é necessário, antes, trabalhar com os conteúdos que serão ensinados na escola. Além disso, remete-nos, inevitavelmente, ao processo de formação da graduação, que também pode mostrar-se com lapsos em relação a alguns conceitos próprios da área da linguagem. Ressaltamos que, no processo de formação inicial, seja na graduação, seja em projetos específicos, como é o caso do PIBID, não é possível trabalhar com os acadêmicos, previamente, todos os conteúdos que serão ensinados na escola básica, pois o curso de formação tem outros objetivos e programas a serem cumpridos, além desses conteúdos específicos.

Se voltarmos para o processo de formação desenvolvido no PIBID, observamos que o professor revela-nos uma sustentação no aporte teórico-metodológico estudado: há predomínio de correções textual-interativas (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016), que visam ao estabelecimento e à manutenção dos elos da cadeia de interação verbal social, pois têm a finalidade de encaminhar o produtor para a revisão e a reescrita de seu

texto, apresentando elementos que contribuam para sua reflexão. Esse ponto de apoio diz respeito às formas de correção e ao conceito de escrita como trabalho, vinculado à concepção de linguagem como processo de interação, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. As interações acontecem por meio dessas intervenções, que tomam como parâmetro a situação de enunciação e revelam os conhecimentos compreendidos e aqueles que ainda precisam ser estudados pelo professor.

Diante das revisões e a partir de uma aula com explicações orais⁶¹ e coletivas a respeito dos apontamentos e dos principais aspectos a serem revisados nos textos, o estudante assume a palavra e apresenta a segunda versão, que se diferencia da primeira, especialmente, por apresentar informações novas. Essa atuação está relacionada às intervenções feitas e condiciona as próximas correções, também caracterizando o caráter dialógico da linguagem nesse processo contínuo de escrita (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006): o professor precisa considerar como o produtor atua em sua revisão e reescrita para que em seu novo turno da interação faça apontamentos mais adequados à compreensão dos estudantes.

Na segunda versão, o professor, novamente, lança mão de uma correção textual-interativa, ao final do texto, marcando um diálogo com o estudante. O que difere esta intervenção da realizada na primeira versão é o destaque às características essenciais da Lenda Folclórica: personagens do folclore, enredo, espaço, personagens reais, desfecho. Esses apontamentos visam a registrar o que deve, ainda, ser revisado, pensando em um texto mais adequado à situação de enunciação. Esse apontamento apresenta as primeiras marcas do gênero discursivo Lenda Folclórica, fator que pode delinear a compreensão do professor quanto à necessidade de o texto ir além da estrutura narrativa para ser caracterizado como uma lenda: não basta contar a história, é preciso que a história fale de personagens reais, imaginários e do folclore, tenha um enredo, descrições de personagens e espaço e um desfecho. Contudo, pelo fato de, até este momento, o professor não ter demonstrado essa preocupação com o aspecto mais discursivo do texto, mas manter-se voltado à estrutura, pode ser que essas marcas do apontamento final tenham aparecido por ter voltado ao próprio material trabalhado durante as aulas.

Entre a primeira e a segunda versões, sistematizamos as semelhanças e as diferenças quanto: a) os conceitos apresentados: nas duas versões o professor demonstra apoiar-se na

⁶¹ No processo de revisão e de reescrita, entre cada versão, os professores explicaram de maneira oral e coletiva os principais aspectos a serem revisados e discutiram sobre a pertinência de revisar e reescrever os textos, além de disponibilizarem-se a atender, individualmente, os estudantes que tivessem dúvidas nesse processo. Contudo, por não ser o principal interesse desta pesquisa, as interações orais não foram registradas e, por isso, não são analisadas.

concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), considerando essa prática discursiva como um processo contínuo de ensino e aprendizagem composta por quatro etapas, todas marcadas no comando de produção e consideradas nos apontamentos que faz; b) os aspectos metodológicos relativos à revisão e à reescrita centram-se no entendimento dessas etapas como processuais e recursivas e no papel do professor de orientar a revisão e a reescrita do estudante, fazendo apontamentos que não apenas detectem erros, mas encaminhem suas reflexões, por isso, a preferência pela forma textual-interativa, em suas diversas funções (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016); c) os elementos relativos ao gênero discursivo restringem-se, na primeira versão, à organização composicional: os apontamentos são focados na estrutura da narrativa; na segunda versão, continuam destacando a narrativa, mas o apontamento final faz menção a elementos do conteúdo temático de uma Lenda Folclórica; d) as correções resolutivas são destinadas a intervenções quanto a aspectos linguísticos e gramaticais.

Partilhando das orientações teórico-metodológicas e considerando a necessidade de ainda revisar e reescrever o texto, tomando como ponto de referência a situação de enunciação marcada no comando de produção, o professor entrega o texto ao estudante com novas intervenções e, portanto, devolve-lhe a palavra, mantendo o processo de interação e marcando mais um elo dessa cadeia de diálogo. A segunda versão revisada leva à terceira, na qual não constam apontamentos pelo fato de ser a última versão do processo e corresponder ao texto ilustrado, que seria publicado no mural da escola. Porém, ainda que fosse a última versão do processo didatizado, ao não apresentar novos apontamentos, o professor rompe com o processo de interação e, assim, deixa de dar condições para que novas adequações pudessem ser feitas a partir desta terceira versão. Por não fazer intervenções, o professor toma a terceira versão como a última e a considerada adequada à situação, sem qualquer questionamento relacionado às condições estabelecidas.

A predominância das intervenções do professor nas três versões é vinculada à correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010), em suas diversas funções de questionamento, apontamento e comentário (GASPAROTTO, 2014; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Esse dado direciona nossas reflexões para avaliarmos que houve compreensão do processo de formação proporcionado pelo PIBID.

Na continuidade do nosso itinerário de análise, examinamos a atuação dos professores K e M em formação inicial no processo de revisão e de reescrita de textos na Educação Básica, por meio das versões dos textos produzidos pelo estudante A-2.

Na primeira versão, o professor utiliza um bilhete textual-interativo após o texto, para marcar a necessidade de retornar aos estudos feitos, a fim de que seja escrita uma Lenda Folclórica: “[...] o texto que você escreve não é uma lenda. Volte na página 10 e releia o quadro explicativo sobre o gênero. Lá, você verá que é preciso escolher um personagem principal e descrever suas características e ações, dando ênfase à alguma ação sobrenatural.”, essa forma de apontamento visa a orientar sobre os elementos que devem constar nesse gênero, encaminhando uma reflexão também comparada a textos narrativos, como o relato: “[...] Perceba que seu texto é mais um relato de um acontecimento e não é isso que foi pedido no comando de produção.”. Esses trechos da intervenção do professor indicam-nos que esta dupla de professores consegue ver que o texto não está adequado ao gênero discursivo Lenda Folclórica, o que pode ser relacionado ao fato de um dos professores já ter outro curso de graduação, uma especialização e participar de projeto do PIC. Assim, percebemos uma diferença entre a atuação desses sujeitos em relação à dupla anterior: K e M sinalizam conhecer o gênero com o qual estão trabalhando, enquanto os apontamentos de B e Q restringiram-se a elementos estruturais da narrativa.

Outro aspecto destacado é o tempo verbal. O professor não simplesmente afirma para o estudante o que e como deve ser revisado e reescrito, mas aponta o caminho para que ele próprio tenha condições de retomar o que foi estudado: marca que a Lenda *Curupira*, o *Danadinho*, estudada no decorrer das aulas, pode servir como exemplo do tempo verbal a ser usado. Esse apontamento dá-se a partir de intervenções pontuais no corpo do texto, destacadas pelo número 1, e um apontamento com questionamento ao final, introduzido por essa numeração.

Além disso, algumas intervenções pontuais no corpo e à margem do texto também indicam a necessidade de revisar aspectos relacionados às características desse gênero. No início do texto, onde o estudante escreve “Era uma vez [...]”, o professor faz uma seta para a margem e questiona: “Esse começo não é próprio do gênero Conto?”, indicando a finalidade de chamar a atenção, para que o produtor revise e adeque esta parte inicial. O apontamento do professor sugere sua compreensão quanto ao papel que deve desempenhar no processo de revisão e de reescrita: assumir-se como leitor, coprodutor e revisor significa fazer intervenções que levem o escritor à reflexão, a fim de deixar o texto mais adequado à situação de enunciação. Essa constatação está atrelada ao processo de formação realizado no PIBID: foi estudado sobre as diversas funções dos apontamentos (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) e suas influências para a atuação do estudante e para o processo de escrita, tomando como norte as condições nas quais o texto é produzido.

Outros apontamentos no corpo e à margem referem-se, fundamentalmente, a correções resolutivas de elementos linguísticos e gramaticais, por exemplo: a) ortografia; b) pontuação; c) marcação de diálogo e falas de personagens; d) paragrafação. As intervenções relativas ao diálogo e à paragrafação funcionam como: a) textual-interativas, por questionamento e apontamento, com o objetivo de fazer o estudante refletir acerca desses aspectos; b) classificatórias, porque agrupam os elementos a serem revisados de acordo com as regras gramaticais e linguísticas; c) resolutivas, pois, ao questionar e apontar, da maneira como a revisão é apresentada já direciona a forma como o produtor pode revisar esses elementos. Assim, observamos uma transição do professor entre as diferentes formas de correção, sugerindo-nos certa instabilidade entre as finalidades e as funções de cada tipo, pensando em suas influências para a revisão e a reescrita do estudante.

Assim como B e Q, K e M também priorizam a correção resolutiva para intervir em aspectos linguísticos e gramaticais, indicando-nos: a) certa dificuldade em trabalhar com estes elementos do texto, possivelmente, para não correrem o risco de fazer um apontamento mais voltado para a perspectiva tradicional de trabalho com a língua; b) menor preocupação em relação a este aspecto do texto, que em seu entendimento pode, simplesmente, ser resolvido pelo professor. Atrelamos esse posicionamento aos estudos desenvolvidos no PIBID, especialmente, os relacionados às concepções de linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (PERFEITO, 2010; ANTUNES, 2003), visto que um entendimento, em parte, limitado, quanto às formas de trabalhar com a gramática, pode levar a essa compreensão de que não é um aspecto relevante para as intervenções. Este registro, subsidiado por nossa escolha metodológica de pautar-nos na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), orienta a necessidade de retomar os estudos realizados, a fim de refletir melhor acerca das possibilidades de correções de elementos linguísticos e gramaticais, também, pela perspectiva da análise linguística.

O professor lança mão de correções textual-interativas – pontualmente no corpo do texto, à margem e após o texto –, por meio de apontamentos e questionamentos, para revisar aspectos relacionados ao gênero discursivo. Esse modo de participação no texto do estudante sugere que esse professor conhece o gênero que está sendo produzido, demonstrando seu entendimento de que revisar um texto envolve “[...] apontar possíveis inadequações em relação à forma e ao conteúdo.”, conforme a resposta de M no questionário final para a pergunta sobre o que é revisar um texto. Dessa forma, articulando com sua prática no momento de agir como professor do sexto ano, percebemos que revisa tanto aspectos

linguísticos – correspondentes à forma textual –, quanto elementos mais discursivos, vinculados ao gênero – relacionados ao conteúdo do texto.

O processo de interação é mantido, inclusive marcando o diálogo com o material estudado, o que mostra a compreensão do professor a respeito do caráter dialógico dos usos da linguagem: registrar que o aluno deve retornar ao material é um caminho de marcar que esta etapa da interação é subsequente a outras – as aulas – e precedente de outras que virão – as novas versões do texto, caracterizando a tomada da palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e as revisões e reescritas como elos da cadeia de interação verbal social.

Entre a primeira e a segunda versão do texto, o estudante A-2 não faz alterações. Ainda que predomine a correção textual-interativa, o professor lança mão de outras formas para intervir no texto. Assim, à margem, indica que deve ser feito parágrafo e no corpo do texto grifa a palavra “*dez fez*”, correções que se caracterizam como indicativas (SERAFINI, 1987), sem orientações ao estudante acerca dos elementos e possibilidades de revisão. Além disso, há uma resolutive (SERAFINI, 1987) no texto, com um X sobre um ponto de interrogação usado inadequadamente. O bilhete após o texto afirma que o estudante não leu os apontamentos da primeira versão e, por isso, o texto não foi reescrito, continuando sem atender às condições de produção estabelecidas e estando inadequado a uma Lenda Folclórica. Essa forma de intervir na segunda versão do texto dá-nos indícios de que o professor, na verdade, não compreendeu adequadamente a noção de escrita como processo e as funções e finalidades de seus apontamentos no texto, concebido como processo contínuo, composto por diversas etapas, entre elas as de revisão e de reescrita. Se comparada essa atuação à das duplas B e Q e I e N, percebemos, em relação a esse aspecto dos tipos de correção, que K e M demonstram dificuldades quanto aos papéis que podem assumir no processo de escrita. Enquanto as intervenções das outras duplas desempenham mais a função de orientar a revisão e a reescrita do estudante, K e M simplesmente remetem ao apontamento já feito na primeira versão, sem maiores atuações que considerem, por exemplo, a necessidade de testar outras possibilidades de fazer apontamentos.

A terceira versão do texto de A-2 é a transcrição das versões anteriores. Como não atende à proposta, o professor outra vez intervém, com correções: a) à margem, com um apontamento que indica a preocupação com o gênero; b) no corpo, por meio de resolutivas; c) após o texto, por meio do bilhete que questiona o ato de “*ignorar*” os apontamentos anteriores. A intervenção que se destaca como diversa das práticas anteriores e poderia desempenhar um papel de maior influência e orientação para a revisão e a reescrita do estudante está à margem do primeiro parágrafo: “*Poderia fazer um parágrafo descrevendo as*

características do personagem e do lugar.”. Entendemos que, pontualmente, indica o que precisa ser complementado – personagem e lugar – e a forma como pode ser feito – descrição das características.

A atuação do professor mostra-nos que assumiu o papel de corretor, que faz intervenções, mas não, necessariamente, preocupa-se em contribuir com o processo de produção do estudante, ao contrário de colocar-se como revisor do texto, conforme a síntese desses conceitos apresentada no Quadro 3, da subseção 1.2.4.1.

Diante desse registro, assumindo o desenvolvimento desta pesquisa-ação, essa constatação revela-nos a necessidade de retomar os estudos teórico-metodológicos, a fim de possibilitar novas reflexões a esses professores em formação inicial, especialmente, no que se refere à atuação na posição de leitores e coprodutores de textos que se distanciam da proposta de produção e, por isso, exigem maior dedicação e atenção nas intervenções. Tomando como norte a formação desenvolvida no PIBID, avaliamos que: a) o conhecimento dos tipos de correção mostra-se compreendido: os professores sabem que há diversas formas de intervir nos textos; b) esse mesmo conhecimento, pensado em um aspecto mais específico, da finalidade de cada tipo de correção, mostra-se incompleto, porque os professores não consideram as diversas possibilidades de acordo com os elementos a serem revisados no texto; c) o conhecimento acerca do trabalho com textos que fogem à proposta não foi adequadamente proporcionado, pois os registros dessa atuação do professor indicam-nos certa dificuldade em trabalhar com este texto, que fundamentalmente não tem características do gênero eleito. Não foram discutidas e trabalhadas com os professores situações com exemplos de textos que não atendem à proposta, indicando uma formação mais voltada à atuação com textos considerados, de alguma forma, bons.

Para completar os exemplos que tomamos para análise a respeito dos tipos de correção, avaliamos os modos de intervenção dos professores I e N nas três versões de um texto.

Na mesma linha de atuação dos professores B e Q, o professor faz um comentário ao final da primeira versão do texto, cuja função é marcar o que precisa ser revisado e a forma como pode ser feito: “*Você pode escrever em um parágrafo separado, para diferenciar do enredo.*”. Essa atuação demonstra a preocupação em não apenas dizer que algum aspecto deve ser incluído, mas em encaminhar possibilidades para que o estudante faça a revisão e a reescrita de seu texto. O professor N, um dos sujeitos desta dupla, respondeu, no questionário do diagnóstico final, sobre o que é revisar, que: “[...] *é importante que o professor se assuma no papel de coautor da produção dos alunos, buscando oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.*”, ou seja, a resposta é corroborada pela prática que assumiu durante o processo de revisão dos textos dos estudantes da Educação Básica, dando-nos indícios de que a formação teórico-metodológica foi compreendida, também, em termos práticos.

Também na segunda versão, o comentário ao final é destacável das intervenções do professor, pelo fato de, logo no início marcar o atendimento aos apontamentos da primeira versão: “*Parabéns, você complementou a maioria das informações solicitadas na primeira revisão.*”. Ressaltar que o estudante cumpriu, em partes, as orientações feitas é uma prática que pode colaborar com o novo processo de revisão e de reescrita, pois enfatiza aquilo que já foi atendido e possibilita um texto mais adequado à proposta de produção. Para dar continuidade ao processo de produção textual, o professor lança mão dos vários tipos de correção (SERAFINI, 1987; RUIZ, 2010) para intervir no texto e encaminhar o produtor para a terceira versão. Realçamos dois aspectos da parte final do bilhete: a) o uso do termo *problemas*; b) a remissão a discussões anteriores, realizadas em *sala de aula*.

O primeiro elemento remete-nos a uma concepção mais tradicional de erro, revelando um posicionamento que preza pelo uso correto da forma linguística. Conforme já refletimos acerca da intervenção sobre este mesmo aspecto na primeira versão, a variedade padrão é a exigida para esta produção e, seguindo as características do estilo de linguagem e da organização composicional do gênero discursivo Lenda Folclórica, de fato, os verbos devem ser conjugados no pretérito, porque o texto conta uma história que aconteceu, recorrendo a sequências narrativas, predominantemente. No entanto, a forma como o professor registra essa necessidade de revisão é que se destaca: usar o termo *problemas* vincula o apontamento à perspectiva de correção linguística e gramatical (JESUS, 2004), dando a ideia de que tudo que foge do padrão esperado é considerado um erro. Essa característica não é corroborada pelas demais intervenções no texto, que seguem as orientações de Ruiz (2010) quanto aos tipos de

correção e suas contribuições para a revisão e a reescrita, porque o professor lança mão de diversas formas para encaminhar a próxima revisão.

O participante I, um dos professores dessa dupla, afirma em sua resposta à pergunta 15. *O que é reescrever um texto?*, no diagnóstico final: *“Reescrever textos é, primeiramente, readequá-lo às condições nas quais foram produzidos, com atenção, também, aos aspectos linguísticos e organizacionais do gênero, por exemplo, enfocando nas orientações realizadas na revisão prévia [...]”*, demonstrando articulação entre a atuação na revisão e a resposta, pois fala em reescrever *aspectos linguísticos*. Além disso, vincula ao segundo elemento que destacamos: a remissão a discussões anteriores. Tanto no comentário da segunda versão – *“[...] conforme discutimos em sala aula [...]”* –, quanto na resposta ao questionário – *“[...] orientações realizadas na revisão prévia [...]”* –, esse aspecto do processo de revisão fica marcado. Ao tomarmos estes dois registros, observamos que há coerência entre a resposta, que poderia caracterizar um entendimento mais teórico, e a atuação, que designa a prática efetiva, indicando que houve compreensão do processo de formação teórico-metodológica.

Para marcar sua leitura da terceira versão, o professor escreve um bilhete ao final do texto, que também parabeniza o estudante, como já tinha feito na segunda versão, enfatizando o atendimento, ainda que parcial, aos apontamentos e a importância desse processo. Discursivamente, essa intervenção corrobora as demais atuações desse professor, inclusive, se relacionarmos as práticas de revisão às respostas do questionário do diagnóstico final: há coerência entre as afirmações das respostas e as formas de intervir no texto do estudante e há, também, indícios de apoiar-se nos estudos realizados no PIBID, demonstrando compreensão desse processo de formação.

A correção textual-interativa (RUIZ, 2010) com função de questionamento (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) é usada diversas vezes nas duas versões do texto de A-3. Em geral, assim como os usos de questionamento pelos demais professores, esse recurso objetiva encaminhar as reflexões do estudante, para que complemente partes de seu texto e, desse modo, deixe-o com mais informações, desenvolvendo melhor o enredo e produzindo um texto mais adequado à proposta de produção. Observamos que esse modo de participação mostra-se efetivo entre a primeira e a segunda versão, pois este texto apresenta-se com novas informações em relação àquele. Essa constatação coaduna as discussões que temos realizado, subsidiados pelos trabalhos de Ruiz (2010) e Menegassi e Gasparotto (2016), de que o apontamento do professor deve ser efetivo e contribuir para que o estudante revise e reescreva seu texto. O questionamento tem sido, destacadamente, uma das formas de encaminhar essa reflexão, porque, em geral, leva a complementações.

Em relação a essa forma de interferência, é válido destacarmos um exemplo da primeira versão: “*Não seriam caçadores?*”, feito a partir de uma seta sobre a palavra “*pescadores*”, o qual não leva, necessariamente, a uma complementação, mas, no máximo, a uma alteração do termo, funcionando mais como resolutive, porque, de certa forma, registra qual expressão deve ser usada.

As duas versões do texto de A-3 contêm diversas correções indicativas (SERAFINI, 1987) – palavras grifadas -, as quais, a princípio e se usadas isoladamente, sugerem uma intervenção que, efetivamente, não contribui para o processo de revisão e de reescrita do estudante, pelo fato de não encaminhar o que e como deve ser revisado, mas apenas destacar algo que o professor considera inadequado. Contudo, o professor destaca as palavras no corpo do texto, caracterizando uma correção pontual e localizada, e ao final encaminha o que e como deve ser revisado. Nos dois exemplos, os grifos cumprem o papel de chamar a atenção no texto para palavras específicas e o bilhete marca o que não está adequado – ortografia e repetição de palavras. Ponderamos que, ao prezar por este modo de intervenção, o professor demonstra subsidiar sua prática no aporte teórico-metodológico estudado, reconhecendo que apenas destacar inadequações nos textos, em geral, não é suficiente para que o produtor revise-o e reescreva-o. Logo, é necessário, ao assumir-se no papel de leitor, revisor e coprodutor do texto do estudante, em situação de ensino e aprendizagem, fazer apontamentos que encaminhem as etapas seguintes, devolvendo a palavra ao aluno.

As correções resolutivas (SERAFINI, 1987), nas duas versões do texto, referem-se a aspectos linguísticos e gramaticais, coadunando com os demais professores, que também optaram por esta forma para resolver os elementos que julgaram inadequados quanto à forma linguística e gramatical. Na segunda versão, por exemplo, essas intervenções correspondem a a acréscimo de pontuação – “[...] *os pés virados para trás ele defende [...]*” – e de artigo – “[...] *eles têm o costume de matar [...]*” -; exclusão de termos, riscando o pronome *eles* – “[...] *alguns caçadores atrás de uma árvore e eles armaram [...]*”.

Uma resolutive acompanhada de classificatória deve ser destacada: no verbo *ter* no presente do indicativo referindo-se a *eles*, o professor acentua-o para deixá-lo no plural e escreve a partir de uma seta: “O verbo ‘*ter*’ no plural deve ser acentuado.”. Esta interferência resolve o aspecto linguístico a ser revisado, no entanto, também classifica a correção, objetivando explicar ao aluno o porquê de acentuar aquele verbo, considerando que as revisões do professor e as revisões e reescritas do estudante configuram momentos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que possibilitam, se encaminhados da maneira adequada (ANTUNES, 2003; SERCUNDES, 2004; JESUS, 2004), desenvolver as

habilidades de escrita e a capacidade linguístico-discursiva. Assim, o professor indica ter compreendido os estudos desenvolvidos no PIBID, pelo fato de atentar-se para apontamentos que possam explicar e encaminhar as próximas ações do produtor do texto.

Quanto ao aspecto linguístico, é pertinente ressaltarmos a forma como intervém, na segunda versão, no termo “*mais*”, que é grifado – indicativa (SERAFINI, 1987) – e questionado – textual-interativa (RUIZ, 2010) –, por meio de uma seta: “*Qual é o sentido dessa palavra aqui? Reveja.*”, indicando-nos que o professor atenta-se para encaminhar o estudante a refletir a respeito de suas escolhas e os sentidos que produzem. Além de grifar e questionar sobre isso, afirma que é necessário rever. Logo, esta forma de interferência objetiva, efetivamente, levar o aluno a refletir a respeito dessa escolha linguística, relacionando-a à coerência, aos sentidos que produz e como funciona neste texto, elemento que indica compreensão do processo de formação teórico-metodológica desenvolvido no PIBID, visto que se pauta na intervenção de modo a encaminhar a revisão e a reescrita.

Outro aspecto linguístico que é revisado nos textos, desta vez, vinculado ao gênero discursivo em produção, diz respeito à conjugação verbal, cuja revisão é apontada por meio de uma intervenção classificatória (SERAFINI, 1987): o professor grifa a palavra “*chega*” e, por meio de uma seta, aponta: “*use sempre o passado.*”. Esse modo de participação no texto caracteriza sua preocupação com o elemento do texto narrativo, fator que também foi frequente nas atuações dos demais professores, levando-nos a compreender esse entendimento dos professores em formação inicial como recorrente: são regulares os apontamentos relativos à estrutura da narrativa, por exemplo, os vinculados ao personagem e ao tempo verbal.

Por meio das análises individuais dos apontamentos desses sujeitos, chegamos a algumas regularidades que representam a coletividade. Destacamos as recorrências dos tipos de correção, entre as três versões analisadas dos textos dos três estudantes:

Quadro 12: Síntese quantitativa dos tipos de correção

Tipo de correção	1ª versão	2ª versão	3ª versão
Indicativa	17	14	0
Resolutiva	44	16	3
Classificatória	2	7	0
Textual-Interativa	24	9	4

Fonte: A pesquisadora.

Esses números corroboram as análises apresentadas, anteriormente, quanto à predominância de correções resolutivas e textual-interativas: o primeiro tipo foi fomentado, especialmente, pela dupla K e M e, também, por I e N, contudo, ressaltamos que estes,

algumas vezes, usaram a resolutive acompanhada de uma classificatória ou textual-interativa. Esse alto número de resolutive demonstra maior preocupação com a estrutura textual, pois referem-se, essencialmente, a correções de aspectos linguísticos e gramaticais, corroborando o planejamento, cujo foco foi o elemento *personagem*, especificando um aspecto estrutural da narrativa. A predominância das correções textual-interativas foi na dupla B e Q, que buscaram fazer diversos encaminhamentos mais explicativos ao estudante. Além disso, tais dados quantitativos podem sugerir-nos certa dificuldade com a correção classificatória, por dois possíveis motivos: um relacionado à própria forma de fazer esse tipo de correção; outro a respeito de classificar as inadequações; aspectos que também indicam elementos a serem trabalhados no processo de formação docente inicial.

O maior número de intervenções na primeira versão sugere-nos a possível compreensão dos professores: deve-se apontar todos os aspectos a serem revisados no texto, independente de qual categoria corresponde cada inadequação e da quantidade de intervenção a ser feita. Assim, na primeira versão, os textos, geralmente, apresentam menos elementos que o caracterizam como adequado à situação de produção e, então, os professores lançam mão de diversas intervenções, a fim de indicar o que e como deve ser revisado e reescrito. Avaliamos que esta forma de atuação contradiz um dos princípios da correção elencado por Serafini (1987, p. 111), de que “Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.”, a fim dar melhores condições para que o produtor compreenda as interferências e saiba como revisar e reescrever seu texto, para que atenda aos apontamentos do professor e à proposta de produção. Para a autora, é “[...] mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar.” (SERAFINI, 1987, p. 111).

Entre as três versões do texto, o número de intervenções é reduzido em quase 50%, indicando que, após as primeiras interferências do professor, o estudante teve condições de revisar e reescrever seu texto, considerando a necessidade, em situação de ensino, de deixar o texto adequado ao encaminhamento de produção. O número extremamente reduzido de apontamentos na terceira versão explica-se pelo fato de ser considerada, no processo didatizado de produção textual, a última versão do texto, que seria publicada no mural da escola e, portanto, os professores entenderam que não deveriam fazer revisões.

A partir da visualização deste quadro, observamos, também, que o processo de formação teórico-metodológico está em compreensão: os professores em formação inicial demonstram compreender a escrita como processo e conhecer os vários tipos de correção, contudo, ainda é necessário refletir a respeito das funções de cada apontamento, considerando a pertinência de, efetivamente, orientar a revisão e a reescrita do estudante, tomando o

exemplo de A-2 que não atende à revisão, mas, ainda assim, o professor não altera seu modo de participar do texto do estudante.

Diante das práticas de revisão desses professores em formação inicial, em seus turnos de correção, constatamos que suas atuações mostram-se diferentes. Os professores B e Q demonstram dificuldade no entendimento do gênero discursivo Lenda Folclórica e focam seus apontamentos na estrutura da narrativa; por outro lado, indicam maior compreensão quanto ao conceito de escrita como processo e aos tipos de correção; os professores K e M sinalizam conhecer o gênero em questão, contudo revelam lacunas na compreensão da escrita como processo e das formas de correção; I e N indicam compreender a escrita como processo e os tipos de correção, destacando os modos de participação do professor na revisão e na reescrita; usam, destacadamente, questionamentos para os aspectos discursivos que precisam ser complementados e resolutivos para elementos linguísticos e gramaticais; seus apontamentos também acabam recaindo sobre a forma da narrativa – o aspecto do tempo verbal foi enfatizado nas intervenções das duas primeiras versões.

Esse registro indica as contribuições e as falhas do processo de formação do PIBID⁶². Quanto às contribuições, destacamos: a) proporcionar formação teórica, metodológica e prática sobre escrita, revisão e reescrita; b) possibilitar a apropriação de conceitos específicos que determinam a prática docente em seu turno de correção de textos. Em relação às falhas, elencamos: a) não trabalhar adequadamente com o conceito teórico-metodológico de gênero discursivo; b) não estudar os conteúdos específicos ensinados nas escolas; c) buscar preparar para a atuação docente, sem antes possibilitar o domínio dos conceitos. Ponderamos que, como em todo processo de formação docente, devido a condições objetivas, de tempo, por exemplo, podem haver lacunas nos conteúdos estudados. No subprojeto PIBID não foi diferente, contudo, pelo fato de esta Tese pautar-se na perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), os resultados indicam caminhos a serem percorridos, ainda. Além disso, consideramos que a formação docente é um processo contínuo, inclusive em relação aos conceitos a serem ensinados e, portanto, ainda que na formação inicial nem todos os conteúdos tenham sido, efetivamente, trabalhados, os professores, em suas práticas, buscam frequentemente atualização e complementação de sua formação.

⁶² Ressaltamos que contribuições e falhas existem em qualquer processo de formação, seja no PIBID, seja em disciplinas da graduação ou, ainda, no estágio curricular supervisionado, por exemplo. Assim, independente de ser no Programa, as lacunas que elencamos poderiam acontecer. Pelo fato de nosso objeto nesta Tese não ser o Programa, em si, mas o estabelecimento do processo de formação teórico-metodológica sobre revisão e reescrita na formação docente inicial, não nos detemos a refletir a respeito desses aspectos no PIBID.

Para completar o caminho de nossas análises quanto à compreensão do conceito de revisão, apresentamos os registros do diagnóstico final, que, na sequência, possibilita-nos relacionar ao levantamento inicial e à atuação na prática, para sistematizarmos as compreensões que os professores demonstram.

Do mesmo modo em que houve entendimento do conteúdo trabalhado acerca da escrita, no que se refere à revisão, os professores também indicam ter compreendido o caráter mais processual da revisão, enquanto etapa de um processo que preza não apenas pela detecção de erros, mas pela possibilidade de adequar o texto à situação de enunciação. Assim, no questionário final, as respostas apresentadas foram:

B: “Revisar um texto é atentar para perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção.”.

I: “A revisão textual é o momento em que o sujeito busca adequar o texto às condições de produção no qual se insere, atentando-se para fatores como o gênero, suporte e interlocutores envolvidos. Dessa forma, a revisão faz com que nos preocupemos tanto com aspectos linguísticos, como extralinguísticos.”.

K: “É o processo de analisar tudo o que você já escreveu, com um olhar mais crítico, corrigindo erros gramaticais, mas, em primeiro lugar, lendo e percebendo se o seu texto possui coerência, se há sentido que, também, os outros possam entender.”.

M: “Revisar um texto é observar se o texto escrito pode ser considerado como tal, apontar possíveis inadequações em relação à forma e ao conteúdo.”.

N: “Revisar um texto é buscar apontar os aspectos que precisam adequados na produção escrita, de acordo com o seu contexto de produção, abrangendo não apenas questões da superfície textual, mas, também, fatores mais amplos relacionados ao cumprimento de suas funções, por exemplo, bem como à produção de sentidos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das habilidades de escrita dos estudantes, por isso, em tal processo, é importante que o professor se assuma no papel de coautor da produção dos alunos, buscando oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.”.

Q: “Revisar é olhar para o texto buscando observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs.”.

Quanto às compreensões a respeito da revisão, os sujeitos B e Q marcam a relação intrínseca com os elementos delimitados nas condições de produção do texto, porque afirmam que revisar é “[...] perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção.” e “[...] observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs.”, logo, há indícios da compreensão da escrita como processo e da revisão como uma das etapas que podem contribuir para essa recursividade da produção textual.

Na mesma linha de seu entendimento sobre o que é a escrita, o professor em formação inicial K marca a necessidade da revisão para a coerência e os sentidos, mas há um elemento que merece ser problematizado: “[...] *corrigindo erros gramaticais* [...]”. Mesmo que na sequência afirme que primeiro deve-se ler e perceber se há coerência, ao marcar o aspecto gramatical pode indicar-nos, ainda, uma estreita relação com o foco na língua, especialmente, no fato gramatical. O professor M também destaca a revisão da forma e do conteúdo.

A adequação às condições de produção é o aspecto destacável nas respostas de I e N, os quais, inclusive, citam elementos das condições de produção – “[...] *gênero, suporte e interlocutores envolvidos* [...]” – participante I. A resposta de N sobressai-se ao caracterizar o papel do professor nesse processo, como o responsável por orientar a atuação dos estudantes e possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Avaliamos que há indícios de uma sustentação nas propostas teórico-metodológicas trabalhadas no PIBID, porque houve mudanças significativas do diagnóstico inicial para o final, revelando um novo aporte de apoio de suas compreensões. Lançar mão de termos específicos das teorias estudadas, destacar aspectos importantes do processo de escrita, demonstrar vínculo com o processo de produção em situação de ensino, são alguns dos elementos que nos levam a esse julgamento relativo à compreensão dos estudos desenvolvidos. Porém, considerando o processo de formação docente inicial, ainda há vestígios da necessidade de retomada de reflexões sobre esse aspecto, visto que alguns sujeitos oscilam suas respostas entre uma e outra concepção, não sendo possível vinculá-las a uma única linha de estudo.

O entendimento revelado no questionário inicial para a pergunta 14. *Qual é o papel da revisão durante a produção de textos escritos?* também se mostra diferente no questionário final:

B: “*É fundamental, pois, como a escrita se trata de um processo, a todo momento a revisão se faz pertinente nesse processo, para que o texto se torne adequado.*”.

I: “*A revisão textual ocupa papel determinante no processo da escrita, pois pode fornecer ao produtor as condições e orientações necessárias para o momento em que o mesmo irá, também, revisar e reescrever o texto. Portanto, a revisão é o momento da produção que possui a função de orientar, encaminhar e explicar as adequações (linguístico-discursivas) que o contexto exige.*”.

K: “*É importante para que possamos ver se o que escrevemos tem sentido, se está atendendo aquilo que esperamos que atenda, se cumpre o objetivo de informar, convidar, avisar ou quaisquer que sejam o propósito.*”.

M: *“A revisão tem a função de coprodução do texto. O revisor do texto pode estabelecer diálogos com o produtor, para que o texto possa ser produzido tendo em vista sua finalidade.”.*

N: *“A revisão é essencial para que os aspectos que necessitam ser repensados ou adequados sejam apresentados e discutidos com o produtor, para que o mesmo reflita e, a partir dos apontamentos, possa realizar a reescrita com as devidas condições.”.*

Q: *“Durante a produção, a revisão é muito importante e necessária, pois é no momento de revisão que o produtor realiza uma nova leitura do texto, observando e refletindo sobre o que foi escrito, se está adequado ou não e se são necessárias alterações.”.*

Em geral, as concepções dos participantes reveladas no questionário final estão diretamente relacionadas às suas atuações no processo de revisão e de reescrita dos textos dos estudantes da Educação Básica, conforme as interações escritas que analisamos. O caráter processual da escrita é marcado nos posicionamentos assumidos pelos seis participantes: todos falam da pertinência da revisão, como etapa necessária para a reescrita, para a adequação do texto, para cumprir os objetivos e atingir as finalidades de determinado texto. Destacamos a resposta de M, que evidencia o caráter dialógico da revisão – “[...] *O revisor do texto pode estabelecer diálogos com o produtor [...]*”, perspectiva vinculada ao aporte teórico-metodológico que subsidiou os estudos no processo de formação e as reflexões desta Tese (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Essa afirmação corrobora a prática efetivada pelos professores em formação inicial, quando de suas atuações no processo de revisão e de reescrita com os estudantes da Educação Básica, durante a implementação da unidade didática: suas intervenções, ainda que, em geral, focaram em um aspecto da narrativa, indicam a preocupação em manter os elos da cadeia de interação por meio do processo de revisão e de reescrita, pois fazem apontamentos para orientar o que e como deve ser revisado e reescrito pelo estudante na próxima versão do texto.

O participante I também corrobora esse entendimento, porque enfatiza que a revisão é responsável por dar “[...] *as condições e as orientações necessárias [...]*” para que o produtor revise e reescreva seu texto e, ainda, que as adequações podem referir-se tanto a elementos linguísticos, quanto discursivos. Dessa maneira, avaliamos que tais professores demonstram ter compreendido o papel da revisão para a produção de textos escritos, enquanto etapa processual e recursiva, de responsabilidade do professor, que tem a função de desempenhá-la de modo a dar condições para a revisão e a reescrita do estudante.

Tomando as atuações dos professores em formação inicial manifestada nos registros dos questionários inicial e final, o entendimento dos seis participantes pode ser sintetizado pelo Quadro 13:

Quadro 13: Síntese dos registros sobre revisão – questionários inicial e final

Conceito	Questionário Inicial	Questionário Final
Revisão	Foco nos erros, aspectos gramaticais, nova leitura para corrigir o erro, verificar os sentidos.	Adequação às condições de produção.

Fonte: A pesquisadora.

Considerando, também, a prática no processo de revisão e de reescrita dos textos dos estudantes do sexto ano da Educação Básica, depreendemos as seguintes compreensões em relação à revisão:

1. A revisão constitui parte inerente à escrita, entendida em seu caráter processual, recursivo e dialógico;
2. A revisão é fundamental para chegar à reescrita, a fim de que o texto cumpra seus objetivos, funções e atinja suas finalidades;
3. A revisão tem caráter dialógico, possibilitado pelas interações entre os sujeitos, nas várias versões dos textos.

Discutidos os entendimentos a respeito da revisão textual, na próxima seção analisamos as compreensões reveladas pelos participantes quanto ao conceito de reescrita.

3.4. CONCEPÇÃO DE REESCRITA

Na sequência da análise acerca das compreensões das concepções que permeiam o processo de produção textual na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), tomamos os registros relativos à etapa da reescrita. Examinamos as manifestações relativas à pergunta 15. *O que é reescrever um texto?* No questionário inicial, as respostas foram:

B: “Elaborar o texto novamente.”.

I: “Em meu ponto de vista, a reescrita é o processo que permite a reelaboração de um texto, a partir de uma primeira versão ou de uma versão anterior. Este processo possibilita ao autor/escritor do texto, uma produção de acordo com a primeira/anterior visando pensar o texto de uma forma mais adequada às suas exigências.”.

K: “É escrevê-lo novamente, fazendo novas observações, tendo um olhar mais crítico.”.

M: “Reescrever um texto é mudar, acrescentar, retirar termos sugeridos pelo corretor do texto.”.

N: “*Reescrever um texto é adequar a primeira produção às observações obtidas com a revisão, visando torná-lo bem estruturado.*”.

Q: “*É escrever um determinado texto novamente, após terem sido realizados apontamentos sobre mudanças necessárias.*”.

O professor em formação inicial B marca uma relação com as concepções mais tradicionais, por usar o termo “*elaborar*”, o que pode remeter-nos à concepção de escrita como dom (SERCUNDES, 2004). Esse termo também é usado por I – “*reelaborar*” – permitindo-nos a mesma avaliação de vínculo a uma concepção mais tradicional, contudo expressa ao final de sua resposta que é necessário *adequar* o texto “*às suas exigências*”, aspecto que indica certo conhecimento sobre uma concepção interacionista de linguagem, pelo fato de caracterizar a reescrita como *adequação*. Julgamos que essas duas partes de sua resposta demonstram oscilação entre uma e outra vertente, sugerindo que, efetivamente, as teorias não estão devidamente constituídas.

A recursividade da reescrita é indicada nas respostas de B, K e Q pela marca do advérbio “*novamente*”, isto é, reescrever só pode ser escrever novamente algo que já havia sido escrito, variando as formas como essa reescrita acontece: por meio de um “*olhar mais crítico*”, registro do participante K; a partir das sugestões de um corretor, de acordo com a resposta de M; após apontamentos, segundo o sujeito Q. Dessas respostas, destacamos o entendimento de M, quanto à proximidade revelada em relação às operações linguísticas (FABRE, 1986) possíveis de serem feitas e, ainda, à necessidade de haver um “*corretor*”. Este dado pode ser explicado pelo fato de este professor em formação inicial estar, naquele momento do questionário inicial, no segundo ano da graduação e, especialmente, por já ter outro curso superior e uma especialização em Metodologia de Ensino Superior, sugerindo-os já ter compreendido, por outras experiências paralelas ao PIBID, que há um processo de reescrita após outro olhar para o texto.

Tal posicionamento também é registrado na resposta de N, ao afirmar sobre a reescrita adequando a primeira versão “[...] *às observações obtidas com a revisão [...]*”, isto é, só há reescrita se houver revisão. Este participante também caracteriza seu entendimento acerca da reescrita em uma transição entre vertente tradicional – deixar o texto “*bem estruturado*” – e outra mais interacionista – “*adequar a primeira produção*” –, dado que não pode ser ignorado, visto que indica o processo de formação de tal participante: ainda que já tenha participado de outros projetos, que esteja no terceiro ano da graduação em Letras, é necessário, ainda, sistematizar os estudos teórico-metodológicos, a fim de possibilitar a efetiva compreensão do aporte para sustentação de suas práticas futuras.

Na continuidade de nossas análises, a pergunta 20. *Como reescrever textos com os alunos?* dos questionários também funciona como registro que nos permite avaliar o entendimento dos professores relativo à reescrita. Esse questionamento relaciona um conceito teórico-metodológico – de reescrita – e a prática no processo de ensino e aprendizagem – a reescrita com os alunos. Assim, assinala a relação entre formação teórica, metodológica e prática, típica dos processos de formação de professores. No diagnóstico inicial, constamos as seguintes respostas de B, I, K, M, N e Q:

B: *“Tendo um bom embasamento do ato através de conceitos teórico-metodológicos, e conhecendo a realidade da escola e dos alunos.”.*

I: *“Para o processo de reescrita, no trabalho com os alunos, devem-se apontar a forma adequada à proposta de reescrita, ou seja, analisar a maneira que seria apropriada para o texto em relação a usos linguísticos, tema, gênero e às condições de produção.”.*

K: *“Não sei.”.*

M: *“Reescrever textos com os alunos deve ser uma tarefa em conjunto, professor/aluno.”.*

N: *“Para reescrever cabe ao professor fazer apontamentos sobre os possíveis erros e sobre o que precisa ser melhor desenvolvido, e discutir o assunto com o aluno, para que ele tenha subsídios para melhorar a produção.”.*

Q: *“Ainda não sei.”.*

Os professores K e Q, que estavam no primeiro ano da graduação no momento de coleta deste registro do questionário inicial, marcam que desconhecem essa prática, fornecendo-nos um indício de sua formação básica: não terem tido contato com esse processo em sala de aula. Por outro lado, o professor B, que também estava no primeiro ano, destaca a necessidade de *“[...] embasamento [...] teórico-metodológico [...]”*, indicando que também desconhece, mas que é possível fazer, desde que seja formado para tal, aspecto que, depois, no decorrer do PIBID, mostrou-se recorrente por meio dos encontros do grupo de estudos. O fato de conhecer a *“[...] realidade da escola e dos alunos.”* também é demarcado pelo professor B, sugerindo que a reescrita aconteça a partir do contexto real de produção, considerando os interlocutores envolvidos nesse processo. Os participantes I e N mantêm a mesma linha de suas respostas e experimentam uma perspectiva que indicia algum conhecimento acerca dessa atividade, inclusive, enfatizando a função do professor para essa fase da escrita. O professor M sugere um vínculo na interação, registrando que a reescrita deve ser *“[...] uma tarefa em conjunto, professor/aluno.”*, ou seja, é necessário que haja

diálogo entre esses dois sujeitos que integram o processo de escrita, chamando a atenção para a prática conjunta entre professor e estudante.

Por tais respostas, julgamos que esses professores em formação inicial não tiveram, em sua vida escolar e acadêmica, muitas práticas de reescrita, tampouco refletem acerca dessa etapa no processo de escrita, coadunando as respostas às demais perguntas nesta fase da pesquisa. Logo, chama-nos à responsabilidade de refletirmos e considerarmos este aspecto, pelo fato de estarmos trabalhando com um grupo de professores em formação inicial, que ensinarão a prática discursiva de escrita em suas futuras aulas de Língua Portuguesa.

O segundo registro relativo à etapa da reescrita corresponde à prática dos professores no processo de revisão e de reescrita dos textos, ou seja, após analisar os tipos de correção predominantes, na fase da revisão, olhamos para as práticas de reescrita propostas pelos professores, tomando seus apontamentos como indicadores dessa atuação.

Na mesma linha da atuação de B e Q, os professores I e N também recorrem a questionamentos, com o objetivo de que o produtor complemente seu texto, apresentando novas informações e mais adequadas à situação, sugerindo a operação de acréscimo (FABRE, 1986). As intervenções relativas à ortografia de algumas palavras indicam a operação de substituição, pois marcam que as palavras destacadas estão incorretas e, portanto, a ação requerida na revisão e na reescrita é a de trocar por sua forma correta. As intervenções pontuais, no corpo do texto da segunda versão, funcionam, em geral, para a operação de substituição, porque os apontamentos indicam a inadequação das escolhas, encaminhando para alterações, troca de termos, revisão e reescrita de tempos verbais e de conectivos, por exemplo. Um questionamento à margem do texto cumpre sua função de acréscimo, pois solicita novas informações acerca da *festa que houve na floresta*.

Para compreendermos os modos de participação dos professores em formação inicial no processo de produção textual, essa análise a respeito da revisão e da reescrita é fundamental, porque revela seus entendimentos acerca da escrita, da revisão e da reescrita, indicando como atuam. No caso específico da reescrita, os apontamentos de revisão manifestam as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998) propostas para as atuações do produtor do texto. Ao fazer apontamentos de revisão, os professores desempenham tais operações, também participando do processo de revisão e de reescrita do texto do estudante.

Examinados os aspectos práticos relativos à etapa da reescrita, tomamos a fase final de registros da pesquisa, considerando as respostas do questionário final, para a pergunta 15. *O que é reescrever um texto?*:

B: *“Reescrever um texto é a quarta etapa da escrita, é o momento em que, se supõe, que o texto já tenha sido produzido conforme o planejado e revisado adequadamente. Assim, reescrever um texto é desenvolvê-lo mais, adequá-lo às condições de produção.”.*

I: *“Reescrever textos é, primeiramente, readequá-lo às condições nas quais foram produzidos, com atenção, também, aos aspectos linguísticos e organizacionais do gênero, por exemplo, enfocando nas orientações realizadas na revisão prévia. Dessa maneira, reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita.”.*

K: *“É a oportunidade de escrever novamente um texto que você já tinha escrito. Geralmente, a reescrita é o processo de adequação dos apontamentos feitos em seu texto por outra pessoa, com o intuito de melhorar o que já estava escrito.”.*

M: *“Reescrever um texto é produzi-lo novamente tendo em vista tanto o comando de produção, quanto a finalidade.”.*

N: *“Reescrever um texto é realizar adequações ao contexto de produção, refletindo sobre os critérios que não foram atendidos na primeira escrita, ou que precisam ser alterados/repensados.”.*

Q: *“Reescrever um texto é voltar para o mesmo texto a fim de desenvolvê-lo, de repensar, de refletir sobre as ideias e buscar adequá-las ao que foi proposto.”.*

O participante B mostra sua compreensão da escrita como processo, marcando que a reescrita é uma das etapas que compõe o trabalho de produção textual e destaca, ainda, a necessidade da revisão para que a reescrita aconteça. A recursividade caracterizada pelo *novamente* aparece nas respostas de K e M e a *adequação* é registrada por B, I, K, N e Q. Todos os participantes marcam a relação com as condições de produção e M ainda enfatiza a *finalidade*. Chama-nos a atenção a resposta de I acerca dos posicionamentos acionados na reescrita: *“[...] reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita.”*: para que haja reescrita, é necessário revisar o texto, prática que pode ser feita assumindo o papel de leitor, isto é, daquele que está disposto a entender e a participar do processo de produção do texto. Nesse sentido, após desempenhar a ação de ler e revisar, é o momento de reescrever, tomando aquela etapa anterior como orientadora dessa última.

Pelo aporte teórico-metodológico estudado no PIBID, conforme descrito no Quadro 9, da seção 2.5., e pelas práticas de escrita, revisão e reescrita desenvolvidas com os acadêmicos participantes, de acordo com o Quadro 7, da subseção 2.4.2.2., foi proporcionado que entendessem o caráter processual e recursivo da revisão e da reescrita, sua pertinência para a adequação à situação de enunciação e a necessidade de outro olhar sobre o texto, para fazer apontamentos e orientações quanto às revisões e reescritas.

Já em relação às maneiras de reescrever textos com os estudantes em sala de aula, no diagnóstico final, as respostas revelam a relação com o processo de formação: transcorridos quase dois anos de estudos e práticas, os professores têm outro entendimento acerca da reescrita de textos com os alunos.

B: “Buscar a interação, dialogar com o aluno, de forma mostrar-lhe aquilo que ficou adequado ao que foi proposto e aquilo que não foi atendido. Essa interação pode ocorrer de várias formas, por meio de bilhetes no texto do aluno, por uma conversa individualmente ou até mesmo no coletivo, ressaltando todos os pontos a serem adequados e reconhecendo quando um aluno realizou um trabalho com dedicação e atendeu ao que lhe foi proposto.”.

I: “A reescrita, em contexto escolar, deve ser precedida por uma revisão coletiva – na qual o professor explica e contextualiza a revisão realizada por ele – e, depois, pela reescrita propriamente dita, momento em que os alunos lerão as orientações do professor, revisarão os textos, para, por fim, reescrever. Por isso é importante que a revisão esteja adequada ao nível de ensino.”.

K: “O processo de reescrita com alunos que não estejam no nível superior, deve ser diferente. Os alunos de Ensino Médio e Fundamental devem fazer a reescrita com o apoio dos professores, para estes, explicarem, de modo minucioso, como se faz.”.

M: “Após a primeira revisão, explicar aos alunos a importância e necessidade da reescrita. Caso se trate de uma sala numerosa, em um primeiro momento explicar utilizando o quadro, as deficiências comuns do grupo, depois dividir a sala em grupos menores para desenvolvimento.”.

N: “Para realizar a reescrita com os alunos é necessário, primeiramente, uma revisão que garanta as condições para essa etapa. Além disso, é necessária uma discussão acerca dos aspectos que precisam de adequação, tendo como base um trabalho prévio com o gênero discursivo.”.

Q: “Para reescrever textos com os alunos é necessário fazer com que eles compreendam a importância e função da reescrita. Além disso, o professor precisa realizar um trabalho que dê condições para que eles escrevam e reescrevam, e também precisa realizar uma revisão que contribua e encaminhe para a reescrita.”.

Destacamos as respostas de M e Q, que enfatizam ser preciso falar da *necessidade*, da *importância* e da *função* da reescrita, sugerindo-nos que, possivelmente, encontraram alguma dificuldade em desenvolver essa prática com os estudantes e, então, para que participassem do processo, tiveram que fazer essa ação de formação e de convencimento da importância e da função da reescrita no trabalho de produção textual. A resposta de M indica-nos relação com o processo pelo qual passou na revisão e na reescrita em sala de aula do sexto ano: um estudante que não atendeu aos apontamentos feitos, possivelmente, demonstrando incompreensão das intervenções. Dessa maneira, o professor, depois do processo de formação, entende que a reescrita é pertinente, porém é preciso trabalhar sobre essa finalidade

com os estudantes, talvez, para que se dediquem e participem dessa etapa do processo de escrita. Esse elemento revela-nos que, comumente, essa prática não é, efetivamente, desenvolvida na escola. Logo, quando os alunos deparam-se com tal atividade, não se interessam ou não se dedicam, até mesmo pelo desconhecimento de sua função no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Pelo fato de os professores em formação inicial terem realizado práticas efetivas de escrita, revisão e reescrita, conforme Quadro 7, da subseção 2.4.2.2., além da formação teórico-metodológica, puderam compreender, na prática, como essa etapa do processo de produção textual funciona e quais suas finalidades e funções.

Um aspecto comum que sobressai nas respostas dos participantes diz respeito à necessidade de *explicar* e *discutir*, coletivamente, sobre a reescrita. Assim, B afirma que pode ocorrer uma “[...] *conversa individualmente ou até mesmo no coletivo* [...]”; I enfatiza a necessidade de uma revisão coletiva na qual o professor “[...] *explica e contextualiza* [...]” sobre a revisão e a reescrita do aluno; N marca que deve haver uma “[...] *discussão acerca dos aspectos que precisam de adequação* [...]”. Esta constatação leva-nos ao entendimento de que os professores em formação inicial compreenderam que, em situação de ensino, especialmente, nas condições objetivas em que, geralmente, se encontra a Educação Básica, é necessário, além da atuação individual do professor, que ele encontre possibilidades de desenvolver a prática de reescrita, por exemplo, por meio de discussões coletivas.

Realçamos a resposta do participante B, que registra o caráter da interação e do diálogo, relacionando a função da reescrita ao dialogismo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006): “*Buscar a interação, dialogar com o aluno* [...]”, também demonstrando compreensão do aporte teórico-metodológico estudado e, ainda, estabelecendo relação direta com as atuações nas revisões dos textos dos estudantes do sexto ano, prática que caracterizou o processo como manutenção dos elos da cadeia de interação, por meio das várias versões dos textos escritos. Além disso, registra a necessidade de “reconhecer” o trabalho desenvolvido pelo estudante, ao atender à proposta. Essa compreensão de B manifesta os vínculos ao processo de formação e a sua própria atuação conjunta com Q, na prática de revisão e de reescrita com os estudantes do sexto ano. Ao retornarmos aos apontamentos feitos na versões do texto do estudante A-1, constatamos que há esse “reconhecimento”, na segunda versão: “[...] *seu texto está bom* [...]”.

O destaque da resposta do professor K fica por conta da diferenciação que faz entre a reescrita no Ensino Superior e na Educação Básica. Esse é um registro importante para nós, já que uma das problematizações que fazemos em relação ao PIBID, de acordo com as discussões apresentadas na conclusão desta Tese, é justamente relacionada à realidade da

atuação que possibilita, distanciando-se, geralmente, do que é comum nas salas de aula de escolas da Educação Básica. Assim, sublinha em sua resposta a necessidade de, nos Ensinos Fundamental e Médio, a reescrita ser realizada com “[...] o apoio dos professores, para estes, explicarem, de modo minucioso, como se faz.”, ou seja, é necessário haver interações orais que possibilitem o entendimento do estudante quanto ao que precisa ser revisado e reescrito.

Ressaltamos dentre as seis respostas um elemento comum: a necessidade de diálogo entre professor e estudante: “[...] por uma conversa individualmente ou até mesmo no coletivo [...]” – professor B; “[...] precedida por uma revisão coletiva – na qual o professor explica e contextualiza a revisão realizada por ele [...]” – professor I; “[...] com o apoio dos professores [...]” – professor K; “[...] explicar aos alunos [...]” – professor M; “[...] é necessária uma discussão acerca dos aspectos que precisam de adequação [...]” – professor N; “[...] fazer com que eles compreendam a importância e função [...]” – professor Q. Esse fato pode ser corroborado pelas análises do conceito dos tipos de correção, conforme seção 3.3., que demonstrou a atuação dos professores no processo de revisão e de reescrita, sugerindo-nos suas compreensões acerca das formas de fazer apontamentos e, ainda, suas dificuldades quanto ao trabalho com o gênero discursivo e à incompreensão do estudante A-2, que não atende aos apontamentos.

A compreensão desses professores em formação inicial participantes do PIBID mostra-se adequada em relação ao que foi trabalhado nos grupos de estudo teórico-metodológico e nas práticas, revelando-nos, contudo, a necessidade de retomar algumas reflexões, especialmente, pelas atuações de K e M, e de estudar, previamente, os conteúdos a serem ensinados durante as aulas na Educação Básica.

Esses registros do questionário final, comparados ao questionário inicial, possibilitam-nos avaliar que os professores em formação inicial demonstram ter compreendido a escrita como processo, composta por etapas, entendendo a reescrita como subsequente à revisão. Para ilustrar, apresentamos o Quadro 14, sinóptico quanto à compreensão da reescrita nas fases inicial e final da pesquisa:

Quadro 14: Síntese dos registros sobre reescrita – questionários inicial e final

Conceito	Questionário Inicial	Questionário Final
Reescrita	Reelaborar, escrever novamente.	Reescrever a partir da revisão, de apontamentos considerando as condições de produção.

Fonte: A pesquisadora.

A triangulação dos registros relativos à reescrita permite-nos avaliar que os professores em formação inicial apresentam a seguinte compreensão em relação a essa etapa do processo de escrita:

1. A reescrita, precedida da revisão, caracteriza a escrita como processual, recursiva e dialógica;
2. A reescrita tem caráter dialógico, possibilitado pelas interações entre os sujeitos, nas várias versões dos textos;
3. É necessário, em situação de ensino, discutir com os estudantes sobre a necessidade, a pertinência e a função da reescrita, para que, efetivamente, desenvolvam esta prática;
4. A explicação e a discussão coletivas são metodologias que podem contribuir com a revisão e a reescrita dos estudantes.

Analizadas as compreensões e atuações dos professores em formação inicial no processo de reescrita dos textos, procedemos à discussão dos resultados suscitados pelas análises desenvolvidas à luz do aporte teórico-metodológico da pesquisa.

3.5. DOS RESULTADOS

Os resultados depreendidos das análises permitem-nos compreender como foi constituída a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita entre os professores em formação inicial integrantes do PIBID. Os participantes refletem a formação pela qual passaram demonstrando, em suas respostas no questionário final e em suas práticas no processo de revisão e de reescrita dos textos dos alunos do sexto ano, subsídios nos principais conceitos estudados.

Compreendemos a constituição da formação por meio dos entendimentos que demonstraram nos questionários inicial e final, revelando desenvolvimento em relação ao norte teórico-metodológico da fase inicial para a etapa final da pesquisa. Assim, avaliamos que, devido à primeira compreensão da escrita como processo, os professores em formação inicial:

1. Entendem a revisão e a reescrita como partes inerentes à escrita e como etapas processuais, recursivas e dialógicas: é por meio de tais fases que o diálogo é mantido com os produtores do texto (síntese ilustrada nos Quadros 11, 13 e 14);
2. Atuam nos textos dos estudantes de acordo com os materiais produzidos: aqueles mais adequados à proposta têm apontamentos que melhor orientam a revisão e a reescrita do produtor (atuações dos professores B e Q; I e N); os textos que não

- atendem ao comando de produção e aos apontamentos do professor tendem a ter intervenções menos orientadas (atuação dos professores K e M), isso porque o contato que tiveram no processo de formação no PIBID priorizou, de certa forma, as condições ideais de escrita, com textos que, em geral, atendem ao encaminhamento de produção textual;
3. Inferem que a revisão objetiva orientar a reescrita, buscando encaminhar processos reflexivos que ampliem o texto original, como, por exemplo, o comentário ao final da primeira versão do texto de A-1, e, assim, adequa-se à proposta de produção, por isso fazem intervenções que recorrem ao material estudado, segundo o comentário constante na primeira versão de A-2, e ao comando de produção, que é o principal parâmetro para as intervenções;
 4. Sabem que os vários tipos de correção (SERAFINI, 1987; RUIZ, 2010; GASPAROTTO, 2014; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) são usados, conforme as respectivas funções predominantes: indicativa e resolutive para aspectos linguístico-discursivos; textual-interativa para os elementos relacionados às características do texto; a classificatória é raramente utilizada (de acordo com a síntese quantitativa constante no Quadro 12), sugerindo que não dominam os elementos linguístico-gramaticais, os quais, comumente, são apontados e explicados por meio de intervenções classificatórias. Assim, conhecem sobre os tipos de correção, mas não, necessariamente, a respeito dos conteúdos a serem revisados e reescritos, característica decorrente de todo o seu processo de formação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior;
 5. Concordam que, para uma revisão e reescrita mais efetivas, é necessário discutir com os estudantes acerca da pertinência de tais etapas e, também, explicar oralmente sobre os apontamentos feitos, demonstrando que a oralidade é parte necessária do processo de revisão e de reescrita da produção textual escrita, especialmente, com os estudantes de sexto ano da Educação Básica;
 6. Consideram que o bilhete ao final do texto é a principal forma de orientar a revisão, por isso, lançam mão, destacadamente, desse modo de intervenção, ainda que, predominantemente, sejam compostos por comentários mais gerais sobre o texto, indicando, também, certa dificuldade em tratar de elementos pontuais e específicos que necessitam de revisão;
 7. Percebem que os apontamentos de revisão direcionam para as operações linguístico-discursivas a serem usadas, indicando a regularidade, respectivamente,

pela adição e substituição e, em alguns casos, pelo ato de ignorar, demonstrando que têm dificuldades em trabalhar com a supressão e o deslocamento, o que significa que atuam orientando maiores mudanças, como, por exemplo, complementações (de acordo com o comentário ao final da segunda versão do texto de A-3, que marca o fato de ter complementado as informações), e não tanto pelo aproveitamento do que o estudante já produziu.

De modo geral, os outros dois participantes da pesquisa – G e U – classificados como “acadêmicos com atividades integrais”, conforme subseção 2.3.1.2, cujas compreensões não foram analisadas pelo fato de terem desenvolvido as atividades no Colégio B, também demonstram as mesmas concepções de escrita, de revisão e de reescrita, nas etapas inicial e final da pesquisa: na primeira fase, indicam concepções mais próximas de vertentes tradicionais; na sequência, sugerem subsidiar suas respostas nos conteúdos trabalhados durante o processo de formação teórico-metodológica e prática desenvolvido no PIBID.

Conforme afirmamos na introdução desta Tese, nosso objetivo não foi tratar sobre o PIBID – Programa, objetivos, condições de desenvolvimento, contribuições para a formação inicial e continuada, etc. Contudo, aspectos suscitados em nossas discussões abrem caminho para outras reflexões relativas ao Programa.

Um elemento que pode ser considerado refere-se, por exemplo, às especificidades do processo de formação docente inicial possibilitado pelo PIBID, diferenciando-o de outras práticas curriculares dos cursos de graduação, como os estágios curriculares supervisionados. No PIBID, pelo fato de o acadêmico inserir-se em um processo intenso e consistente de estudo teórico-metodológico atrelado a práticas de formação, tanto nas atividades do subprojeto, quanto nas ações nas escolas participantes, é possibilitada maior apropriação desses saberes – relação entre teoria e prática – no processo de formação docente. Esse é um fator importante que evidencia as grandes possibilidades de contribuição dos subprojetos: a relação de comprometimento e pertencimento à escola permitida pela ação constante e frequente. O PIBID propõe a redução das tradicionais distâncias e dicotomias entre teoria e prática tão discutidas em relação aos cursos de formação de professores. Desse modo, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir com discussões a respeito da relevância do Programa para a formação docente inicial.

Ademais, essa mesma característica, de inserir o acadêmico em um processo intrínseco de formação teórica, metodológica e prática, mostra-nos a realidade diferente de ação dos professores em formação inicial possibilitada pelo Programa: estão inseridos em uma situação

específica de atuação em sala de aula, com estudos diretamente relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, com orientação constante dos professores coordenadores e supervisores, colocando-os em uma prática que, comumente, é diversa da realidade cotidiana das escolas de Educação Básica.

Desse modo, justamente, por sua característica determinante, o PIBID contribui de maneira diferenciada com o processo de formação docente inicial, porém, em pesquisas que se proponham a discutir sobre o Programa, especificamente, é necessário considerar este aspecto, que tanto marca o diferencial positivo, quanto pode distanciar as ações da realidade das salas de aula e camuflar uma formação mais real, apresentando uma ação mais idealizada. Diante de tais discussões, na sequência, retomamos nossos objetivos, demarcando os resultados de cada um e, então, voltamos à hipótese e à tese que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

4. CONCLUSÃO

Devido a nossos objetivos com o processo de doutoramento, que envolve as inquietações quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa e com a formação de professores, considerando a necessidade de, no papel de professora de um curso de formação docente inicial, interferir na atuação dos professores na Educação Básica, já no período da formação inicial, acreditamos que o decurso de desenvolvimento de toda a pesquisa desta Tese possibilitou-nos ressignificar nossas concepções, especialmente, quanto aos conceitos de escrita, de revisão e de reescrita e, fundamentalmente, em relação ao processo de formação docente inicial. Assim, trabalhamos com o grande tema da revisão e da reescrita de textos na formação inicial de professores.

É nesse sentido que, ao nos propormos a estudar conceitos relevantes do trabalho de produção textual em contexto de ensino, tendo como sujeitos participantes os professores em formação inicial integrantes do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da Unespar/Campo Mourão, tivemos condições de refletir sobre a formação docente inicial voltada para os conceitos de revisão e de reescrita. A fim de ilustrar como nossos objetivos foram alcançados, apresentamos cada objetivo específico e os respectivos resultados, para, então, retomarmos o objetivo geral e a hipótese que conduziu nossas investigações, possibilitando a reafirmação da tese de pesquisa.

Assim, retomamos nosso primeiro objetivo específico: caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID, nas etapas de diagnósticos inicial e final da pesquisa, o qual nos possibilitou examinar a evolução que houve entre cada fase da investigação. Caracterizar as concepções no início da pesquisa foi fundamental para direcionar nossas ações no decorrer do processo de formação teórico-metodológica e prática e, no diagnóstico final, tal análise foi importante para avaliarmos o trabalho desenvolvido e retomar estudos que se mostraram ainda necessários, diante de certas idiossincrasias de alguns participantes em suas respostas.

Avaliamos que, no diagnóstico inicial, as concepções eram: a) de escrita como expressão do pensamento, materialização de ideias e sentidos; b) de revisão com foco nos erros e aspectos gramaticais, para serem corrigidos e verificados os sentidos; c) de reescrita como reelaboração e nova escrita; ou seja, tais entendimentos indicam o vínculo a concepções tradicionais e estruturais de linguagem, sugerindo ser o reflexo da formação pela qual passaram na Educação Básica e, em alguns casos, no início do curso de graduação, visto que alguns participantes já estavam no terceiro ano da licenciatura. Esses entendimentos, se não

modificados, implicariam em futuras atuações que perpetuariam o trabalho com a escrita na Educação Básica de modo a seguir essa vertente tradicional e estrutural, que não considera, por exemplo, a pertinência da situação de produção para que o estudante tenha, efetivamente, condições de escrever um texto que seja adequado à situação de interação verbal social.

Já no diagnóstico final, as compreensões foram: a) de escrita como interação com o outro e como processo de produção de sentidos; b) de revisão como etapa para adequação do texto às condições de produção; c) de reescrita, após a revisão e os apontamentos pautados nas condições de produção do texto; isto é, apresentaram subsídios em concepções discursivas de linguagem, indicando o aporte no processo de formação desenvolvido no PIBID. Acreditamos que tais compreensões, ao final da pesquisa, permitem condições para que esses professores, em suas práticas futuras, pautem-se na perspectiva dialógica de linguagem e, assim, assumam a escrita como trabalho, em um viés processual, composto pelas etapas de revisão e de reescrita, cuja função principal é proporcionar a produção de um texto que seja adequado à situação, logo, que tenha o que dizer, que saiba como, por que e para quem fazê-lo.

O nosso segundo objetivo específico – identificar de quais aspectos os professores em formação inicial apropriam-se em relação à prática de revisão e de reescrita de textos –, possibilita-nos compreender como se deu a formação no PIBID, examinando quais conceitos os professores demonstram ter compreendido ao final do processo, o que proporciona refletir acerca das influências dessa formação na atuação na escola básica em suas futuras práticas. Assim, observamos que os aspectos constituídos foram: a) da concepção dialógica de linguagem, implicando no entendimento da escrita como processo; b) da revisão e da reescrita como etapas processuais, recursivas e dialógicas; c) dos vários tipos de correção e suas respectivas funções; d) da reescrita como etapa que se materializa por meio das operações linguístico-discursivas.

Tais entendimentos subsidiam-se no aporte teórico-metodológico estudado no subprojeto e, desse modo, oferece indícios da compreensão desenvolvida pelos participantes, levando-nos a depreender que suas práticas, possivelmente, serão pautadas nessa perspectiva: compreender a linguagem pelo viés dialógico implica, necessariamente, considerar o outro e as possibilidades de diálogo, inclusive, por meio do texto escrito. É nesse sentido que as etapas de revisão e de reescrita mostram-se compreendidas como processuais e recursivas: mais que fases para deixar o texto mais adequado à situação de produção, funcionam como mecanismo de trabalhar com a formação do estudante, por meio do discurso escrito, é uma

oportunidade, por exemplo, de retomar conteúdos estudados, de refletir acerca dos usos linguísticos em contextos específicos.

Dessa forma, os professores em formação inicial sugeriram-nos reconhecer os vários tipos de correção e suas respectivas funções, tanto que, predominantemente, lançaram mão da intervenção textual-interativa e pouco recorreram à classificatória, indicando-nos que conhecem, mas não sabem usar todos os tipos estudados, mais pelas dificuldades com os conteúdos do planejamento para as aulas, que por não entender as funções de cada modo de intervenção. A maneira como intervêm nos textos dos estudantes marca, também, as operações linguístico-discursivas da reescrita, pois as atuações dos professores já funcionam como uma fase da reescrita: predominantemente recorrem à adição e à supressão, orientando que os estudantes complementem ou retirem partes de seus textos. Além disso, dada a dificuldade de trabalhar com textos mais distantes da situação de produção, a operação de ignorar também é habitual, pois o estudante desconsidera os apontamentos e o professor desconsidera a não revisão e reescrita do produtor, fazendo novos apontamentos do mesmo modo.

O terceiro objetivo – caracterizar a atuação dos acadêmicos do PIBID no processo de produção de textos na escola, especialmente, no momento da revisão de textos de estudantes do Ensino Fundamental, após o trabalho teórico-metodológico -, possibilita-nos examinar como os professores em formação inicial, efetivamente, atuaram na prática de revisão, estabelecendo relação com o processo de formação pelo qual passaram. As análises dos registros demonstram que os participantes atuaram conforme a formação desenvolvida no PIBID: a) lançaram mão dos diversos tipos de correção; b) recorreram, destacadamente, à intervenção textual-interativa; c) assumiram-se no papel de revisores e coprodutores dos textos dos alunos, fazendo apontamentos com o objetivo de encaminhar a revisão e a reescrita; d) constituíram a produção textual em um processo dialógico, por meio das interações das várias versões dos textos; e) os apontamentos focaram em aspectos estruturais do texto, no caso, em elementos da narrativa – como o personagem; f) demonstram dificuldades em orientar a revisão e a reescrita de textos que se distanciam mais da proposta de produção; g) as operações linguístico-discursivas foram, predominantemente, de adição, de substituição e de ignorar.

Essas atuações indicam-nos a relação entre a teoria e a prática, pois, ao demonstrarem apoiar-se nos conceitos teórico-metodológicos estudados, ainda que, em algumas práticas haja dificuldades – revisão de aspectos linguísticos e gramaticais e de textos menos adequados ao comando de produção -, os professores em formação inicial indicam conhecer e compreender

os conceitos estudados, inclusive, estabelecendo relação entre eles: as atuações na revisão dão indícios do aporte primeiro na concepção dialógica de linguagem, na escrita como processo e, então, na revisão e na reescrita como etapas dialógicas, que visam a deixar o texto mais adequado a situação de enunciação.

Desse modo, chegamos ao objetivo geral: compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita constitui-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID. Analisamos que a constituição deu-se, principalmente, por meio da relação entre os três eixos do processo de formação: teoria, metodologia e prática, possibilitando que os professores em formação inicial compreendessem a revisão e a reescrita como etapas processuais, recursivas e dialógicas do processo de produção textual e seu papel de atuar, efetivamente, como revisores e coprodutores dos textos dos estudantes, a fim de trabalhar com o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de sua capacidade linguístico-discursiva.

Por esse percurso de pesquisa, confirmamos a hipótese inicial de que a formação teórico-metodológica do educador de língua materna em formação inicial, especificamente o participante do PIBID, orienta e constitui práticas docentes efetivas de trabalho com a produção de textos escritos, contribuindo com os processos de revisão e de reescrita de textos de seus futuros alunos, porque pudemos concluir que o trabalho desenvolvido durante a formação teórico-metodológica e prática no PIBID, ainda que tenha deixado lacunas em alguns conteúdos da formação, como, por exemplo, quanto à dificuldade em revisar textos menos adequados às condições de produção e que não atendem aos apontamentos feitos nas primeiras versões, permeou as atuações dos professores em formação inicial no período em que desenvolveram a unidade de ensino e a implementaram junto aos estudantes do sexto ano da Educação Básica, apresentando uma proposta de produção textual que coaduna com a concepção de escrita como trabalho e atuando como professores que participam do processo de produção textual, fazendo apontamentos que objetivam orientar e encaminhar a revisão e a reescrita de seus estudantes, produtores de textos inseridos em determinada situação de interação verbal social, delimitada pelo comando de produção.

Logo, reafirmamos a tese de que o professor em formação inicial constitui, do ponto de vista da teoria estudada, o trabalho com o ensino da escrita ao ter formação teórico-metodológica determinada, porque constatamos que, em suas atuações no trabalho de escrita com os estudantes do sexto ano, os professores assumiram-se, fundamentalmente, como revisores e coprodutores dos textos, buscando intervir de maneira a implementar a reflexão e

o desenvolvimento das ideias, ainda que tenham focado, em alguns exemplos, em apontar elementos estruturais relativos à narrativa.

Quanto ao PIBID, ainda que não tenha sido nosso objetivo específico refletir a respeito do Programa em si, nossa pesquisa demonstra alguns resultados relativos à formação teórico-metodológica e prática possibilitada pelas ações de um subprojeto, neste caso específico, corresponde aos conceitos de revisão e de reescrita. Considerando o objetivo geral do Programa, que é contribuir para a formação inicial de professores e, então, influenciar na qualidade do ensino na Educação Básica, acreditamos que nossa pesquisa demonstra uma possibilidade de como concretizar este objetivo: a partir de estudos teórico-metodológicos consistentes e determinados em articulação com a prática relativa aos conceitos estudados. Esse caráter da formação, articulando esses três processos – teoria, metodologia e prática -, mostra-se bastante relevante, pelo fato de estarmos trabalhando com a formação de professores e, então, a práxis apresenta-se como mecanismo determinante para a compreensão efetiva dos conteúdos teóricos estudados.

Ademais, a prática de professores em formação inicial prescinde de acompanhamento e orientação constantes, aspecto assegurado pelo Programa, visto que, nas atuações na escola, os participantes têm o apoio da professora supervisora e, ainda, contam com as orientações da professora coordenadora em todas as atividades do subprojeto. Dessa forma, levantamos outra característica que marca um diferencial do Programa: trabalhar com a formação inicial na articulação entre teoria, metodologia e prática, estreitando o diálogo da Universidade com a Educação Básica, promovendo maior contato com a realidade escolar, ampliando sobremaneira os modos de formação inicial da graduação.

Contudo, ainda que seja realizado a partir de atividades programadas de acordo com o planejamento da escola e com os objetivos do subprojeto, é possível, como em todo processo de formação, que nem todos os conteúdos necessários para as aulas sejam devidamente estudados e preparados pelos professores em formação inicial. Assim, é entendível que haja certas lacunas, como, por exemplo, constatamos em relação ao trabalho com o gênero discursivo Lendas Folclóricas, implicando em atuações mais direcionadas à estrutura da narrativa – conceito já apreendido – e menos às funções do gênero discursivo.

Em síntese, ainda que o Programa seja desenvolvido com características intrínsecas à sua constituição e, portanto, possibilita uma formação docente inicial de maneira específica, é possível visualizarmos as contribuições que proporciona à formação inicial de professores e, conseqüentemente, à qualidade do ensino na Educação Básica, contando com a atuação futura desses professores em sala de aula.

Dentre as contribuições desta Tese, observamos que se circunscrevem às práticas de escrita, revisão e reescrita e, ainda, à formação de professores. Quanto às práticas docentes, avaliamos que nossos resultados demonstram a pertinência da formação teórica, metodológica e prática para a constituição de conceitos que, futuramente, subsidiem o processo de ensino e aprendizagem de escrita em sala de aula.

Ainda para futuras pesquisas, indicamos que sejam examinadas as condições nas quais o PIBID acontece e as implicações dessas realidades para a formação docente inicial. Outra linha de investigação relacionada ao Programa pode ser aquela que se volta para a formação continuada de professores, perspectiva de análise sempre pertinente, considerando os contextos de formação e de atuação dos docentes da Educação Básica. Ademais, avaliamos que outras pesquisas possam tratar, por exemplo, dos impactos da formação docente inicial diretamente na Educação Básica, investigando como os professores, depois de concluída a primeira etapa de sua formação, atuam na prática efetiva nas salas de aula, caracterizando um trabalho com egressos de cursos de graduação e/ou de projetos e programas específicos, como é o caso do PIBID. No que diz respeito ao objeto específico de análise desta Tese, revisão e reescrita de texto, julgamos pertinentes, ainda, pesquisas que considerem os modos de atuação dos estudantes da Educação Básica, a partir das intervenções dos professores, relacionando as formas de avaliação, correção ou revisão do texto e, por conseguinte, as maneiras de revisão e de reescrita.

Por fim, olhamos para esta Tese como um elo na cadeia de interação verbal social (BAKHTIN, 2003) da academia: está vinculada a pesquisas anteriores e deixa caminhos para outros trabalhos. Não tivemos a pretensão de esgotar todas as possibilidades de estudo, contudo, esta Tese contribui para pesquisas que tratam do processo de escrita, especialmente, das etapas de revisão e de reescrita, e da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES-FILHO, S. C.; PANIAGO, M. de L. F. dos S.; REZENDE, F. O. Utilizando a reescrita para romper a artificialidade do ensino de língua. In: 7ª Semana de Licenciatura: educação científica e tecnológica: formação, pesquisa e carreira. Jataí, 2010. **Anais...** Jataí, 2010, p. 261-263.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- AURIEMO, C. F. **A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do Ensino Fundamental**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). **What writers know: the language, process, and structure of written discourse**. New York: Academic Press, 1982. p.345-63.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 115-126.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, vol. 17, n. 002, p. 275-303, 2004.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Portugal. **Anais...** Porto, 2014. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CAPES. **Portaria n. 096/2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

CARRARO, C. M.; PIANARO ANGELO, C. M.; LOREGIAN-PENKAL, L. Avaliação da produção escrita: uma perspectiva dialógica. **Encontros de Vista**, vol 1, 10. ed., jan.-jun./2012., p. 9 – 19. Disponível em: <<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20escrita.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para a reescrita**: contribuições da teoria Bakhtiniana. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

CASTEDO, M.; WAINGORT, C. Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: segunda parte. **Lectura y vida**, n. 2, p. 36-48, jun. 2003.

CASTELA, G. da S. **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. (Org.). Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 15, p. 7-23, jan./jun. 1990.

CHANQUOY, L. Revision Processes. In: BEARD, R. et al. **Writing development**. London: Sage Publications, 2009. p. 80-97.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução J. Juinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COLLINS, A., GENTNER, D. A framework for a cognitive theory of writing. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.51-72.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. **Linguagem & Ensino**, vol. 14, n. 1, jan.-jun./2011, p. 115 – 143. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=100000000022911&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 14 jan. 2013.

COSTA, M. C. F. A revisão textual e a reescrita textual e suas implicações em textos escritos por criança. In: VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. Disponível em: <[www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Margareth%20Correia%20Fagundes%20Costa%20\(UESB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Margareth%20Correia%20Fagundes%20Costa%20(UESB).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

COSTA, P. da S. C.; SILVA, B. R. da. Crenças do professor de língua materna sobre a correção em produções escritas. **Entrelinhas**, vol. 5, n. 1, p. 4-17, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/entrelinhas/article/view/1218/422>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

DIONISO, A.; CORTES, S.; LIMA, A. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jan./jul. 2015a.

_____. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jul./dez. 2015b.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2016.

ESPER, D. S.; MENEGASSI, R. J. Revisão textual-interativa na reescrita de textos. In: III CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2011, Maringá. **Anais**. Vol. 1, p. 793 – 806, Maringá, 2011.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 62, p. 59-79, 1986.

_____. La reécriture dans l'écriture: l'ecas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 68, p. 15-39, 1987.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 39, p. 105-129, jan./jun. 2002.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. Teoría de la redacción como proceso cognitive. **Textos en contexto**. n. 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 1996. p. 75-110.

FRANZOI, R. d. C.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da ausência da delimitação de interlocutor em produções textuais escritas no ensino fundamental. **Confluência**, n. 39/40, 2. semestre de

2010/1. semestre de 2011, p. 122 – 141. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/432.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogos das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, jan.-jun./2012, p. 41 – 56. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/222/146>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FUZER, C. Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/772/764>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. In: I CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010a. Disponível em: <<http://anais2010.cielli.com.br/downloads/589.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras**, vol. 12, n. 2, 2010b, p. 108 – 116. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/2410/2799>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no ensino médio. In: II CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá, 2012. Disponível em: <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1546_arq_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GEDOZ, S. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. **Fórum Linguístico**, vol. 13, n. 2, p. 1225-1239, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1225>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

GONÇALVES, A. V.; NAPOLITANO, A. A. A (re)escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, apr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/17104/pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GUIMARÃES, E. Os estudos sobre linguagens: uma história das ideias. **Linguagem, cultura e transformação**. 2001. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

HAYES, J. R., FLOWER, L. C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.3-30.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics**: reading, writing, and language learning. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-117.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-36.

LEFFA, V. J. **A Lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. **Calidoscópio**, vol. 8, n. 1, jan.-abr./2010, p. 3 – 13. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/154/10>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LUQUEZ, S. FERREIRO, E. La revisión de um texto ajeno utilizando um processador de palabras. **Lectura y vida**, n. 2, p. 50-61, jun. 2003.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MANGABEIRA, A. A (re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça: UNISUL, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Andrea%20Mangabeira.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MATTOS, A. M. de A. Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa como solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7, 2004. **Anais...** 2004.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

_____. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

_____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**: apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1. p. 251-276.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gênero e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**. Maringá, v. 28, n. 2. 2006.

_____. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. **Signótica**, Goiás, vol. 20, p. 469-493, jul./dez. 2008.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021/18768>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MOITA-LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. A reescrita do gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática. In: I CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010. Disponível em: <<http://anais2010.cielli.com.br/downloads/578.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Leitura e revisão de textos por professores em formação inicial. **Escrita**, n. 13, 2011, p. 1 – 12. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18667/18667.PDFXXvmi=ZW81Hof3mIR33WO0EM6Nmhea63qHCOtCLCDt2SxoCqsFohG35NRs56Dbas5SMTnoG13b3WJrzbVfAeVEkJvNPDq1NwUBqi18j4jn14QAgMPR2Mvmw2bmFCntaj5CD7KXb4lc9cNp0Dh3qNpXQBkweJ1o372GeMFqR1E1erqe6lhwwIunkQVzAWZD51kkO0LG2pHgS9uZRNvpv2OQSKqsIq7Nrs9htVXvmFNfPjFH7M8EOWuIHWcpnkeQNo8hk6OIM>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos linguísticos**, vol. XXXVII, n. 002, p. 101-111, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_08.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos linguísticos**, vol. XXXVII, n. 002, p. 59-73, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

PIANARO-ANGELO, C. M. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. 390 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

POLESSI, E. **A reescrita de textos no Ensino Fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, 2012.

PORTUGAL, R. A. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. In: I CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá, 2010. Disponível em: <<http://anais2010.cielli.com.br/downloads/611.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 69-83.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. (Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. Cambridge: University Press, 1987. p.142-75.

SERAFIM, M. de S.; OLIVEIRA, R. M. L. de. A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. **Alfa: Revista de Linguística**, vol. 54, n. 002/2010, p. 565 – 592. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=110985822449292&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 09 jan. 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Barros de Mattos, Adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

SILVA, C. R. **Produção e reescrita de textos como processo de interlocução**: algumas reflexões. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, Belo Horizonte 2010.

SILVA, F. D. S. Entrelaçando *on-line* e *off-line*: práticas de escrita e reescrita em comunidades da rede social Orkut. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/68_arq_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-49.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-190.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNESPAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.unespar.edu.br/documentos/2014/PDI%20-UNESPAR%20CEE.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

VAL, M. da G. C. et al. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

VARGAS, S. L. et. al. Os processos de produção e revisão textual por aprendizes da escrita a partir do trabalho com os gêneros discursivos. In: IX Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Suzana%20Vargas.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

VOLOCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

WHITE, R. V., ARNDT, V. **Process writing**. London: Longman, 1995.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, p. 79-88.

ZUIM, P. B.; REYS, C. R. As influências de uma parceria entre leitor e escritor na produção de textos. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, vol. 1, n. 12, ano VI,

mar.-ago./2012, p. 25 – 49. Disponível em:
 <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=1000000000280378&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 08 jan. 2013.

ANEXOS

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES

1. Leia com atenção o texto de apoio e as orientações da proposta.
2. Elabore um texto que tenha, no mínimo, dez (10) e, no máximo, dezoito (18) linhas.
3. Escreva com letra legível e ocupe todo o espaço das linhas, respeitando os parágrafos.
4. Não fuja ao tema e ao gênero propostos.
5. Use caneta com tinta preta ou azul.
6. Utilize a norma culta escrita.

ATENÇÃO: A redação é prova eliminatória.

NÃO SERÁ FORNECIDO OUTRO IMPRESSO PARA REDAÇÃO.

A PARTIR DO TEXTO 1, QUE FORMA A COLETÂNEA DE TEXTOS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA, ESCREVA UMA CARTA AO EDITOR DO JORNAL, EM ATÉ 18 LINHAS, EXPRESSANDO SUA OPINIÃO DE LEITOR EVIDENCIADA PELO TEXTO.
NÃO ASSINE A CARTA COM O SEU NOME. ASSINE COM A EXPRESSÃO "O LEITOR".

TEXTO 1

CORREDOR SE NEGA A VENCER PROVA APÓS LÍDER PARAR ANTES DA CHEGADA

DE SÃO PAULO
15/12/2012

Favorito, o medalhista olímpico dispara e tem a vitória assegurada na corrida. Mas para no lugar errado, achando que alcançou a linha de chegada. O segundo colocado se aproxima e, ao invés de ultrapassá-lo, alerta o líder sobre o equívoco e o conduz para confirmar sua vitória.

Parece filme com enredo irreal e até piegas. Ainda mais no competitivo mundo do esporte de alto rendimento. Mas essa história, ocorrida no dia 2, continua sendo exaltada no noticiário e nas redes sociais.

Correndo diante de sua torcida, o vencedor do ano passado, o espanhol Iván Fernández Anaya, 24, negou-se a conquistar a prova de cross country de Burlada, em Navarra.

Sua vaidade sucumbiu ao espírito esportivo, e ele preferiu manter o curso normal da competição, com triunfo do queniano Abel Kiprop Mutai, que havia conquistado o bronze nos 3.000 m com obstáculos em Londres-2012.

"Eu não merecia ganhá-lo. Fiz o que tinha que fazer", afirmou Fernández em declaração reproduzida pelo jornal 'El País', da Espanha, nesta sexta-feira. "Ele era o vencedor com justiça, me impôs uma distância que eu já não podia superar se ele não errasse. Desde que vi que ele parou, eu sabia que não ia passá-lo".

Neste sábado, em seu blog, Fernández comentou a repercussão de sua atitude, que continua sendo elogiada duas semanas depois.

"Hoje está sendo um dia especial para mim - ou melhor, muito especial - nunca pude pensar que meu gesto com Mutai chegaria onde está chegando. Estou em uma autêntica nuvem, são muitos os comentários, entrevistas, reportagens sobre o sucedido. Queria agradecê-los por tudo o que vocês fizeram por mim", escreveu.

No dia seguinte à prova, ele descreveu no seu blog os momentos da reta de chegada. "A 100 m do fim, vejo que Mutai começa a saudar o público e vai freando. As pessoas ali presentes, ao ver que eu chegava, gritam para ele, porém Mutai não entende nada. Eu não dava crédito, pois só havia um arco de chegada. Quando cheguei até ele, coloquei a mão na suas costas e lhe disse que a meta estava mais adiante. Ele não me entende, logicamente, e decido ir com ele até a chegada", disse.

Antes mesmo de ser enaltecido na mídia, ele já se mostrava satisfeito. "Muito contente com as sensações obtidas e por ter podido estar lado a lado com um fora de série como Abel Mutai, muito bom atleta e melhor pessoa", acrescentou.

Técnico não teria mesmo gesto

Dono de dois diplomas de curso superior e em busca do terceiro em mecatrônica, Fernández é treinado pelo ex-campeão mundial e medalhista olímpico Martín Fiz.

"Foi um gesto de honradez muito bom", declarou o técnico a 'El País'. "Um gesto dos que já não se fazem. Melhor dizendo, dos que nunca foram feitos. Eu mesmo não o teria feito", admitiu. "Isso lhe fez ser melhor pessoa, porém não melhor atleta".

"Não havia nada em jogo, tampouco muito dinheiro, exceto poder dizer que havia derrotado um medalhista olímpico", afirmou Fernández a 'El País'. Ele reconheceu que, numa competição relevante, teria outro comportamento.

"Outra coisa, claro, seria se, em disputa, houvesse uma medalha de Mundial ou de Europeu. Então, acho que sim, eu teria aproveitado para ganhar, mas também creio que deu mais nome ter feito o que fiz do que se tivesse ganhado. E isso é muito importante porque, hoje em dia, tal como as coisas estão em todos os ambientes, no futebol, na sociedade, na política, onde parece que vale tudo, um gesto de honradez vem muito bem", opinou.

VERSÃO DEFINITIVA

1 Corredor se nega a vencer prova após
2 lider parcer antes da chegada.
3 O medalhista de corrida olímpica sem ga-
4 nhando a corrida nos para num lugar que
5 não é o destino da prova, que no caso
6 é a linha de chegada.
7 mas logo atrás dele sem um dos par-
8 ticipante que para e dá um aviso a ele
9 que ali não é o final da prova.
10 Entre tanto o público que está vendo a Limite mínimo
11 corrida fica surpreso com a atitude do
12 outro participante, que avisa a ele que ali
13 onde ele estava não era o final da prova.
14 Portanto o primeiro participante que vinha
15 ganhando a prova terminou de correr e ficou
16 em primeiro lugar.
17 Ass: O Leitor
18

NÃO DESTAQUE ESTA FOLHA

ANEXO 2

Exemplo 22 – Estudante A-1: primeira versão

A Sereia Kamila

No título vejo nomeia a sereia como Kamila, mas ao longo do texto esse nome não aparece mais, observei isso!

Como as sereias são fictícias? quis o autor contextualizar?

Era uma vez uma sereia que vivia na mar, ela era uma sereia muito famosa conhecida por todos os visitantes; era também um pouco loquaz, e ~~tem~~ tinha fúrias que enfeitavam todos os homens.

Ela também tinha um peixinho que falava e era bem rabudo. Havia também o Curupira de cabelo de fogo.

Ela vivia sempre ^{em cima} ~~na~~ ^{tinha} de uma enorme rocha que ^{tinha} na mar.

O peixinho e o Curupira viviam com ela?

E o peixinho saltava poder pela boca e enfeitava todos os peixes que ~~por~~ ele, e o Curupira adorava cuidar da sereia. *Por que ele adorava cuidar dela?*

Como ela encontrou ele?

Depois de muito tempo a sereia Kamila encontrou um tritão e eles se casaram. E depois de dois anos eles tiveram uma sereinha que se chamou Sophia e viveram felizes para sempre.

Nome: _____

Seu texto não apresenta personagens reais, é uma linda história de personagens reais e imaginários, você se lembra? No seu texto, o personagem do folclore, Curupira, precisa receber mais destaque. Você pode, ainda, desenvolver melhor o enredo, com ações realizadas pelo personagem principal, e explicar melhor o desfecho. Lembre-se de que, na lenda, os seres não utilizados no passado, pois o fato narrado já aconteceu. Reserve o texto considerando os apontamentos, para desenvolver melhor sua história.

ANEXO 3

Exemplo 23 – Estudante A-1: segunda versão

A sereia Kamila

Era uma vez uma sereia que vivia no mar, ela era uma sereia famosa conhecida por todos os visitantes. Kamila tinha um cabelo longo e era loira, e também sempre ^{estava} esta com maquiagem.

Ela tinha um peixinho que vivia no mar, ele era rabudo. Moria o Curupira também, ele todas as noites aparecia na praia para ver a sereia Kamila que ele tanto adora. O Curupira tinha o cabelo de fogo.

O peixinho saltava pedras pela boca e enfeitava todas as pedrinhas, e o Curupira adorava cuidar da sereia porque ele sempre gostava de ver a sereia sempre bonita e feliz.

Em um dia insalubre a sereia nadava pelo mar quando encontrou com um tubarão e ele se apaixonou por ele, eles se casaram e viveram felizes para sempre.

, seu texto está bom, mas você ainda não apresentou um personagem real, e até o terceiro parágrafo você apenas descreve personagens (Kamila, Curupira, peixinho), mas o enredo não está na sua lenda. Observe os elementos que compõem uma lenda: personagens do folclore, enredo, espaço, personagens reais, diálogo.

Problema.

ANEXO 4

Exemplo 24 – Estudante A-1: terceira versão

A Sereia Kamila

Era uma vez uma sereia que vivia no mar, que se chamava Kamila que era muito famosa, ela tinha o cabelo longo e brilhante, as orelhas azuis, ela tinha uma amiga que era a curupira.

O curupira era um menino que tinha o cabelo de fogo, ele adorava a Kamila, porque ele era muito amigo dela, ele também adorava ajudar e pentear os cabelos longos de Kamila, ele vivia no peixe ou junto com a sereia sentada na rocha.

E em um dia com o sol brilhando, com as passárgas cantando, Kamila estava sentada em cima da rocha quando passa um barco com um rapaz, ele era um rapaz bonito, com as orelhas verdes e o nome dele era João.

O dia se aproximava, isto foi amor a primeira vista.

Kamila viu uma mulher real, com pernas, um cabelo.

E eles foram para casa, e depois de três meses eles se casaram e viveram felizes para sempre.



ANEXO 5

Exemplo 25 – Estudante A-2: primeira versão

1. Li mula sem cabeça

2. Era uma vez uma mula sem cabeça que ficava ouvindo os

3. rebentos que ficavam andando na florista. ¹ ~~Por~~ mula era ~~impulsiva~~

4. de dia era um homem e de noite era mula. ² ~~O~~ saci tinha ~~avisto~~

5. de ~~dia~~ da ~~noite~~ da tia Anantasia, quando chegou a meio da florista.

6. Ele viu rogando ~~fofo~~ e quando chegou mais perto viu que era uma

7. mula sem cabeça. ~~Então~~ mula saiu correndo atrás do saci e não ~~deu~~

8. ~~seguir~~ ~~pegar~~. ~~No~~ outro dia ele ~~encontrou~~ um homem na florista

9. e ~~perguntou~~ se ele não tinha medo de andar ali e o homem ~~perguntou~~

10. Por que medo e que eu estava andando e vi uma mula ~~perguntou~~

11. ~~fofo~~ e o ~~estado~~ que eu ando aqui não vejo nada mais ~~talvez~~ eu tenho

12. que anda antes que ~~breve~~ ~~estas~~ ~~chaves~~ de homem era a mula

13. sem cabeça e quando o saci estava andando ~~amante~~ viu o homem ~~del~~

14. Transferindo a mula sem cabeça e descobriu que era o homem ~~del~~

15. ~~fale~~ com o cara que ele era a mula sem cabeça e o cara ~~fale~~ para ~~depois~~

16. ~~era~~ ~~peito~~ tinha que ~~pegar~~ uma flor para ele com o ~~homem~~ de flor era

17. ~~capa~~ de ~~leite~~ e não tinha ali ~~sem~~ ~~outro~~ ~~cidade~~ e o saci ~~conseguiu~~ e deu

18. a flor para ele e a ~~peito~~ ~~del~~ ~~der~~ ~~fofo~~

19.

20.

Se é ~~continuação~~
do outro, não
precisa
parágrafo?

Porque o
ponto final?

Se não
falar,
não pre-
na de
transição?

o texto que você produziu não é uma lenda.

Volte na página 10 e releia o quadro explicativo sobre o gênero.

Por, você verá que é preciso escolher um personagem principal e descrever suas características e ações, dando ênfase à alguma ação sobre natural. Lembre que o seu texto é mais um relato de um acontecimento e não ~~isso~~ ¹⁵ que foi pedido no comando de produção.

Você precisa se atentar, também, ao uso do travessão quando inserir falas no texto.

① Volte na lenda Luxupira, o Damadinho e observe qual é o tempo verbal empregado. Será esse que você usou?

ANEXO 6

Exemplo 26 – Estudante A-2: segunda versão

Turma [redacted]

A mula sem cabeça

Era uma vez uma mula sem cabeça que ficava assistindo as
pessoas que andavam na florista. Essa mula era infelizada de dia
era um homem e de noite era mulo. O pai tinha o cabalo do pai do
Sítio da tia Anastácia) e quando chegou perto viu que era uma
mula sem cabeça então a mula saiu correndo atrás do pai e não con-
seguiu pegar. No outro dia ele encontrou um homem na florista
e perguntou se ele não tinha mulo de andar ali e o homem perguntou
Porque mulo e que eu estava andando e vi uma mula pegando
faca e todo dia que eu ando aqui não vejo nada mais além eu tento
que ando atrás que eu sei que está stão e se homem era a mula
sem cabeça e quando o pai estava andando para ir um homem do
Tramondando na mula sem cabeça e a cara para para de fazer
esse pitico tinha que pegar uma flor para ele comer e havia de flor
e o do pai e não tinha ali não em outra cidade e o pai com-
seguiu e deu a flor para ele e o pitico se deu flor

Falta
parágrafo

[redacted], você não leu os apontamentos
e por isso, não conseguiu reescrever, de
forma, o texto em uma lenda. Imi-
na, após as características no seu perso-
nagem como, de fato, se faz em uma
lenda. Observe a falta de paragra-
fização e a ortografia de algumas pala-
vras.

ANEXO 7

Exemplo 27 – Estudante A-2: terceira versão

A mula sem cabeça

conto

Um dia havia uma mula sem cabeça que ficava assustando as pessoas que andavam por ali. Essa mula tinha um filhote de dia era homem e de noite era mula. O xari tinha o alado de de sair do sítio da tia amastacia e quando ele via aquela mula perguntava logo ele saiu correndo e a mulabotava ele e ele não conseguia pegá-lo e no outro dia ele estava passando por ali por isso ele não encontrava a mula de novo e ele encontrava um homem ali e perguntava se ele não tinha visto uma mula e ele respondia que não via nada porque respondia o xari que estava lá estava andando por ali e eu vi uma mula.

O homem responde: Toda dia eu to aqui e não vejo nada o xari responde: Eu não to ficando tarde daqui um pouco ele aparece então xari.

Essa mula era a mula sem cabeça e o xari estava andando a noite e viu o homem se transformando na mula e no outro dia ele foi ver o mesmo lugar e o homem falou: ele falou pro xari que ele estava sem cabeça e o homem falou que ele tinha um filhote para se desfigurar tinha que comer uma flor e essa flor não tinha na quella região e ele falou pro o xari se ele não tinha como buscar essa flor para ele e o xari falou que tinha com as suas e ele foi lá em outra região e trouxe a flor e deu para ele e ele comeu a flor e ele desfigura o filhote.

desfigura

porque ignorava os acontecimentos! Você só copiou o texto que produziu nas outras versões.

Isolava logo um parágrafo descrevendo as características das personagens e do lugar.

Aqui, poderia atribuir ações específicas no presente.

não há falas no gênero de conto.

ANEXO 8

Exemplo 28 – Estudante A-3: primeira versão

Turupira

O Turupira é um garoto que tem as
cabele de fogo e os pés brancos para ^{trair}
~~defend~~ a floresta ^{→ Por que ele defende?} contra os pescadores. ^{→ não seriam capangas?}

A história se passa na floresta amazo-
nense. ^{→ de quem?} O Turupira e seus amigos ^{→ quem são os amigos?}
estavam falando ~~sobre~~ a floresta e como é
diferente. ^{→ não sempre o passado?} Um dia chegou alguns
pescadores e trouxeram de uma ~~cidade~~ ^{→ como usa essa armadilha?} armadilha
uma armadilha para pegar alguns ani-
mais, mais a Tata viu tudo de longe
logo avisou ao Turupira e ele alertou ^{→ grita}
alguns animais e todos juntos ficaram a re-
pente. ^{como?} alertou e conseguiu alertar a polícia ^{os animais}
para prendê-los. ^{os animais} Então a Tata avisou a polícia ^{avisaram}
e eles foram para a delegacia e a floresta ^{alertou}
a polícia. ^{sempre com muitos animais e policiais.}

- Exatidão nas palavras grifadas, pois elas não
estão escritas corretamente.

- Explique melhor o que aconteceu no final da sua
lenda. Você pode escrever em um parágrafo separado,
para diferenciar do enredo.

Bom trabalho,
Prof.ª

ANEXO 9

Exemplo 29 – Estudante A-3: segunda versão

Turupira

Turupira é um garoto que tem as calças de fogo e as pés virados para trás, ele defende a floresta contra os caçadores porque eles têm o costume de matar alguns animais.

Historia de passar na floresta

Imagínica, o Turupira protege a floresta contra as armadilhas dos caçadores. Em um dia na floresta, o Turupira, o Rato e o Jaci estavam falando sobre a floresta e como o dia estava bonito, quando chegou alguns caçadores atrás de uma árvore, eles armaram a armadilha que era igual a uma teia de aranha feita de corda. Mas a pra tudo de longe logo arrixeu ao Turupira por alguns animais. E ele logo com alguns gritos alertou a polícia. Para prende-los. Neste o prende-los e os policiais deixaram eles por um bom tempo. E sempre que a floresta estava cheia fazia festas.

Porabim, usei complementou a maioria das informações solicitadas na primeira versão. Contudo, ainda existem alguns problemas no texto revisado, principalmente em relação ao uso dos verbos no tempo adequado, o passado, conforme discutimos em sala de aula. Para melhorar ainda mais a sua escrita, lida com atencão os comentários apresentados e reescreva a sua produção.

Professora

ANEXO 10

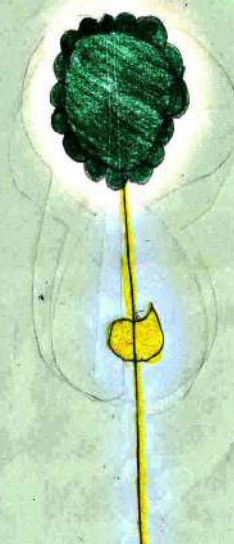
Exemplo 30 – Estudante A-3: terceira versão

Oxytropis

O *Lurupia* é um gorate, que tem as
cabeças de fogo e as pernas para
trás, ele defende a floresta contra os ca-
çadores, porque eles têm costume de
matar alguns animais.

A história se passou na floresta amazônica, a Turupira Protegida floresta contra as armadilhas dos caçadores. Em um dia na floresta a Turupira e Patavazari estavam falando sobre a floresta e como o dia estava bonito, quando chegaram alguns caçadores atrás de uma caçadora e armaram a armadilha que era igual a uma tija de arando feita de cordo mas o bico viu tudo de longe logo arriou na turupira por medo de alguns raios. E ele logo com alguns gritos alertou a Polícia Para prenderem a noite e os Policiais disseram aos caçadores por um bom tempo. E sempre que a floresta estava cheia os animais faziam festas.

Parabéns pela dedicação à produção
tutelar, você procurou atender aos
apontamentos realizados na revisão,
isso é importante para seu aprendi-
zado.



APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento

Prezados estudantes,

Este documento tem por objetivo formalizar a sua aceitação para participar de uma pesquisa sobre os processos de escrita, na qualidade de sujeitos participantes. A pesquisa faz parte do Projeto de Doutorado *Revisão e reescrita de textos na formação docente inicial: um estudo teórico-metodológico com professores em formação no PIBID*, com a orientação do Professor Dr. Renilson José Menegassi, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras (ME/DO) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), desde 2013. A pesquisa tem o objetivo de compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita se estabelece na formação docente inicial de participantes do PIBID, contribuindo para o desenvolvimento dos estudos sobre a produção textual escrita em situação de ensino.

Os dados coletados poderão ser usados para apresentação e publicação de trabalhos científicos, sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios, pseudônimos.

A sua participação como participante desta pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação na pesquisa.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a participação voluntária na pesquisa.

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Campo Mourão, ____ de _____ de 2015.

Campo Mourão, ____ de 201__.

Atenciosamente,

Adriana Beloti (Pesquisadora)

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 – Unespar/Campus de Campo Mourão.

Telefone: (44) 9914-1373 – (44) 3518-1813.

E-mail: dribeloti@gmail.com

APÊNDICE 2

1. Nome:
2. Idade:
3. Turma do Curso de Letras?
4. Início do Curso de Letras na Unespar/Fecilcam:
5. Escolas onde estudou no Ensino Fundamental e Médio:
Fundamental: () Escola Pública () Escola Particular
Médio: () Escola Pública () Escola Particular
6. Tem outra formação docente em nível de ensino médio?
7. O que é a escrita?
8. Com quais textos escritos tem contato diariamente?
9. Explique como você produz textos no seu cotidiano?
10. Tem ou teve alguma dificuldade com a escrita?
() Sim, sempre.
() Sim, às vezes.
() Sim, raramente.
() Não.
() Apenas no período de alfabetização.
() Apenas com alguns textos mais elaborados.
Quais? _____
11. Qual é o papel da escrita na sociedade escolar?
12. Os usos e as funções da escrita são diferentes na sociedade atual?
() Sim, sempre.
() Sim, às vezes.
() Sim, raramente.
() Não
() Em partes.
Se sim, como?
13. O que é revisar um texto?
14. Qual é o papel da revisão durante a produção de textos escritos?
15. O que é reescrever um texto?

16. Coloque em ordem de importância: como ensinar os alunos a escrever um texto.

- ☐ A partir de modelos.
- ☐ A partir do conhecimento que eles já têm.
- ☐ A partir de atividades gramaticais realizadas previamente.
- ☐ A partir de um tema, apenas.
- ☐ A partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula.
- ☐ A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.

17. Descreva como é o trabalho de reescrita efetuado por seus professores da graduação.

18. Qual é a função da reescrita de textos?

19. Você considera importante realizar atividades de reescrita com os alunos?

- ☐ Sim, sempre.
- ☐ Sim, às vezes.
- ☐ Sim, dependendo do conteúdo.
- ☐ Não.

20. Como reescrever textos com os alunos?

21. Quais textos teórico-metodológicos já leu sobre escrita, revisão e reescrita?

22. Como o Curso de Letras trabalha na sua formação com a revisão e a reescrita de textos?

APÊNDICE 3

Unespar/Campus de Campo Mourão

PIBID – Programa de Iniciação à Docência – Subprojeto Língua Portuguesa

17/03/2015

- Produção de texto: Resposta Interpretativo-Argumentativa.

Críticas a serviços públicos são constantes no cenário brasileiro. Atualmente, a educação tem sido pauta de diversas discussões, especialmente, no Estado do Paraná. Pensar que educação pública de qualidade para todos os cidadãos é fator essencial quando se trata de formação de sujeitos é responsabilidade de todos, especialmente, dos envolvidos com o trabalho educacional.

Como participante do PIBID, considerando as informações, as reflexões e as críticas que os textos 01 e 02 apresentam, produza uma Resposta Interpretativo-Argumentativa, entre 18 e 20 linhas, para a pergunta: **quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos?** O texto será publicado no Blog do subprojeto PIBID.

Texto 01:



Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+p%C3%BAblica&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=DNr5VJnHD6n7sASo9IH4Bw&ved=0CAYQAUoAQ#imgdii=&imgsrc=0QqZt4lstiF28M%253A%3BEADXjYbE0U6RBM%3Bhttp%253A%252F%252Ffatalmineira.files.wordpress.com%252F2011%252F12%252Fcharge-educacao-descaso.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.emdialogo.uff.br%252Fnode%252F3895%3B406%3B336>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

Texto 02:

A qualidade da educação brasileira

<http://brasil>



Os alunos são as principais vítimas da baixa qualidade da educação.

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever.

Esse fato é resultado direto do que acontece na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários, professores frustrados que não exercem com profissionalismo ou também esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes.

As avaliações implantadas pelo governo para avaliar a educação brasileira apresentam números desanimadores, isso se tornou uma situação insustentável que não pode continuar.

Em setembro de 2006, um grupo de empresários e políticos, com a participação dos meios de comunicação em massa, firmou um compromisso denominado de Todos pela Educação. Nessa mobilização ficaram definidas algumas metas a serem alcançadas até 7 de setembro de 2022. São elas:

- Todo indivíduo com idade entre 7 e 17 anos deverá estar na escola.
- Todo indivíduo com idade de 8 anos deverá dominar a leitura.
- Os alunos deverão ter acesso a todos os conteúdos correspondentes a sua série.
- Todos os alunos deverão concluir as etapas de estudo (fundamental e médio).
- Garantia de investimentos na Educação Básica.

Números que retratam os problemas da educação brasileira

- Hoje, no Brasil, de 97% dos estudantes com idade entre 7 e 14 anos se encontram na escola, no entanto, o restante desse percentual, 3%, respondem por aproximadamente 1,5 milhão de pessoas com idade escolar que estão fora da sala de aula.
- Para cada 100 alunos que entram na primeira série, somente 47 terminam o 9º ano na idade correspondente, 14 concluem o ensino médio sem interrupção e apenas 11 chegam à universidade.
- 61% dos alunos do 5º ano não conseguem interpretar textos simples. 60% dos alunos do 9º ano não interpretam textos dissertativos.
- 65% dos alunos do 5º ano não dominam o cálculo, 60% dos alunos do 9º ano não sabem realizar cálculos de porcentagem.

Medidas que possivelmente poderão combater os índices acima apresentados:

- Mobilização da sociedade para a importância que a Educação exerce.
- Direcionamento de recursos financeiros para escolas e professores.
- Valorização do profissional da educação.
- Implantação de medidas políticas educacionais a longo prazo.

Por Eduardo de Freitas

Equipe Brasil Escola

Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015.

APÊNDICE 4

Unespar/Campus de Campo Mourão

PIBID – Programa de Iniciação à Docência – Subprojeto Língua Portuguesa

14/04/2015

- Produção de texto: Resumo Acadêmico.

Com o objetivo de resumir as características principais da pesquisa que trata sobre a revisão de textos na formação docente inicial, produza um Resumo Acadêmico, entre 10 e 15 linhas, do texto *A revisão de textos na formação docente inicial*.

O resumo deverá contemplar os seguintes itens: tema, objetivos, escopo teórico, metodologia, critérios de análise e resultados; palavras-chave (três).

Texto:

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). Interação, gênero e letramento: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

APÊNDICE 5

Síntese das atividades desenvolvidas entre 2014 e 2015 que integram a Tese

Registro	Descrição	Período de realização e registro	Instrumento de registro
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo de conceitos sobre Educação (SAVIANI, 2003).	23/3/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Diagnóstico Inicial.	Questionário e correção de um texto produzido em Concurso Vestibular.	4/4/2014 e, posteriormente, conforme ingresso de cada participante.	Questionário e texto impressos (arquivo digitalizado).
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo da LDB (BRASIL, 1996).	11 e 25/4/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo da LDB (BRASIL, 1996); das DCE (PARANÁ, 2008); de documentos das escolas estaduais – PPP, PPC e PTD.	9/5/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo das DCE (PARANÁ, 2008).	23 e 30/5/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica e prática.	Produção textual: Resposta Argumentativa.	6/6 a agosto/2014.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com encaminhamentos para escrita, revisão e reescrita e arquivo digital de todas as versões dos textos.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).	27/6/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre processo de produção textual (GERALDI, 2004).	1/8/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica –	Estudo sobre concepções de	11 e 22/8/2014.	Gravação em áudio e vídeo do

grupo de estudos.	escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).		encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre os processos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).	5/9/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica e prática – grupo de estudos.	Produção de atividades para implementação nas escolas.	Setembro/2014 a novembro/2104.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com encaminhamentos para as atividades e arquivo digital dos materiais produzidos.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre o conceito de gêneros discursivos (ROJO, 2005).	15 e 21/11/2014.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo da LDB (BRASIL, 1996) e das DCE (PARANÁ, 2008).	17/3/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica e prática.	Produção textual: Resposta Interpretativo-Argumentativa.	17/3 a maio/2015.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com encaminhamentos para escrita, revisão e reescrita e arquivo digital de todas as versões dos textos.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre as concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; DORETTO; BELOTI, 2011).	31/3/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003).	Março/2015 a outubro/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica e prática.	Produção textual: Resumo Acadêmico.	14/4 a junho/2015.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com encaminhamentos para escrita, revisão e reescrita e

			arquivo digital de todas as versões dos textos.
Formação teórico-metodológica e prática – grupo de estudos.	Produção de materiais para implementação nas escolas participantes – atividades para 3º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental.	Abril/2015 a outubro/2015.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com encaminhamentos para as atividades e arquivo digital dos materiais produzidos.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).	19/5 e 2/6/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica e prática – grupo de estudos.	Prática de revisão de textos pelos acadêmicos.	Maior/2015 a julho/2015.	Gravação em áudio e vídeo dos encontros com esta atividade e arquivo digital dos textos revisados pelos acadêmicos.
Formação teórico-metodológica e prática – grupo de estudos.	Reflexão sobre a produção de materiais didáticos, com professora da educação básica.	10/7/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).	1/9/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Formação prática.	Implementação das atividades nas escolas.	Agosto e outubro/2015.	Arquivo digital dos materiais trabalhados e diário reflexivo de cada acadêmico sobre o processo de implementação.
Formação teórico-metodológica – grupo de estudos.	Estudo sobre os períodos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).	6/10/2015.	Gravação em áudio e vídeo do encontro realizado.
Diagnóstico Final.	Questionário e correção de um texto produzido em Concurso Vestibular.	10/11/2015.	Questionário e texto impressos (arquivo digitalizado).

Fonte: a pesquisadora.