



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**JOÃO CARLOS ROSSI**

**AÇÕES COLABORATIVAS NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA AS  
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL EM FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**CASCAVEL – PR  
2019**

JOÃO CARLOS ROSSI

**AÇÕES COLABORATIVAS NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada à banca de defesa para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL – PR  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rossi, João Carlos  
AÇÕES COLABORATIVAS NOS ANOS INICIAIS : UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL EM FORMAÇÃO CONTINUADA / João Carlos Rossi; orientador(a), Terezinha da Conceição Costa-Hübes, 2019.  
176 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Formação continuada de professores. 2. Pesquisa-ação-critico-colaborativa. 3. Produção textual. 4. Reescrita textual. I. da Conceição Costa-Hübes, Terezinha . II. Título.

**JOÃO CARLOS ROSSI**

Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada

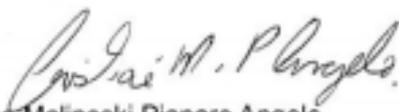
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Cascavel, 29 de março de 2019

---



Orientador(a) - Terezinha da Conceição Costa Hübner



Cristiane Malinoski Pianaro Angelo



Maria Elena Pires Santos



Carmen Teresinha Baumgartner

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

(BAKHTIN, 1979)

Dedico essa dissertação à minha querida Mãe, Marilane de Miranda Rossi, *in memoriam*, pelo incentivo contínuo e pelo amor incondicional que me impulsionaram rumo a essa conquista. Você faz muita falta!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos em que pensei que não teria mais forças, por tudo que sou e que serei.

À minha Mãe, Marilane de Miranda Rossi, *in memoriam*, por todos os ensinamentos em sua curta passagem nesse plano. Por todo amor e carinho oferecido e pela grande mulher que foi e sempre será para nós.

À minha avó materna, Otília de Miranda Rossi, *in memoriam*, por todas as orações e pelo colo oferecido na ausência física da Mãe.

Ao meu pai, João Carlos Oliveira da Silva, por todo apoio prestado até os meus 24 anos, por me mostrar que os caminhos mudam e que nem sempre podemos confiar nas pessoas.

À minha Mãe, Vera Lucia Rossi, pelo dom da vida e por me apoiar, mesmo que distante, nessa caminhada. À Amanda Carolina Rossi Melo e à Maria Cristina Rossi Berwig pela torcida e as orações de sempre.

Ao Julio Cezar Juk Fischborn, por todo suporte e apoio ao longo dessa caminhada acadêmica e da vida, por sempre estar ao meu lado me dando suporte nos momentos em que pensei em desistir.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela oportunidade de ser seu orientando, pela forma humana como conduz as atividades de pesquisa e pelo ser humano incrível que é. Você foi essencial nessa etapa de formação.

À diretora e à coordenadora pedagógica da Escola Municipal na qual esta pesquisa foi realizada, permitindo nossa entrada no ambiente escolar.

Às professoras da Escola Municipal em que realizamos a pesquisa, que tão prontamente, de forma colaborativa, tornaram possível a concretização desse estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgartner (UNIOESTE), por todo o conhecimento, pelas interlocuções e colaborações nesta caminhada de pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Malinoski Pianaro Angelo,, pelas grandes contribuições com nossa pesquisa, na banca de qualificação e de defesa.

Ao Projeto de Extensão do Observatório da Educação (UNIOESTE), pelos diálogos e pelas calorosas interações bakhtinianas.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, por todo conhecimento construído.

Às amigas, Leliane Ortega e Madalena Benazzi Meotti, pela parceria nas disciplinas e na produção acadêmica, enfim, pela sincera e verdadeira amizade.

À Tatiana Bilhar, Vânia Travaglia, Rosangela Oro Brocardo e Priscilla Záttera pela amizade e pelo aprendizado compartilhado.

Aos Professores do curso de Letras / Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Realeza, em especial, as minhas eternas orientadoras Dr.<sup>a</sup> Andréia Cristina de Souza e Dr.<sup>a</sup> Sabrina Casagrande, por todo o conhecimento acadêmico construído ao longo dos 5 anos de graduação.

Aos amigos, Maria Helena Juk Fischborn e Lauro Fischborn, pela acolhida e amizade.

À Quesia Teixeira, Tatiana Marques e Cristiane Grilo por toda demonstração de apoio e carinho, mesmo que distantes fisicamente.

Às amigas, Ana Claudia Pietta, Débora Karina Aiala e Keila Aparecida Palm, pela amizade que construímos ao longo dos anos, na graduação, e agora para a vida.

Ao Prof. José Gonzaga da Silva Neto, presidente da Rede Gonzaga de Ensino Superior – REGES, pelo apoio das ações de formação continuada e pela confiança em meu trabalho.

À diretora do Centro de Ensino Superior de Realeza – CESREAL, Cladis Graboski, pela amizade, por todo apoio e compreensão.

Aos colegas de trabalho, Prof. Célio Pinheiro e Prof.<sup>a</sup> Pollyanna Gracy Wronski, pela parceria de sempre.

À diretora do Colégio Expressão, Marlene Maria Kniphoff Dolce, por todo carinho e por confiar em meu trabalho. Agradeço a Deus, por colocar em meu caminho pessoas tão especiais como você.

Às coordenadoras, Lucilene Dobbès e Graciela Bordignon, pela amizade, por entenderem as minhas ausências e apoiarem as atividades de Formação Continuada.

Ao diretor do Colégio FAG, Givanildo Nardi, pela confiança em meu trabalho e pelo acolhimento.

Aos meus alunos do Centro de Ensino Superior de Realeza – CESREAL, em especial às turmas de 2017 e 2018, que me acompanharam nessa trajetória. Todo esse conhecimento construído é por vocês e para vocês.

Aos meus alunos do Curso e Colégio Expressão de Cascavel, por todo carinho e compreensão durante esse tempo de estudo.

Aos meus alunos do Colégio FAG, por me acolherem tão bem e pelos desafios lançados.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais:** um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

Esta pesquisa que apresentamos é fruto de ações-crítico-colaborativas, desenvolvidas em uma atividade de Formação Continuada (doravante, FC), que envolveu professores dos anos iniciais, de uma escola pública municipal de Cascavel – Paraná. O estudo foi motivado pelos seguintes questionamentos: *Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto? Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?* Com base nessa problemática, o objetivo geral foi o de *refletir colaborativamente sobre o ensino de produção e reescrita de texto, nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FC.* À vista disso, inscrevemos a pesquisa na área da Linguística Aplicada, ancorando-a na pesquisa qualitativa interpretativista, do tipo etnográfico, dentro do método da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PACC). A FC que desenvolvemos no ano de 2017 envolveu 20 professores da pré-escola ao 5º ano, dos quais selecionamos, para a geração de dados, um grupo focal de 3 docentes que atuam no 4º e 5º anos, a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FC. As discussões teóricas e as análises foram respaldadas nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e em autores como: Geraldi (1984, 1997), Antunes (2003, 2006), Costa-Hübes (2012), dentre outros que dialogam com a temática da produção e reescrita textual. Os resultados demonstraram que a FC crítico-colaborativa propiciou importantes reflexões sobre o ensino de produção e reescrita textual nos anos iniciais, possibilitando momentos de confronto e a ressignificação do trabalho docente. Cabe destacar que, embora tenhamos trabalhado uma carga horária significativa, esta precisa ser ampliada, e o investimento em FC pelos órgãos governamentais precisa ser contínuo para que, por meio de estudos, pesquisas e encaminhamentos práticos, atenda-se às reais necessidades dos professores. Desse modo, para que a FC se consolide, a PACC apresenta-se como uma metodologia viável, uma vez que possibilita a reflexão colaborativa, atrelando a teoria e a prática docente, fortalecendo, assim, suas ações em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Pesquisa-ação-crítico-colaborativa; Produção textual; Reescrita textual.

ROSSI, João Carlos. **Acciones colaborativas en los años iniciales:** una mirada a las prácticas de producción y reescritura textual en formación continuada. 2019. p. 176. Disertación (Maestría en Letras) - Universidad Estadual del Oeste de Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMEN

Esta investigación que presentamos es fruto de acciones-crítico-colaborativas, desarrolladas en una actividad de Formación Continuada (en adelante, FC), que involucró a profesores de los años iniciales, de una escuela pública municipal de Cascavel - Paraná. El estudio fue motivado por los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las dificultades enfrentadas en la enseñanza de producción y reescritura de texto? Una propuesta de formación continuada colaborativa puede contribuir con la práctica docente? Con base en esta problemática, el objetivo general fue el de reflexionar colaborativamente sobre la enseñanza de producción y reescritura de texto, en los años iniciales de la enseñanza fundamental, a través de una propuesta de FC. En este sentido, inscribimos la investigación en el área de la Lingüística Aplicada, anclándola en la investigación cualitativa interpretativista, del tipo etnográfico, dentro del método de la investigación-acción-crítico-colaborativa (PACC). La FC que desarrollamos en el año 2017 involucró a 20 profesores de preescolar al 5º año, de los cuales seleccionamos, para la generación de datos, un grupo focal de 3 docentes que actúan en los 4º y 5º años, a partir de entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas en dos momentos, antes y después de la FC. Las discusiones teóricas y los análisis se respaldaron en los presupuestos del Círculo de Bakhtin y en autores como: Geraldi (1984, 1997), Antunes (2003, 2006), Costa-Hübes (2012), entre otros que dialogan con la temática de la producción y reescritura textual. Los resultados demostraron que la FC crítico-colaborativa propició importantes reflexiones sobre la enseñanza de producción y reescritura textual en los años iniciales, posibilitando momentos de confrontación y la resignificación del trabajo docente. Cabe destacar que aunque hemos trabajado una carga horaria significativa, ésta necesita ser ampliada y el investimento en FC por los organismos gubernamentales necesita ser continuo para que, a través de estudios, investigaciones y encaminamientos prácticos se atienda a las reales necesidades de los profesores. De este modo, para que la FC se consolide, la PACC se presenta como una metodología viable, ya que posibilita la reflexión colaborativa, atreviendo la teoría y la práctica docente, fortaleciendo así sus acciones en el aula.

**Palabras clave:** Formación continuada de profesores; Investigación-acción crítica y colaborativa; Producción textual; Reescritura textual.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE - Diretrizes Curriculares de Ensino

DCLP - Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Portuguesa

EF – Ensino Fundamental

FC – Formação Continuada

LA - Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

PACC – Pesquisa-ação-crítico-colaborativa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

QI – Qualitativa Interpretativista

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas voltadas ao tema proposto - Banco de Dados da Capes.....	22
Quadro 2 - População Escolar em 2017.....	37
Quadro 3 - Grupo Focal – Professores dos 4º e 5º anos .....	38
Quadro 4 - Resposta da Professora Julia – 4º ano - manhã .....	40
Quadro 5 - Resposta da Professora Eva – 4º ano - tarde .....	41
Quadro 6 - Resposta da Professora Lourdes – 5º ano – manhã e tarde.....	41
Quadro 7 - Perfil resumido do grupo focal.....	43
Quadro 8 - Perguntas da entrevista inicial.....	48
Quadro 9 - Planejamento das ações de Formação Continuada.....	48
Quadro 10 - Lista de constatações.....	77
Quadro 11 - Critérios de Análise Linguístico-discursiva - Tabela Diagnóstica - 4º e 5º anos.....	85
Quadro 12 - Perguntas da entrevista .....	94
Quadro 13 - Textos de embasamento da FC .....	115
Quadro 14 - Compreensão de texto (Lourdes).....	136
Quadro 15 - O trabalho com a produção e reescrita (Julia).....	138
Quadro 16 - O trabalho com a produção e reescrita (Eva).....	139
Quadro 17 - O trabalho com a produção e reescrita (Lourdes) .....	140
Quadro 18 - Encaminhamentos da produção textual .....	141
Quadro 19 - Encaminhamentos da reescrita (Julia) .....	142
Quadro 20 - Encaminhamento da reescrita na sala de aula (Eva) .....	143
Quadro 21 - O trabalho com a reescrita (Lourdes).....	144
Quadro 22 - Condução da prática da produção e reescrita (Julia) .....	145
Quadro 23 - Encaminhamentos da produção e reescrita (Eva).....	147
Quadro 24 - Encaminhamento da produção e reescrita (Lourdes).....	148
Quadro 25 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Julia) .....	150
Quadro 26 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Eva) .....	151
Quadro 27 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Lourdes).....	151
Quadro 28 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Julia).....	154
Quadro 29 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Eva).....	154
Quadro 30 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Lourdes) .....	155
Quadro 31 - Sugestões para as futuras FC (Julia) .....	155

Quadro 32 - Sugestões para as futuras FC (Eva) .....	155
Quadro 33 - Sugestões para as futuras FC (Lourdes) .....	156

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação.....	72
Figura 2 - Texto de aluno do 5º ano .....	76
Figura 3 - Exemplo de correção indicativa .....	79
Figura 4 - Exemplo de correção resolutiva .....	80
Figura 5 - Exemplo de correção classificatória.....	81
Figura 6 - Exemplo de correção textual-interativa .....	82
Figura 7 - Legenda de correção classificatória interativa .....	83
Figura 8 - Correção classificatória interativa .....	84
Figura 9 - Exemplo de reescrita coletiva .....	90
Figura 10 - Exemplo de reescrita individual.....	91
Figura 11 - Concepções de linguagem.....	117
Figura 12 - Apresentação da linguagem como forma de interação .....	118
Figura 13 - A natureza histórico e social da linguagem.....	120
Figura 14 - Concepções de escrita.....	121
Figura 15 - Etapas do processo de escrita como trabalho .....	122
Figura 16 - Práticas de produção para a interação .....	124
Figura 17 - Produção de texto como exercício de escrita.....	125
Figura 18 - Comando de Produção para Interação .....	126
Figura 19 - Análise de comandos de produção .....	127
Figura 20 - Atividade de elaboração de um comando de produção .....	129
Figura 21 - Correção classificatória interativa (Simioni, 2012) .....	131
Figura 22 - Reescrita individual (Leite e Pereira, 2009).....	132
Figura 23 - Gêneros do discurso .....	137
Figura 24 - Estudo sobre os gêneros discursivos e tipologias textuais .....	152

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
1.1 ÁREA DE ESTUDOS: A LINGUÍSTICA APLICADA .....	25
1.2 TIPO DE PESQUISA .....	28
1.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	33
1.3.1 Entrevista .....	33
1.3.2 Questionário .....	34
1.4 CONTEXTO DA PESQUISA .....	34
1.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
1.5.1 As Colaboradoras.....	37
1.5.2 O Pesquisador.....	43
1.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA E OS PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	44
1.6.1 Compreensões Teórico-metodológicas sobre a formação continuada.....	44
<b>2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA: BASES PARA A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTO .....</b>	<b>51</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO .....	51
2.1.1 Escrita como dom/inspiração .....	53
2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO.....	54
2.2.1 Escrita como consequência.....	57
2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO .....	60
2.3.1 Escrita como forma de interação .....	64
2.4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO FORMA DE INTERAÇÃO .....	66
2.4.1 Comandos de produção .....	71
2.4.2 Etapas da produção textual para a interação .....	74

<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: MOMENTOS DE REFLEXÃO .....</b>	<b>93</b>
3.1 MOMENTO DE DESCREVER E DE INFORMAR: ANÁLISE DA ENTREVISTA INICIAL.....	93
3.2 MOMENTO DE CONFRONTAR: REFLEXÕES PROPICIADAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	113
3.2.1 Ações colaborativas: a prática de FC .....	116
3.3. MOMENTO DE RECONSTRUIR: ANÁLISE DA ENTREVISTA FINAL .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

Ancoradas nas reflexões teóricas do Círculo de Bakhtin<sup>1</sup>, com as obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Estética da Criação Verbal*, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, DCELP) do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) estão pautadas na concepção interacionista e dialógica de linguagem. Essa concepção de linguagem compreende um ensino de língua que leve em consideração, além de sua constituição sócio-histórica e ideológica, o papel social do sujeito. Sustenta-se, assim, na compreensão de que a língua “[...] constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (PARANÁ, 2008, p. 46).

Tal compreensão encontra respaldo, em partes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e em currículos que subsidiam o ensino nos anos iniciais, dentre os quais destacamos o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2007)<sup>2</sup>.

Ao assumir a concepção de linguagem como forma de interação, os documentos supracitados evidenciam a demanda de um novo olhar para o trabalho com a língua(gem) na escola. Nesse âmbito, o texto é visto como enunciado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]; BAKHTIN, 1997[1979]), uma vez que concretiza uma necessidade real de comunicação. De um lado, há um sujeito-autor que tem o que dizer, em função de uma finalidade específica; de outro, um leitor que assume o papel de interlocutor ao dialogar com o texto e com o autor. Todo texto, portanto, contempla um contexto de produção que o define e o organiza em determinado gênero discursivo, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1997[1979]), comunicamo-nos de forma oral e escrita, por meio dos gêneros discursivos.

Dessa forma, trabalhar com a produção de textos na sala de aula significa criar situações de ensino por meio das quais os alunos possam produzir enunciados, que se concretizem em situações reais de interação. De acordo com Moterani e Menegassi (2013), o texto deve ser compreendido pelo professor como “[...] o local

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por intelectuais de diversas áreas do conhecimento que se reuniam regularmente entre 1919 a 1929, na Rússia, com interesses e problemáticas diversificadas, coordenado pelo filósofo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin.

<sup>2</sup> O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2007) é um dos documentos que subsidiam as ações de ensino do município de Cascavel – Paraná. E como nossa pesquisa se voltou para professores da rede municipal de ensino deste município, entendemos que deveríamos olhar para seu documento curricular, para melhor compreender as orientações teórico-metodológicas.

onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento” (MOTERANI; MENEGASSI, 2013, p. 219). Assim, compete-nos, como professores, mediar esse processo de interação entre o aluno (sujeito-autor) e o leitor (sujeito-interlocutor), para que, além de se estreitarem os laços do aluno com o universo da escrita, favoreça-se a compreensão desse processo dialógico que ocorre por meio do uso da linguagem.

Nas palavras de Costa-Hübes (2008), para que essa concepção de linguagem e de texto seja colocada em prática na sala de aula, é preciso que o docente esteja devidamente formado e preparado para o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP) nessa perspectiva. Porém, nem sempre isso acontece, uma vez que sua formação inicial não lhe tem garantido a compreensão necessária da linguagem, dentro desse contexto dialógico de uso. À vista disso, ao assumirmos o papel de pesquisador em um Curso de Mestrado em Letras<sup>3</sup>, submetemos um Projeto de Pesquisa focado no tema: *Formação Continuada voltada para a produção e a reescrita de textos nos anos iniciais*.

A pesquisa abarcou um Projeto de Extensão<sup>4</sup> que envolveu professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – de uma escola pública municipal de Cascavel – Paraná. Com uma proposta de formação continuada (FC, de ora em diante)<sup>5</sup>, a intenção era refletirmos, conjuntamente com os participantes, sobre o ensino de produção e reescrita de textos nos anos iniciais, buscando problematizar as seguintes questões, que se tornaram nossas perguntas de pesquisa:

- ✓ *Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto?*
- ✓ *Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?*

A opção, na pesquisa, em trabalhar com professores dos anos iniciais, sustenta-se na premissa de que, conforme Suba (2012), há uma predominância de profissionais formados em Pedagogia atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, curso este que precisa dar uma base sólida sobre alfabetização e

---

<sup>3</sup> No ano de 2017, inserimo-nos, como aluno regular, no Programa de Pós-graduação em Letras, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR.

<sup>4</sup> O Projeto de Extensão intitulado *Produção e reescrita de texto nos anos iniciais*, com vigência entre 15 de junho a 15 de novembro de 2017, e carga horária de 50 horas, foi protocolado sob nº 51694/2017 e ofertado a uma escola da rede municipal de Cascavel.

<sup>5</sup> Estamos denominando de Formação Continuada um projeto de formação de professores em serviço, que se organiza em torno de uma unidade temática a qual atravessa cada encontro, sendo retomada por meio de leituras e reflexões que permitem, continuamente, ir aprofundando o tema.

letramento. Em sua pesquisa, Suba (2012) partiu da problemática de como estão sendo formados os futuros formadores de leitores e escritores, fazendo um levantamento de dados em Institutos de Ensino Superior na cidade de Londrina, no norte do Paraná, em cursos presenciais de Pedagogia. Os dados mostraram que esse profissional, muitas vezes, pode apresentar dificuldades frente a questões linguísticas, ao ministrar conteúdos que não foram discutidos em sua formação inicial. Consequentemente, essa dificuldade poderá refletir no aprendizado dos alunos, bem como nos indicadores da educação básica<sup>6</sup>.

Sendo assim, entendemos que, por meio desta pesquisa, além de ampliar nossos conhecimentos como pesquisadores, poderemos, quiçá, contribuir com os docentes envolvidos (e outros interessados pelo tema), ao refletirmos, de forma colaborativa, sobre a prática de produção e reescrita de textos nos anos iniciais.

Cabe destacar que, durante todo o nosso processo de formação inicial em Letras, que ocorreu entre os anos de 2010 a 2012 na Faculdade da Fronteira – FAF e de 2012 a 2016, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus Realeza*, participamos de Projetos de Pesquisa, Extensão e Ensino, tais como: Programa Escola Intercultural de Fronteira - PEIF, que envolvia a atuação direta com docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, do Brasil e Argentina, Programa de Iniciação à Docência – PIBID, Projeto de Pesquisa *Mudança linguística, variação e ensino de norma padrão: como a escola concilia esses três aspectos no ensino da língua materna*, e durante toda a minha atuação docente desde 2010, uma das falas mais recorrentes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental dizia respeito à dificuldade que encontravam para trabalhar com a produção e reescrita de textos com seus alunos. Por isso, nesta pesquisa, estamos partindo da compreensão que essas dificuldades existem entre os docentes dos anos iniciais de uma escola do município de Cascavel/PR.

Nesse sentido, ao levar em consideração essas dificuldades, foi que estabelecemos o objetivo geral da pesquisa: *refletir sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FC colaborativa.*

---

<sup>6</sup> De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os indicadores educacionais são dados estatísticos que nivelam a qualidade do ensino, desempenho dos estudantes, bem como o contexto econômico e social em das escolas brasileiras. Esses índices contribuem para o monitoramento dos sistemas de ensino, além da criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

A partir desse recorte, definimos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Reconhecer a(s) concepção(ões) de linguagem e de escrita dos professores que subjaz(em) o ensino da produção e reescrita textual.
- ✓ Levantar as demandas de um grupo de professores no que se refere ao trabalho com a produção e reescrita textual;
- ✓ Problematizar de forma colaborativa o processo de ensino de produção e reescrita textual, por meio de ações de FC;
- ✓ Refletir sobre os resultados da FC no encaminhamento didático da produção e reescrita textual, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para alcançar esses objetivos, inscrevemos nossa pesquisa na área da Linguística Aplicada, ancorando-a na pesquisa qualitativa interpretativista, do tipo etnográfico, dentro do método da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (doravante, PACC).

A FC que desenvolvemos no ano de 2017 envolveu 20 professores da pré-escola ao 5º ano. Desses, focalizamos a geração de dados, mais especificamente em 3 docentes que atuam no 4º e 5º anos, a partir de entrevistas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FC.

Sabemos que há pesquisas e publicações (GERALDI, 1997; ANTUNES, 2003; MENEGASSI, 2010; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b, dentre outros), sobre o tema produção e reescrita de textos, mas nem todas com o objetivo de fomentar uma prática docente reflexiva, que dialogue com os documentos norteadores da educação básica, tais como os PCN (BRASIL, 1998), as DCELP (PARANÁ, 2008) e o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2007)<sup>7</sup>. Por isso, entendemos que ainda há uma carência no que se refere a encaminhamentos teórico-metodológicos para a atividade de produção e reescrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mediados por um processo de FC colaborativo, que parta da demanda real dos docentes e potencialize seu trabalho em sala de aula.

---

<sup>7</sup> Em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, nesta pesquisa, não iremos mencioná-la como um documento parametrizador do Ensino Fundamental, porque entendemos que, no ano de realização da pesquisa, ela ainda não estava vigente e orientando as ações de ensino.

Ao recorrermos ao Banco de Dados da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações<sup>8</sup>, no período de 2011 a 2017, lançamos as palavras-chave: *produção de texto e reescrita nos anos iniciais; reescrita de texto nos anos iniciais; formação continuada, produção e reescrita de texto; formação continuada nos anos iniciais produção e reescrita de texto; ações colaborativas e produção e reescrita de texto*, e encontramos pesquisas que se aproximam e dialogam, de algum modo, com esta proposta. Todavia, reiteramos que poucas são as que se voltam à FC do professor nos anos iniciais.

Dentre as pesquisas encontradas, listamos no quadro 01 aquelas que dialogam mais diretamente com os nossos estudos e que, de alguma forma, puderam contribuir com nossas reflexões.

Quadro 1 - Pesquisas voltadas ao tema proposto - Banco de Dados da Capes

<b>Nome</b>	<b>Ano e Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Resumo</b>
ALVES, Gleicy Garcia.	2016/UFGA	O professor como mediador no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para produção de textos	Este estudo buscou, por meio de uma pesquisa-participante, a mediação do professor no processo da escrita e reescrita de textos.
TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen.	2016/UNIOESTE	Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental	A pesquisa teve como objetivo refletir sobre as ações colaborativas desenvolvidas em orientações teórico-metodológicas, no que se refere à prática de produção e reescrita de texto nos anos finais do Ensino Fundamental.
GEDOZ, Sueli.	2015/UNIOESTE	Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual	O estudo buscou investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística, para o processo de produção e reescrita de textos, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.
ANGELO, Cristiane Malinoski	2015/UEM	Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à	O estudo envolve mediações colaborativas e pedagógicas na sala

<sup>8</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 08 de maio de 2017.

Pianaro.		aprendizagem de língua portuguesa	de apoio, 6º ano do Ensino Fundamental, na região centro-sul do Estado do Paraná, para a aprendizagem da leitura e escrita de língua portuguesa.
MORAIS, Everaldo Alves de.	2015/UERN	Produção textual, interação e reescrita: uma experiência com a reescrita de artigos de opinião no ensino fundamental.	A pesquisa buscou encontrar estratégias eficazes a serem utilizadas no processo de produção de textos, com alunos do ensino fundamental de uma escola pública.
ROSA, Douglas Corrêa da.	2014/UNIOESTE	Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?	O estudo buscou investigar como os professores dos anos iniciais, de um município do oeste paranaense, compreendem e encaminham a atividade de produção de textos e se consideram as orientações dos documentos da educação básica.
POSSATI, Janaína Fernandes.	2013/UNICAMP	A reescrita dialógica	O estudo buscou caracterizar o processo da reescrita, que é considerado um ato de reflexão e de retorno ao texto, como um enunciado integrante e pertencente a uma extensa cadeia discursiva.

Fonte: Organizado pelo pesquisador

Estamos cientes de que, dentre o universo de pesquisas acadêmicas, estas são apenas algumas com as quais dialogaremos no decorrer deste processo investigativo. Mesmo assim, defendemos a importância desta proposta, pois concordamos com Rosa (2014), quando diz que,

Apesar de tanta publicação refletindo sobre como deveria ser conduzido o processo de produção e reescrita de textos em sala de aula, apesar de tantos pesquisadores refletirem sobre o aspecto dialógico da linguagem, ainda, na sala de aula, muitas vezes, persistem atividades mecânicas de escrita, em que não se produzem textos, mas realizam-se exercícios de escrita. Isso, muitas vezes,

decorre da incompreensão das propostas teórico-metodológicas postas nos documentos pedagógicos, justificando pesquisas nesse aspecto (ROSA, 2014, p. 18).

Neste sentido, o que talvez seja um diferencial em nossa pesquisa é o fato de focalizarmos dois aspectos: as demandas dos professores dos anos iniciais no que se refere ao trabalho pedagógico com a produção e reescrita de texto, e sua abordagem dentro de um processo de FC crítico-colaborativo, buscando, desse modo, refletir sobre as (in)compreensões teórico-metodológicas, a fim de fortalecer a prática docente.

Ancoramos nossas reflexões teóricas sobre as concepções de linguagem e de escrita em autores como Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), Bakhtin (1997[1979]) Geraldi (2011[1984], 1997), Soares (2001), Antunes (2003), Perfeito (2005, 2007), Costa-Hübes (2008, 2012a, 2012b), Menegassi (2010, 2016), dentre outros. Para falar sobre a prática de produção e reescrita textual, pautamo-nos em Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), Menegassi (2003), Fiad (2006), Menegassi (2010), Menegassi e Gasparotto (2012), Costa-Hübes (2012a, 2012b), Gonçalves (2013), dentre outros. E, ao voltarmos para a PACC em ações de FC, nosso respaldo foi em Esteves & Rodrigues (1993), Alarcão (1998), Magalhães (2004), dentre outros.

Na perspectiva de atender aos objetivos propostos e respondermos às perguntas de pesquisa, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

- No capítulo um, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, destacando sua inserção no campo da Linguística Aplicada. Definimos também o tipo de pesquisa na qual se sustenta, o contexto, a FC e os procedimentos de geração de dados e, finalmente, apontamos os sujeitos da pesquisa.

- No capítulo dois, discorreremos teoricamente sobre as concepções de linguagem, as concepções de escrita, tendo como foco a produção e reescrita de textos nos anos iniciais.

- No capítulo três efetuamos a análise dos dados a partir das entrevistas realizadas antes e depois da FC.

## 1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, tratamos sobre sua inscrição no contexto da LA; na sequência, discutimos sua abordagem qualitativa interpretativista, do tipo etnográfico, que subsidia o método da PACC; posteriormente, apresentamos o contexto de pesquisa, a FC e os procedimentos de geração de dados e os sujeitos de pesquisa.

### 1.1 ÁREA DE ESTUDOS: A LINGUÍSTICA APLICADA

O propósito da LA, em sua gênese, em um contexto de Segunda Guerra Mundial, segundo Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), era o de propor novas técnicas e abordagens em diferentes idiomas, para que os aprendizes se apropriassem da língua no tempo mais curto possível, uma vez que se passou a questionar e refletir sobre a eficiência dos métodos existentes, em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Durante muitos anos a LA foi questionada, uma vez que não apresentava uma base teórica sólida, assim como destaca Moita Lopes (1996) que “muitos equacionavam a LA com aplicação de teoria linguística para resolver problemas de ensino de línguas ou para levar a efeito descrições de línguas específicas” (MOITA LOPES, 1996, p. 19). Conforme o autor, essa compreensão retardou a autonomia da LA como área de investigação.

Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) discorrem que, em 1950, a LA passou a coexistir com a linguística gerativo-transformacional de Noam Chomsky, porém, contrapondo-a, tendo em vista que essa teoria era de natureza formalista e partia do estudo da língua em abstração, não em uso. Nesse contexto, a LA dava ênfase à resolução de problemas linguísticos, com vistas ao tratamento da linguagem em uso e não se preocupava com a produção de teorias. Dessa maneira, de um lado, apresentavam-se estudos estruturalistas de base saussuriana e, de outro, de abordagem gerativa chomskyana. Destarte, coube à LA recorrer à Linguística Formal, cuja teoria era prestigiada, para, então, propor alternativas ou soluções às questões práticas de uso da linguagem. Consequentemente, isso fez com que seus estudos fossem considerados menos científicos por não apresentarem uma teoria

que lhes fosse própria. Essa fase da LA ficou conhecida, segundo Signorini (1998), como fase aplicacionista.

Essa compreensão da LA só começou a ser alterada nas últimas décadas do século XX, quando passaram a ganhar espaço no campo acadêmico as pesquisas de diferentes áreas (Sociolinguística Interacional, Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, dentre outras). Essas pesquisas, de algum modo, focalizavam, assim como a LA, a linguagem em uso, atendo-se a suas implicações em atividades enunciativas e interacionais. Ou seja, “[...] passaram a dar destaque às ações discursivas em contextos específicos, preocupando-se com as implicações de sentido depreensíveis dessa abordagem” (RODRIGUES e CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 22). Tal abordagem repercutiu nas ações de LA, que assumiu, a partir de então, uma nova postura.

Atualmente, a LA tem-se mostrado de caráter multi/pluri/interdisciplinar, assim como aponta Celani (1998), Moita Lopes (2006) e outros estudiosos da área (FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006; CAVALCANTI, 2006; ROJO, 2006, RAJAGOPALAN, 2011, MILLER, 2013), tendo em vista que, ao entendermos a linguagem como social, necessitamos explorar outros campos científicos, como o da Antropologia, Sociologia, Filosofia, para, então, compreendê-la.

Celani (1998) discorre sobre o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA, apresentando que,

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto sensu*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Esse novo intento da LA, em dialogar com outras áreas, contribui para uma ciência mais significativa e socialmente relevante, tendo em vista que o linguista aplicado precisa recorrer a outros campos de estudo para, então, compreender determinados fenômenos linguísticos e, assim, explicá-los. Logo, a LA, de acordo com Moita Lopes (2006)

[...] tem como objetivo fundamental, a problematização da vida social, a intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Nesse sentido, inserimo-nos no campo de investigação da LA, ao problematizarmos uma prática social, por meio de uma demanda real dos professores do ensino fundamental. No contexto da pesquisa, focamo-nos no ensino da produção e reescrita textual, tendo em vista a carência formativa apresentada por docentes atuantes nesse período escolar, de uma escola da rede pública municipal de Cascavel - Paraná.

No que se refere ao ensino de língua, à luz da LA, Rajagopalan (2011) nos faz refletir que a nossa prática de ensino deve-se tornar palco central para as reflexões teóricas, uma vez que

[...] pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações ... É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2).

Reiteramos que, ao dialogarmos diretamente com as necessidades dos docentes envolvidos na FC, por meio de um processo crítico-colaborativo, buscamos refletir sobre a atuação desses professores em sala de aula, de forma que compreendam a teoria e a prática como elementos imbricados e indissociáveis.

Miller (2013), na mesma esteira de pensamento de Rajagopalan (2011), alerta-nos para repensarmos sobre a produção de conhecimento, mostrando que se a nossa prática se torna palco para ações reflexivas, devemos investir nesse olhar crítico e transformador, tornando-nos professores pesquisadores de nossas próprias ações em sala de aula.

De acordo com Moita Lopes (2006), no que se refere às pesquisas em LA na contemporaneidade, o autor destaca que,

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente

consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Em consonância ao que discorre Moita Lopes (2006), ao propormos uma atividade de FC envolvendo os professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, buscamos refletir colaborativamente sobre o ensino de produção e reescrita de texto e contribuir, de alguma forma, com a melhoria das práticas de ensino de produção e reescrita nos anos iniciais.

Ao pensarmos a pesquisa em LA em um processo de FC, com olhar voltado à colaboração, recorremos a Miller (2013), que sinaliza os estudos colaborativos, como uma oportunidade inclusiva do formador de professores ser agente de sua própria prática, uma vez que a colaboração, atualmente, busca, a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, transformar e fortalecer de forma conjunta, o trabalho do professor pesquisador e do professor pesquisado. Conforme a autora, o docente deve ter esse olhar investigativo e reflexivo aguçado, a fim de que sua prática seja emancipadora.

A seguir, discorremos sobre os perfis metodológicos que dialogaram e possibilitaram a geração de dados para a realização desta pesquisa.

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa interpretativista (de ora em diante, QI), define-se metodologicamente como do tipo etnográfica e pesquisa-ação-crítico-colaborativa (doravante, PACC).

Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa QI vem se fortalecendo desde o século XX, ligada às correntes epistemológicas interpretativistas, em que o problema de pesquisa emerge de uma demanda social. Desse modo, foi ganhando espaço no campo educacional a partir da década de 1980, quando passou a ser considerada uma abordagem mais próxima às pesquisas realizadas em educação. A autora destaca que a pesquisa QI vem contrapor a corrente positivista, uma vez que considera a subjetividade dos envolvidos no processo investigativo, interagindo mais diretamente com o campo de estudos em ciências humanas.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008) “as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Desse modo, destacamos que esse tipo de pesquisa nos possibilita, enquanto pesquisadores, a reflexão de forma crítico-colaborativa, construtiva, e criativa, uma vez que se sustenta em uma problemática social, a qual se constrói em um contexto histórico, cultural, determinante para as relações dialógicas dos envolvidos.

A autora explora, também, que o pesquisador deve ter um olhar sensível frente à problemática em estudo, de forma que não perca de vista os aspectos históricos, sociais, culturais que serão determinantes para sua reflexão. Desse modo, Bortoni-Ricardo (2008) diz que

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Bortoni-Ricardo (2008) reitera que os estudos QI demandam uma observação ativa e minuciosa do pesquisador, uma vez que deve estar inserido no contexto de pesquisa, para buscar vivenciar e responder a uma problemática social de forma coerente e contextualizada, além de que o pesquisador deve atentar para a interpretação dos dados gerados a partir dos elementos observados, uma vez que não é um relator passivo e traz consigo pré-julgamentos acerca da problemática.

Sendo assim, levando em consideração esse olhar ativo do pesquisador, a presente pesquisa buscou sondar, por meio de uma ação de FC, ofertada aos professores de uma escola da rede pública municipal de Cascavel, *quais as dificuldades enfrentadas no que se refere à condução do trabalho com a produção e reescrita textual, nos anos iniciais*, para, a partir daí, problematizarmos possíveis caminhos de colaboração.

Reiteramos que, desde 1980, com os avanços das pesquisas QI, contamos com o eixo metodológico de pesquisa do tipo etnográfico. André (2005) estabelece a diferença entre a pesquisa etnográfica de interesse dos antropólogos e a voltada para a educação. Nas palavras da autora:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1975) como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2005, p. 25).

André (2005) aponta que o que se tem feito em pesquisas da área da educação é uma adaptação da etnografia para a educação, levando-a a definir que realizamos pesquisas do tipo etnográfico, e é com esta que nossa pesquisa dialoga, tendo em vista o período de permanência em campo, bem como os interesses relacionados ao campo educativo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

Quando ouvimos menção a 'pesquisas etnográficas em sala de aula', por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como observação, especialmente para geração e análise dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Ao compreendermos o espaço de FC como um *locus* de estudo, entendemos, conforme Bortoni-Ricardo (2008), que a pesquisa QI procura compreender problemas sociais, a fim de poder contribuir com o processo reflexivo dos sujeitos envolvidos nesta atividade investigativa. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve se inserir na problemática e distanciar seu olhar de pré-julgamentos acerca de sua observação. No entanto, não pode perder de vista seu propósito investigativo, uma vez que se busca colaborar, de alguma forma, com o contexto da pesquisado.

Essa inserção do pesquisador no campo de pesquisa deve ocorrer de forma cautelosa, uma vez que existem pesquisas que utilizam a escola, conforme nos diz Telles (2002), apenas para bisbilhotar/espinafrar o professor e sua prática, sem ao menos que ele tenha um retorno do trabalho desenvolvido, para, então, refletir sobre

a sua prática. O autor faz uma crítica a essas pesquisas e diz que “[...] para tais ‘pesquisas’, a bamba ponte ‘escolas e universidade’ deve ser implodida, as portas das escolas e das salas de aula devem, sim, estar trancadas a sete chaves e, se possível, por detrás de barricadas” (TELLES, 2002, p. 94). Logo, devemos investir em pesquisas que tenham em vista a colaboração com o processo de ensino de forma que venham a contribuir e a fortalecer, de alguma forma, o trabalho desses professores.

Na perspectiva de atendermos ao proposto, inserimo-nos no espaço da Pesquisa-ação-crítica-colaborativa (de ora em diante, PACC), uma vez nos possibilita refletir, também, sobre a nossa práxis em sala de aula enquanto professores/pesquisadores e professores/pesquisados, a fim de (re)construirmos, coletivamente, compreensões por meio de um processo formativo sobre o nosso objeto de ensino, a LP.

Segundo Magalhães (2004),

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004, p. 76).

Em diálogo com os escritos de Magalhães (2004), no que se refere à colaboração, propomos um momento de reflexão, por meio de uma reunião e, posteriormente, em entrevista com o grupo focal<sup>9</sup>, sobre a compreensão dos professores acerca do ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais. E, a partir da demanda dos colaboradores, buscamos problematizar ações que possam colaborar com o processo de ensino do objeto investigado, na perspectiva de que esse estudo tenha reflexos nas ações do docente em sala de aula e reverberar na formação de escritores proficientes em textos dos mais diversos gêneros discursivos.

---

<sup>9</sup> De acordo com Flick (2009), grupo focal se refere a uma técnica de entrevista em grupo, organizada por meio de critérios elaborados pelo pesquisador, buscando promover um ambiente descontraído aos sujeitos participantes, para a geração de dados. Esse tipo de procedimento busca colher informações que possam elucidar percepções, crenças, dentre outros fatores, sob o objeto em análise.

Para Pimenta (2005), a PACC possibilita aos professores refletirem sobre sua prática em sala de aula. Desse modo, o que se pretende, por meio desse tipo de pesquisa, é que todos os sujeitos envolvidos, colaborativamente, possam repensar suas ações, em busca de melhorias no ensino. Ademais, a autora aponta algumas características que devem ser consideradas para a realização de uma PACC, as quais seguem abaixo,

a) Confirma-se a importância da realização de pesquisas-ação-crítico-colaborativas entre a universidade e as escolas como condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores [...]; b) nesse processo é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa; c) [...] apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer; d) na medida em que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais [...] e) os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino [...]. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores [...] (PIMENTA, 2005, p. 523).

Em nosso estudo, levamos em consideração as orientações de Pimenta (2005), uma vez que: a) buscamos aproximar as ações da universidade à escola; b) partimos de uma demanda real dos professores de uma escola pública municipal de Cascavel; c) as carências mencionadas em entrevista inicial e final, realizada com o grupo focal antes e após a FC, apresentam resquícios de mudança; d) o processo buscou fortalecer o trabalho que os docentes vinham desenvolvendo em sala de aula; e) a partir da FC, novas demandas foram apresentadas, mostrando que os professores compreendem a formação como contínua e ininterrupta.

Dessa forma, conforme exposto por Pimenta (2005), compete-nos, enquanto professores, pesquisadores, amparados nos pressupostos teóricos metodológicos da PAAC, somar ao trabalho dos docentes colaboradores desta pesquisa, uma vez que essa soma objetiva o amadurecimento e fortalecimento de nossas percepções acerca do ensino da produção e rescrita textual nos anos iniciais, por meio de um estudo reflexivo, bem como da troca de experiências possibilitadas pela FC.

### 1.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a realização dessa pesquisa, tendo em vista os 4 momentos abordados por Magalhães (2004) e Liberali (2004), que foram estabelecidos como organização didático-formal desta pesquisa, descrevemos aqui, de forma geral, os procedimentos que foram realizados para a geração dos dados, os quais serão retomados no terceiro capítulo para análise e discussão dos dados.

#### 1.3.1 Entrevista

Com o objetivo de descrever as ações das docentes em relação às práticas de produção e reescrita nos anos iniciais, compreendemos que a entrevista seria um instrumento eficaz para a geração de dados, uma vez que nos possibilitaria a aproximação com os sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como a sondagem e descrição de suas ações em sala de aula.

Inicialmente, propusemos ao grupo de 3 docentes, do 4º e 5º anos, de uma escola pública municipal de Cascavel – Paraná, uma entrevista coletiva, a fim de levantarmos dados QI, a respeito da forma como vinha sendo conduzido o trabalho com a produção e reescrita textual em sala de aula. Para esse momento, utilizamos da técnica de entrevista por grupo focal.

De acordo com Flick (2008), a entrevista com um grupo focal deve ser desenvolvida com um número reduzido de participantes, além disso, deve ser centrada em um tema específico.

O encontro para realização da geração de dados deve respeitar o tempo limite de no máximo 2h, para que não haja interferência de fatores externos que levem à desmotivação por parte dos pesquisadores, bem como dos entrevistados. Flick (2008) destaca que o perfil do moderador (pesquisador), em uma entrevista com um grupo focal, deve atender aos seguintes requisitos: ser empático e receptivo, a fim de estimular o debate entre os entrevistados de forma acolhedora.

Segundo Lüdke e André (2011), ao se entrevistar um grupo, o pesquisador deve atentar a alguns cuidados básicos com os colaboradores, como: respeitar o ponto de vista dos entrevistados, seu local de trabalho, além de garantir o sigilo das informações levantadas e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Para que a interação entre pesquisador e pesquisados pudesse fluir de maneira empática, levamos em conta que o procedimento de entrevista não poderia ser engessado. Desse modo, optamos pelo modelo de entrevista semiestruturado, uma vez que se apresenta flexível para mudanças no decorrer do andamento da atividade.

A entrevista ocorreu em dois momentos, antes da FC, para que fosse possível levantar as demandas dos docentes a partir de suas enunciações em relação à temática da pesquisa e, depois da FC, para que pudéssemos verificar se houve, de algum modo, a contribuição a partir da FC planejada de forma colaborativa, com base nas dificuldades apresentadas.

### 1.3.2 Questionário

Ao grupo de 20 docentes, da escola pública municipal de Cascavel – Paraná em que realizamos a pesquisa, foi aplicado um questionário (anexo 3) durante a sondagem em relação ao interesse na participação do estudo, em reunião inicial, contendo 23 perguntas (objetivas e descritivas), na perspectiva de levantarmos dados referentes à idade, ao sexo, à formação, ao tempo de serviço e à participação em cursos de FC.

Esse instrumento de geração de dados foi utilizado com o objetivo de garantir um conhecimento amplo em relação aos participantes da pesquisa, possibilitando compreender suas atitudes e comportamentos, atendendo a demandas específicas inerentes ao processo de pesquisa.

## 1.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola municipal, que foi a base para a geração de dados desta pesquisa, está localizada no município de Cascavel - Paraná, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Cascavel.

O contexto em que os alunos que essa escola atende estão inseridos, conta com área de lazer, área de esportes, amplo comércio com farmácias e mercados, postos de combustíveis, etc. Além disso, o bairro em que está localizada conta com

postos de saúde, escolas municipais, estaduais, públicas e privadas, condomínios residenciais, com amplo espaço territorial para futuras ampliações e crescimento.

As condições estruturais da escola apresentam necessidade de reformas, considerando que já estão danificadas e merecem reparo. No que diz respeito aos materiais que a escola possui<sup>10</sup> para oferecer à sua comunidade, destaca-se uma ampla biblioteca, com um acervo de 3500 livros de literatura, 2320 livros de pesquisa, 50 revistas, 210 gibis, 25 mapas, 130 CDs e 155 DVDs. Conta com recursos como televisores, DVD, retroprojetores, multimídias, *spinlight*, fax, impressoras a laser, computadores para uma turma de 30 alunos, notebooks, episcópio, *micro system*, jogos pedagógicos diversos e materiais para a prática de educação física.

A matriz curricular está organizada a partir do Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE<sup>11</sup>, estando em consonância com os documentos norteadores da educação básica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, aprovado pelo parecer n.º 017/2015, a escola iniciou os seus trabalhos no ano de 1986 com aulas de caráter experimental, atendendo aproximadamente 50 alunos. Seu prédio, naquela época, tinha a base estrutural de madeira.

A partir de 1987, passou a atender 73 alunos. De 1989 a 1990, iniciaram-se as construções das novas dependências. Em 1991, teve a primeira direção eleita e, neste mesmo ano, passou a utilizar a nova estrutura predial, atendendo 180 alunos, distribuídos em 6 turmas.

Em 1992, essa instituição de ensino começou a oferecer Atendimento Educacional Especializado (Classe Especial) e, nesse mesmo ano, formou-se a primeira turma de Educação Básica de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno.

Em 1993, iniciou-se o Projeto de Informática, na forma de contraturno, oferecido para 123 alunos, mas contava com apenas 3 computadores. Em 1994, a escola passou a oferecer atendimento na biblioteca, com espaço físico exclusivo

---

<sup>10</sup> Todas as informações referentes à escola nos foram fornecidas pela Direção atual, no ano de realização da pesquisa, a qual nos possibilitou o acesso ao Projeto Político Pedagógico (2015).

<sup>11</sup> De acordo com o Portal Dia a Dia Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o SERE é um sistema de armazenamento de dados escolares na web. Esse sistema é utilizado por escolas estaduais e municipais e possibilita a importação dos dados alimentados pelas instituições escolares, para o Sistema Educacenso, sendo possível acompanhar o desempenho detalhado do Sistema Educacional Brasileiro. Disponível em:

< <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>  
Acesso em: 18 jul. 2018.

para tal atividade, conforme informações do PPP (2015). De 1995 a 1996, essa instituição de ensino já atendia 8 turmas e contava com 229 alunos.

Em 30/01/1997, passou a funcionar no mesmo prédio uma escola estadual. Já em 1998, as escolas receberam mais computadores e livros.

Em 1999, as escolas (estadual e municipal) contavam com 298 alunos, distribuídos em 11 turmas. Nesse mesmo ano, os alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries (atualmente, anos iniciais) passaram a ter aulas de Espanhol. De 2000 a 2001, as escolas ainda funcionavam com a estrutura compartilhada, atendendo à demanda de 325 alunos, sendo que o estado atendia no período matutino e o município, no matutino e vespertino.

De 2002 a 2005, as escolas chegaram a atender 401 alunos, em 16 turmas. Porém, no ano de 2005, a escola estadual mudou-se para uma estrutura predial própria, deixando, assim, de ser compartilhada. Também, no ano de 2005, foi implantada a Sala de Recursos Multifuncionais, como uma sala piloto ofertada pelo Ministério da Educação - MEC. Conseqüentemente, as dependências da escola tiveram que ser adaptadas para garantir maior acessibilidade e permitir a entrada de cadeirantes. No ano de 2006, a escola ganhou o Selo de Qualidade em Educação Inclusiva, promovido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Em 2007, ocorreu a implementação do ensino de nove anos, momento em que a escola atendia 414 alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Nesse mesmo ano, a equipe pedagógica organizou um grupo de estudos para FC dos professores, buscando o embasamento necessário para a nova proposta curricular que lhes daria subsídio para a elaboração do Currículo Municipal de Educação de Cascavel – Paraná.

Em 2008, houve a cessação da Sala de Recursos Multifuncionais devido à falta de demanda. Em 2009/2010, ampliou-se para 27 o número de computadores do laboratório de informática, bem como o mobiliário adequado para esse ambiente.

Em 2011, cessou-se a oferta da EJA devido à falta de interessados. Nesse ano, a escola contava com 327 alunos e, no ano seguinte, com 338.

No ano de 2013, os alunos do 3º ano passaram a participar da prova de Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA – e, nesse mesmo ano, os professores passaram a usufruir de 13% de seu tempo de trabalho, destinando-o ao planejamento de suas aulas. Em 2014, os 320 alunos, dentre eles os do 1º e 5º

anos, tiveram aula do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD.

Em 2015, a escola atendeu à demanda de 320 alunos e, em 2016, 292. Nesse biênio, a Lei Municipal 6.445/2014 garantiu aos docentes 1/3 de hora-atividade.

No ano de 2017, em que os dados desta pesquisa foram gerados, a escola atendia o seguinte público:

Quadro 2 - População Escolar em 2017

<b>Turmas</b>	<b>Número de Turmas</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Período de oferta</b>
Pré-escola	3	58	2 manhã e 1 tarde
1º ano	2	42	1 manhã e 1 tarde
2º ano	2	33	1 manhã e 1 tarde
3º ano	2	45	2 tarde
4º ano	2	49	1 manhã e 1 tarde
5º ano	2	44	1 manhã e 1 tarde
Sala de Recursos Multifuncional	0	0 <sup>12</sup>	0
<b>Total de alunos em 2017: 271</b>			

Fonte: Organizado pelo pesquisador

A escola também contava com o quadro de 36 funcionários, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Em sequência à explanação do contexto de pesquisa, apresentaremos a FC e os procedimentos de Geração de Dados.

## 1.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos o perfil dos colaboradores, bem como do pesquisador.

### 1.5.1 As Colaboradoras

<sup>12</sup> No ano de 2017, o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais foi desativado devido à demanda ser insuficiente, ou seja, menos de seis alunos com avaliação necessitavam do atendimento. Desse modo, os alunos que precisavam desse amparo especializado foram atendidos paralelamente ao ensino regular na escola campo de pesquisa, em outros estabelecimentos de ensino, da rede pública municipal de Cascavel.

Reforçamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores dos anos iniciais, de uma escola da rede municipal de ensino, de Cascavel – Paraná.

Durante o processo de FC, contamos com 20 professores que atuavam desde a pré-escola até o 5º ano e que se enquadravam na faixa etária de 24 a 54 anos. No entanto, nosso foco nesta pesquisa são os professores dos 4º e 5º anos<sup>13</sup>, uma vez que o trabalho com a produção e reescrita de texto, nessa fase de ensino, é mais intenso, haja vista que de acordo com os documentos norteadores da educação básica, ao final do primeiro ciclo, o aluno já deverá estar imerso na escrita.

Dessa forma, apresentamos, no quadro abaixo, os professores que fizeram parte do grupo focal desta pesquisa:

Quadro 3 - Grupo Focal – Professores dos 4º e 5º anos

<b>Grupo Focal – Professores dos 4º e 5º anos</b>	
<b>Ano de Ensino</b>	<b>Nº de Professores</b>
4º ano	2
5º ano	1
<b>Total: 3 professores</b>	

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Mas quem são esses docentes? Com base em um questionário que aplicamos no início da FC (Anexo 3), pudemos traçar um perfil dos sujeitos envolvidos nesse processo, sobre o qual discorreremos nesta seção.

São professoras entre 30 e 49 anos de idade, com formação no Ensino Médio em nível de magistério, sendo que a professora Julia<sup>14</sup>, do 4º ano matutino, é formada em Pedagogia, a professora Eva, do 4º ano vespertino, é formada em Ciências Biológicas e, a professora Lourdes, dos 5ºs anos matutino e vespertino, é formada em Pedagogia. No que diz respeito ao curso de graduação, as professoras Julia e Eva, dos 4ºs anos, cursaram de forma presencial, e a docente Lourdes, dos 5ºs anos, de forma semipresencial.

Ao responderem sobre a *formação em Pós-graduação*, as professoras Eva e Lourdes mencionaram já possuir especialização em Educação Especial e a docente Julia, afirmou ainda estar cursando Neuropsicopedagogia Clínica.

<sup>13</sup> Os 03 professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Anexo 2), comprovando estar cientes de sua participação na pesquisa.

<sup>14</sup> No contexto da análise, o nome das docentes foi omitido por questões éticas e vamos nos referir a elas com nomes fictícios, como Julia (Professora do 4º ano), Eva (Professora do 4º ano) e Lourdes (Professora do 5º ano).

No que diz respeito ao tempo de atuação em sala de aula, as professoras Julia e Eva, dos 4<sup>os</sup> anos, informaram que possuem entre 16 e 20 anos de experiência, sendo que a professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, atua há mais de 20 anos.

Em relação ao tempo de atuação na escola campo de pesquisa, a professora Julia, do 4<sup>o</sup> ano, assinalou estar trabalhando nesta escola entre 1 e 2 anos e, a docente Eva, de 3 a 5 anos, sendo que Lourdes trabalha nessa escola há mais de 20 anos.

Ao informarem sobre em quantas escolas trabalham, as docentes Julia e Eva, dos 4<sup>os</sup> anos, mencionaram trabalhar em 2 escolas, em dois turnos, e Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, informou trabalhar apenas na escola campo de pesquisa, no período matutino e vespertino.

Ao serem questionadas sobre *qual disciplina se sentem mais preparadas para trabalhar*, as professoras Julia e Eva, dos 4<sup>os</sup> anos, mencionaram sentir-se mais preparadas para trabalhar com Ciências, História e Geografia, já a docente Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, assinalou se sentir preparada para trabalhar com todas as disciplinas.

Quando solicitadas para justificarem a razão de se sentirem mais preparadas para trabalhar com a(s) disciplina(s) escolhida(s) – questão 13 – a professora Julia, do 4<sup>o</sup> ano, respondeu gostar de pesquisa na área das disciplinas mencionadas, e Eva criou uma nova alternativa para a pergunta, referindo-se a todas as alternativas, ou seja, disse que possui formação na área de atuação (Ciências Biológicas), encontra mais material de apoio para desenvolver seu trabalho, possui cursos de formação na área, além de gostar de realizar pesquisas. Já a professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, destacou possuir muitos cursos de formação em todas as disciplinas.

Em relação à pergunta 14, *com qual disciplina você se acha menos preparado(a) para trabalhar?* As professoras Julia e Eva, dos 4<sup>os</sup> anos, relataram estar menos preparadas para trabalhar Língua Portuguesa e Matemática, já a professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, sente-se menos habilitada para o trabalho com Geografia. Em diálogo com a pergunta 14, realizamos a pergunta 15: *Se você se sente menos preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)*. A professora Julia, do 4<sup>o</sup> ano, respondeu ter feito poucos cursos de formação na área, e Eva afirmou possuir dificuldades na apropriação das regras gramaticais. Já a professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup>

anos, assinalou possuir poucos cursos de formação em Geografia, disciplina em que a docente informa se sentir menos preparada para conduzir seu trabalho de ensino.

As professoras mencionaram, por meio do questionário, terem participado de grupos de estudos, teleconferências e seminários nos últimos anos.

Ao perguntarmos - *Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula?* – as professoras responderam acreditar que a modalidade de formação que contribui significativamente para a apropriação do conhecimento se dá por meio de grupos de estudos e cursos de formação continuada.

Na perspectiva de compreendermos melhor o que entendiam por FC, perguntamos: *Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveriam ser encaminhados para que houvesse maior aproveitamento? (Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que 01 é para o encaminhamento mais importante e 10 para o encaminhamento que você considera menos importante).*

Em resposta a esse questionamento, a professora Julia, do 4º ano matutino, respondeu o que segue no quadro 04 abaixo:

Quadro 4 - Resposta da Professora Julia – 4º ano - manhã

<b>Professora A – 4º ano</b>	
<b>a) ( 1 )</b>	Leitura de textos teóricos.
<b>b) ( 2 )</b>	Discussões teóricas individuais.
<b>c) ( 3 )</b>	Troca de experiências entre colegas.
<b>d) ( 6 )</b>	Sugestão de atividades.
<b>e) ( 4 )</b>	Elaboração de propostas de atividades.
<b>f) ( 9 )</b>	Análise de livros didáticos.
<b>g) ( 7 )</b>	Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
<b>h) ( 5 )</b>	Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
<b>i) ( 8 )</b>	Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
<b>j) ( )</b>	Outra. Qual?

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

A professora Julia, do 4º ano matutino, sinalizou como encaminhamentos *mais* importantes a: a) leitura de textos teóricos; b) discussões teóricas individuais; e c) troca de experiências entre os colegas. Em contrapartida, os encaminhamentos *menos* importantes apontados pela docente incluem: g) apresentação de teoria e

encaminhamento prático; i) atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos; e f) análise de livros didáticos.

Já a professora Eva, do 4º ano vespertino, respondeu o que segue no quadro 05:

Quadro 5 - Resposta da Professora Eva – 4º ano - tarde

<b>Professora B – 4º ano</b>	
<b>a)</b> ( 1 )	Leitura de textos teóricos.
<b>b)</b> ( 5 )	Discussões teóricas individuais.
<b>c)</b> ( 7 )	Troca de experiências entre colegas.
<b>d)</b> ( 8 )	Sugestão de atividades.
<b>e)</b> ( 6 )	Elaboração de propostas de atividades.
<b>f)</b> ( 2 )	Análise de livros didáticos.
<b>g)</b> ( 3 )	Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
<b>h)</b> ( 4 )	Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
<b>i)</b> ( 9 )	Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
<b>j)</b> ( )	Outra. Qual?

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Para a professora Eva, os encaminhamentos *mais* importantes seriam: a) leitura de textos teóricos; f) análise de livros didáticos; e g) apresentação de teoria e encaminhamento prático. Quanto aos encaminhamentos *menos* importantes, a professora aponta a: c) troca de experiências entre colegas; d) sugestão de atividades; e i) só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.

A professora Lourdes, dos 5ºs anos, matutino e vespertino, em resposta ao questionamento 18, respondeu o que segue no quadro 06:

Quadro 6 - Resposta da Professora Lourdes – 5º ano – manhã e tarde

<b>Professora C – 5º ano</b>	
<b>a)</b> ( 5 )	Leitura de textos teóricos.
<b>b)</b> ( 10 )	Discussões teóricas individuais.
<b>c)</b> ( 3 )	Troca de experiências entre colegas.
<b>d)</b> ( 8 )	Sugestão de atividades.
<b>e)</b> ( 4 )	Elaboração de propostas de atividades.
<b>f)</b> ( 9 )	Análise de livros didáticos.
<b>g)</b> ( 2 )	Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
<b>h)</b> ( 6 )	Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
<b>i)</b> ( 7 )	Só atividades práticas como modelos para

	trabalhar com os alunos.
j) ( )	Outra. Qual?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para a docente Lourdes, os encaminhamentos *mais* importantes seriam: g) apresentação de teoria e encaminhamento prático; c) troca de experiências entre colegas; e, e) elaboração de propostas de atividades. É válido ressaltarmos que a docente não colocou nenhum dos encaminhamentos mencionados no questionário como o primeiro encaminhamento mais importante, também, não sinalizou nenhum outro no campo “j”. Como podemos observar no quadro 09, os procedimentos *menos* importantes para a docente se referem a: i) só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos; d) sugestões de atividades; e f) análise de livros didáticos.

Procuramos saber ainda *dentro da LP, em qual das práticas gostariam de receber maior formação: alfabetização e letramento; leitura e interpretação; produção e reescrita de texto; análise linguística; gêneros textuais ou oralidade?* As docentes dos 4<sup>os</sup> anos, Julia e Eva, apontaram que gostariam de receber formação em relação ao ensino da produção e reescrita, análise linguística (gramática contextualizada) e gêneros textuais (discursivos). Ao justificarem essa opção, disseram que esse trabalho se mostra muito complexo e que se o aluno tiver uma base consistente por parte do professor, obviamente, refletirá em seu aprendizado. Já a professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, sinalizou que gostaria de receber maior formação em relação aos estudos dos gêneros textuais (discursivos), uma vez que apresenta dificuldades em distinguir gênero de tipologia textual.

Ao serem questionadas se *além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da produção e reescrita de texto e/ou ensino da Língua Portuguesa?* A docente Julia informou que lê pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses, a Eva respondeu que tem lido, mas muito pouco. A professora Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, respondeu que lê, mas muito pouco.

Em consonância com essa última pergunta, indagamos: *como você tem acesso às leituras sobre ensino da produção e reescrita de texto e/ou ensino da Língua Portuguesa?* A professora Julia, do 4<sup>o</sup> ano, respondeu que tem acesso às leituras por meio da biblioteca da escola ou do município, e Eva, por meio de cursos

de formação continuada. A docente Lourdes, dos 5<sup>os</sup> anos, respondeu que também tem acesso aos textos de leituras por meio das formações continuadas.

Quanto à última pergunta do questionário em relação a *O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (assinale apenas uma alternativa)*, não obtivemos respostas das docentes, pois todas possuíam acesso à leitura, desse modo, não houve necessidade de resposta.

Em suma, as respostas apresentadas pelas 03 docentes sujeitos de nossa pesquisa estão sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 7 - Perfil resumido do grupo focal

<b>Professora Julia (4º ano – matutino):</b> Formada em Pedagogia, na modalidade presencial, especializanda em Neuropsicopedagogia Clínica. Experiência de 16 a 20 anos no magistério. A professora apresenta a compreensão de que a FC é importante, estando a teoria atrelada à prática.
<b>Professora Eva (4º ano – vespertino):</b> Formada em Ciências Biológicas, na modalidade presencial, com especialização em Educação Especial. Experiência de 16 a 20 anos no magistério. A professora apresenta a compreensão de que a FC é importante, estando a teoria atrelada à prática.
<b>Professora Lourdes (5º ano – integral):</b> Formada em Pedagogia, na modalidade semipresencial, com especialização em Educação Especial. Experiência de mais 20 anos no magistério. A professora apresenta a compreensão de que a FC é importante, estando a teoria atrelada à prática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O perfil resumido, apresentado no quadro acima, permitiu-nos saber um pouco mais sobre a formação das docentes, tempo de atuação, dentre outras informações.

### 1.5.2 O Pesquisador

Por se tratar de uma PACC, entendemos que também precisamos traçar nosso perfil enquanto pesquisadores, uma vez que nossa atuação durante o processo de pesquisa foi determinada pela nossa formação e experiências. Desse modo, cabe destacarmos que atuei como professor da rede pública municipal de Santo Antônio do Sudoeste – Paraná, de 2010 a 2013, período em que fui estagiário e assumi a regência das turmas do 1º e 4º anos, além de ministrar aulas como Hora do Conto, Educação Física e Iniciação à Informática.

De 2012 a 2013 e em 2015 participei do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, anos em que tive contato direto com a realidade dos colégios da rede estadual de ensino do Paraná.

De 2013 a 2015 fiz parte do Programa Escola Intercultural de Fronteira – PEIF, período em que atuei como tutor de professores brasileiros e argentinos, da região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus Realeza*, espaço de tempo em que tive a oportunidade de compreender um pouco mais sobre o sistema de ensino do Brasil e da Argentina, além de intercambiar o conhecimento, bem como a cultura, produzidos entre os dois países envolvidos nas atividades de formação continuada oferecidas pelo projeto. Também nesse período, ministrei um curso de Língua Espanhola para os professores brasileiros, de Santo Antônio do Sudoeste – Paraná, que realizavam o “cruce” (ministravam aulas na Argentina).

Atualmente, trabalho com as disciplinas de Gramática, Leitura e Produção Textual, do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e ministro Comunicação Empresarial I e II para os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis na modalidade presencial.

Toda essa experiência e atuação direta com os colegas de profissão, seja em conversas rotineiras ou em momentos de formação, mostraram-nos a importância de termos uma formação contínua, ininterrupta, que oportunize a nós, professores, mais tempo para reflexões teórico-práticas, com um viés colaborativo. Foi pensando nisso que adotamos a PACC como orientação das nossas ações no processo de FC, que será apresentado na seção a seguir.

## 1.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA E OS PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, contextualizaremos o que compreendemos por formação continuada crítico-colaborativa, partindo das compreensões teórico-metodológicas sobre a formação continuada e, em seguida, dos procedimentos para a geração dos dados desta pesquisa.

### 1.6.1 Compreensões Teórico-metodológicas sobre a formação continuada

Ao compreendermos que a FC é ponto fundamental para a colaboração e para o fortalecimento do trabalho docente, é válido salientarmos como a entendemos. Neste sentido, recorremos a Esteves & Rodrigues (1993), as quais apontam que a FC constitui:

Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial, que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização (ESTEVES & RODRIGUES, 1993, p. 44-45).

As autoras entendem o processo de FC como sendo essencial após a formação inicial, uma vez que é ele que possibilita uma atuação crítica do docente. O professor, após seu processo de formação inicial, precisa dar continuidade aos seus estudos, a fim de que possa sempre ter uma visão crítica das suas ações em sala de aula e fortalecê-las, pois sua profissão exige conhecimento amplo e atualizado, tendo em vista que sofre interferências em cada momento histórico.

No que se refere às potencialidades que a FC possibilita, Alarcão (1998) discorre que esse processo,

[...] deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106).

Neste sentido, a partir das palavras da autora, podemos perceber que a FC busca desenvolver as habilidades profissionais e pessoais do docente, com o objetivo de que sua prática em sala de aula seja bem respaldada, tendo em vista a complexidade de sua atuação.

À vista do objetivo da FC mencionado por Alarcão (1998), na esteira desse pensar, Costa-Hübes (2008) assevera que:

Se a sociedade exige, do professor, determinadas habilidades, competências e vocação de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador

de sua própria prática, enfim, de um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo (COSTA-HÜBES, 2008, p. 04).

Estamos em consonância ao que a autora propõe, uma vez que compreendemos a necessidade de se assegurar a FC aos professores, a fim de que lhes sejam garantidos subsídios para sua atuação em sala de aula. Para isso, é importante o investimento dos estados e municípios em propostas de FC que articulem a prática pedagógica com aprofundamentos teóricos. As universidades podem ser grandes colaboradoras, nesse sentido, atuando com ações colaborativas que realmente contribuam com a prática docente. Foi com essa compreensão que propusemos, em nossa pesquisa, uma proposta de FC crítica-colaborativa sobre a qual discorreremos na seção seguinte.

#### 1.6.2 A formação continuada crítico-colaborativa

Com o objetivo de apresentarmos uma proposta de FC crítico-colaborativa, entramos em contato com a escola foco da pesquisa, que atende alunos da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais), a fim de explanarmos a nossa intenção de pesquisa<sup>15</sup>. Procuramos, inicialmente, despertar o interesse dos docentes, por meio de uma reunião, para que houvesse uma participação crítica e colaborativa no estudo.

O que pretendíamos, naquele momento, era nos inserir no espaço da PACC, uma vez que intencionávamos investigar um problema que emerge de um contexto educacional, de modo que nos possibilitasse refletir sobre a práxis em sala de aula, por meio de ações de FC colaborativas.

Magalhães (2004) e Liberali (2004) abordam quatro ações (momentos) que envolvem o processo de interpretação dos docentes sobre sua própria prática: a) *Momento de descrever* (motivado por questões sobre o que faz, descrição que evidencia o que está por trás da ação); b) *informar* (envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações); c) *confrontar* (questões sobre o significado, o entendimento da prática ancorado em um contexto histórico); d) *reconstruir* (relaciona-se com a proposta de emancipação - alternativas para as ações - como pode agir diferente?).

---

<sup>15</sup> Para a realização da pesquisa, a Diretora da escola assinou o Termo de Ciência (Anexo 1), autorizando-nos a desenvolvê-la no espaço escolar.

Amparando-nos, em partes, nessas ações apresentadas pelas autoras, planejamos, por meio da FC, momentos de reflexões acerca da prática pedagógica da produção e reescrita de textos nos anos iniciais. Como se tratava de um processo de pesquisa, estabelecemos esses momentos como organização didático-formal para que pudéssemos analisar cada etapa de formação. Nessa perspectiva, amparamo-nos nas quatro ações (momentos) de uma pesquisa crítico-colaborativa, segundo Magalhães (2004) e Liberali (2004): a) *Momento de descrever*; b) *Informar*; c) *Confrontar*; d) *Reconstruir*. Serão esses passos que nortearão a análise que apresentaremos no terceiro capítulo.

Segundo Magalhães (2004) e Liberali (2004), essa primeira ação dentro de uma PACC pode ser interpretada como o momento de *Descrever*. No caso de nossa pesquisa, compreendemos como o momento em que os professores participantes descreveram suas ações em relação ao trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais. Para propiciar essa descrição, recorreremos à entrevista em grupo focal (FLICK, 2009), a fim de que os docentes do 4º e 5º anos descrevessem como conduziam o ensino da produção e da reescrita; e quais as dificuldades que encontravam na execução desta atividade. A escolha desse nível de ensino (4º e 5º anos) se justifica pelo fato de que é nessa fase que o aluno trabalha de forma mais intensa com a produção de textos.

A técnica de entrevista adotada com o grupo focal foi a do tipo semiestruturada, por nos parecer um instrumento mais flexível e, conseqüentemente, mais acolhedor, no sentido de darmos espaço e voz aos professores para exporem suas demandas.

De acordo com Lüdke e André (2011),

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados [...] os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE e ANDRÉ, 2011, p. 34).

Desse modo, as perguntas norteadoras da entrevista inicial foram assim organizadas previamente:

### Quadro 8 - Perguntas da entrevista inicial

1. Qual é a sua compreensão de texto? O que é texto?
2. É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?
3. E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?
4. Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?
5. Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Seguindo ainda as orientações de Magalhães (2004) e Liberali (2004), partimos para o segundo momento: *Informar (momento de verificar como as ações em sala de aula são embasadas teoricamente)*. Por meio das respostas geradas na entrevista inicial com o grupo focal, os professores nos informaram suas concepções de linguagem e de escrita. Assim, a análise da entrevista inicial nos forneceu subsídios para problematizar algumas ações, na perspectiva de avançarmos para o terceiro momento da pesquisa: *confrontar*.

O confronto entre seus conhecimentos iniciais com outros que pudessem complementá-los efetivou-se por meio da FC, que foi planejada com textos teóricos que pudessem subsidiar as demandas apresentadas pelos docentes em entrevista inicial e que foi assim organizada:

### Quadro 9 - Planejamento das ações de Formação Continuada

<b>Datas</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga horária</b>
30.06.2017	Problematizações sobre: As concepções de linguagem. Texto de apoio: “ <i>A presença de elementos dialógicos nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola</i> ”, das pesquisadoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Rosângela Hammes Rodrigues (2016).	5h
21.08.2017	Problematizações sobre: As concepções de escrita. Texto de apoio: “ <i>O trabalho com a produção textual nos anos iniciais</i> ” de Douglas Corrêa da Rosa, Marcos Antonio Baltar e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2016).	5h
18.09.2017	Problematizações sobre: A produção de texto nos anos iniciais e análise de comandos de produção.  Texto de apoio: “ <i>Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros</i> ”	5h

	<i>enunciados</i> ”. de Terezinha da Conceição Costa-Hübes, publicado nos Anais do X Encontro do CELSUL. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012b.	
25.09.2017	Problematizações sobre: A produção de texto nos anos iniciais e análise de comandos de produção. Texto de apoio: “ <i>Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico</i> ” de Terezinha da Conceição Costa-Hübes, publicado na revista Working Papers em Linguística, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012c.	5h
26.10.2017	Problematizações sobre: Produção, Correção e Reescrita de Textos de Alunos do Ensino Fundamental. Texto de apoio: “ <i>Como se corrige redações na escola</i> ” de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.	5h
06.11.2017	Problematizações sobre: Produção, Correção e Reescrita de Textos de Alunos do Ensino Fundamental. Texto de apoio: “ <i>Como se corrige redações na escola</i> ” de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.	5h

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Destacamos, aqui, que não seguimos, neste caso, as proposições de Magalhães (2004) e Liberali (2004) no que se refere às sessões de discussão sobre as práticas (sessões reflexivas), pois os professores não dispuseram de tempo para esse fim.

Findada essa fase de intervenção, por meio da FC, partimos para o quarto momento, denominado como *Reconstruir*. Ao final da FC, retomamos as perguntas da entrevista inicial (Quadro 07, p. 40), no entanto, acrescentamos mais duas, que seguem abaixo:

- ✓ *O que essa formação acrescentou aos seus conhecimentos?*
- ✓ *O que vocês sugerem como reflexões para as futuras FC?*

As perguntas acrescentadas, juntamente com as da entrevista inicial, possibilitaram-nos contrapor e verificar se alguns conceitos foram ampliados/reconstruídos a partir do trabalho de formação realizado.

Logo, os dados aos quais recorreremos no capítulo de análise (Capítulo 3) advêm da entrevista semiestruturada aplicada em dois momentos: antes e depois da FC. Ao olhar para as respostas apresentadas na primeira entrevista, buscamos

responder ao seguinte questionamento: *Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, no ensino de produção e reescrita de texto?*

Uma vez que cumprimos essa etapa de análise, o passo seguinte foi o de descrever o processo de FC, focando especialmente na ação colaborativa que desenvolvemos.

Por fim, retomamos a segunda etapa da entrevista e, em uma análise comparativa em relação às respostas apresentadas no primeiro momento, procuramos responder ao segundo questionamento: *Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?*

Este é, então, o nosso percurso de análise que está amparado na orientação teórica apresentada no capítulo seguinte.

## 2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA: BASES PARA A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTO

Sabemos que o ensino de LP passou por mudanças significativas ao longo da história, pautando-se ora em uma concepção de linguagem e de escrita, ora em outra. Conforme nos apresentam Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011), para cada momento histórico, implica uma compreensão de mundo, de sujeito e, conseqüentemente, de língua(gem). Houve períodos em que se compreendeu a linguagem dentro de um viés cognitivista, depois como um sistema de signo abstrato e, hoje, como forma de interação<sup>16</sup>. A compreensão de escrita, em cada fase, também foi ressignificada, implicando diferentes modos de conduzir a sua prática na sala de aula.

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), no que se refere à língua(gem), interpretaram esses paradigmas classificando-os como: *Subjetivismo Idealista*, *Objetivismo Abstrato* e *Concepção Dialógica de Linguagem*. Geraldi (2011[1984]) renomeia essa classificação, apresentando-nos as concepções de linguagem: *como expressão do pensamento*; *como instrumento de comunicação* e *como forma de interação*.

Buscamos, neste capítulo, historicizar as concepções de linguagem e de escrita e suas conseqüências nas práticas pedagógicas de ensino da produção e reescrita de texto na escola.

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

O homem acreditou, durante séculos, que a linguagem era a expressão do pensamento. Este era um princípio defendido pela tradição gramatical grega, conforme nos apresenta Perfeito (2005), de que o pensamento do indivíduo se

---

<sup>16</sup> O termo “concepção de linguagem como forma de interação” é apresentado nos documentos oficiais que subsidiam o ensino de LP na Educação Básica, a partir do termo cunhado por Geraldi (2011[1984]), ancorado nas leituras dos escritos bakhtinianos. Embora tenha ganhado força a partir da década de 1980, Morato (2004) relata que o termo “interação” se destacou como categoria de análise nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que, por influência e prestígio das obras de Mikhail Bakhtin (1895-1975), despontou-se, no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a compreensão de linguagem como dialógica e como forma de interação entre os sujeitos. Assim, cabe destacarmos que ao nos referirmos a esse termo, estamos nos fundamentando nos postulados bakhtinianos e relacionamos tal compreensão com a “concepção dialógica de linguagem”.

organizava de forma lógica, sendo a fala e a escrita a representação do pensar. Segundo essa orientação, a expressão do pensamento se constrói no interior da mente do indivíduo, e sua exteriorização é uma representação monológica, individualista. Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) sinalizam criticando que, nessa orientação, “[...] tudo o que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 115). Sob tal orientação, o ato de comunicação parte do interior da mente para o exterior social, o que significa desconsiderar todos os fatores externos a esse processo, ou seja, as relações dialógicas, sociais e históricas, que são determinantes para que se garanta a interação entre os sujeitos não são consideradas.

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) apresentam uma crítica a essa corrente, denominando-a de *subjetivismo idealista* por considerá-la uma teoria insuficiente e radicalmente falsa para explicar a linguagem. Contrapondo-a, os autores afirmam que “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento”, uma vez que “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 121).

De acordo com Geraldi (2011[1984]), nesta concepção, a língua era vista como um produto acabado, um sistema estável de signos linguísticos, tida como um instrumento inato na mente dos indivíduos, pronto para ser usado. A título de exemplificação, temos as gramáticas normativo-prescritivas que, em sua elaboração, partiam da abstração linguística, explorando regras estanques para orientação da fala e da escrita dos indivíduos, de modo que pudessem “falar” e “escrever” corretamente.

Essa concepção de linguagem orientou o trabalho dos professores por muito tempo. Inclusive os resquícios dessa formação podem ser observados ainda hoje nas práticas de ensino de LP, tendo em vista a dificuldade de alguns docentes em se desprenderem dessa formação tradicional. A carência de investimentos em FC reforça as práticas tradicionais de ensino, conforme articula Costa-Hübes (2008), pois não se propicia ao professor uma formação contínua em serviço que possa atualizar e ampliar seus conhecimentos. Cabe salientarmos que a preocupação dos docentes, ao adotarem esta concepção de linguagem, era a de garantir que o aluno falasse e escrevesse de acordo com as normas gramaticais.

Essa maneira de conceber a linguagem influenciou decisivamente a compreensão da escrita, conforme explicitamos a seguir.

### 2.1.1 Escrita como dom/inspiração

Se a linguagem era concebida como representação do pensamento, objeto da razão, reflexo do pensamento, era natural que a escrita fosse compreendida como dom/inspiração de cada indivíduo. Nessas condições, entendia-se que as pessoas nasciam com um dom (cantar, falar, escrever, ler, com os números etc.) herdado de seus familiares. Logo, cabia à escola descobrir esse dom do aluno e, então, estimulá-lo.

Geraldi (2011[1984]) aponta que essa concepção de linguagem

[...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam (GERALDI, 2011[1984], p. 41).

A partir do exposto pelo autor, podemos inferir que as dificuldades dos indivíduos em se manifestarem de forma oral ou escrita eram compreendidas como decorrentes do fato de não pensarem bem, o que implicava dificuldades de aprendizado dos alunos nos exercícios de escrita.

Conforme evidencia Perfeito (2007), essa concepção de escrita encontra raízes nos

[...] estudos tradicionais de língua e parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão e segmentação do universo). Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, neste sentido, da linguagem, passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever (PERFEITO, 2007, p. 138).

Logo, espera-se que o aluno, ao produzir o seu texto, reproduza “corretamente” seu pensamento, amparado em regras universais de uso da escrita, privilegiando-se, assim, a arte de bem escrever.

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), entendia-se, nessa concepção de linguagem, que o fenômeno linguístico era criação individual, regido

pela psicologia individual. Por isso, nas palavras dos autores, a criação linguística era vista como “[...] uma criação significativa, análoga à criação artística” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 72). Escrever, então, era uma arte subjetiva, um dom, uma inspiração.

Essa compreensão de escrita perpassou por séculos o ensino de LP, influenciando diretamente na maneira como as atividades com a produção de texto eram conduzidas na sala de aula.

Ao pautar o ensino da escrita nessa compreensão, Sercundes (2001) nos mostra que os procedimentos metodológicos para a produção de texto não apresentam atividades prévias para o sustento de informações, tampouco a solidificação de ideias para a progressão da atividade; partem apenas de uma imagem, título, pequeno enunciado, sem qualquer discussão prévia sobre o tema, levando em conta apenas o dom que o aluno tem para escrever. Cabe-lhe, nesse caso, apenas exteriorizar as informações que se encontram internalizadas sobre o tema.

Entende-se que a capacidade de escrita pertence somente aos sujeitos capazes de redigirem bons textos porque apresentam um dom “divino, inato” para isso (MENEGASSI, 2010). Basta apresentar um tema ou mostrar uma figura e as ideias serão imediatamente externalizadas, representando, assim, o pensamento do autor.

E hoje, será que essa compreensão de escrita encontra-se erradicada da escola? A resposta a esse questionamento nos é dada no dia a dia da ação docente.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Segundo Mendes (2012), a partir das ideias disseminadas por Saussure e seus seguidores, passou-se a pensar de modo sistemático a língua, criando-se, assim, um novo *status* para a ciência linguística. A autora aponta que se estabeleceram princípios e parâmetros para que fosse possível dar conta da complexidade linguística e da forma como se estruturam as línguas.

De acordo com Mendes (2012):

Essa tendência a conceber a língua como entidade abstrata, apartada de sua feição social, foi ainda reforçada por Noam

Chomsky, linguista de grande prestígio em nossa área, o qual defende a ideia de que as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais (MENDES, 2012, p. 669).

Para isso, não havia mais espaço para conceber a língua como internalizada; era preciso concebê-la em sua concretude, no meio social em que se encontra organizada. Logo, entendia-se, conforme relatam Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), que “O centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se no *sistema linguístico*, a saber, o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais* da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 77, grifos dos autores), dentro da perspectiva da linguagem enquanto instrumento de comunicação.

Esta concepção se apresenta, dentro dos estudos bakhtinianos, como a segunda orientação de estudos da linguagem, denominada pelo Círculo de “objetivismo abstrato”. Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) assim explicam essa orientação:

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de interlocutores. São esses traços idênticos que garantem a unicidade de uma determinada língua e sua compreensão para todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 77).

Ao assumir como base essa compreensão, passou-se a defender que a língua não está pronta na mente do indivíduo, mas sim no meio social no qual ela se constitui. Logo, o sujeito quando nasce já se depara com esse sistema pronto, constituído. Cabe a ele, então, apreender esse sistema, pois “Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 79). E, nesse aspecto, só existe um critério linguístico: certo ou errado. Cabe ao falante se conformar com a norma do sistema da língua, apreendê-la e empregá-la na escrita.

Essa compreensão de língua foi cunhada de estruturalista e, conforme Mendes (2012), disseminou-se a partir da primeira metade do século XX, difundindo

uma visão de língua como sistema estruturado composto por um conjunto de elementos que, individualmente, assumiam uma função específica dentro dessa engrenagem maior.

À vista disso, a autora aponta que:

Esse deveria ser, então, o objeto de estudo da Linguística, a língua como sistema abstrato, que deve ser estudado em seus próprios termos, observando-se as relações intraestruturais, em um determinado estágio de sua evolução, sem que fosse necessário, para isso, qualquer ancoragem nas possíveis situações de uso dessa língua (MENDES, 2012, p. 669).

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) denominaram essa forma de compreender a língua como *Objetivismo Abstrato*, uma vez que o seu estudo era efetuado longe de suas situações de uso.

Essa mesma tendência de conceber a língua como abstrata foi reforçada por Noam Chomsky que, nas palavras de Mendes (2012), defendeu a ideia de que as línguas e suas gramáticas “[...] se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais” (MENDES, 2012, 669). Resguardadas suas diferenças<sup>17</sup>, Saussure e Chomsky trataram a língua como abstrata, sistêmica e formal.

Ainda de acordo com Mendes (2012), essa maneira de compreender a linguagem, embora tenha influenciado decisivamente no campo dos estudos linguísticos, foi criticada dentro do próprio estruturalismo e pelas tendências funcionalistas, repercutindo nos estudos que se propagaram nas décadas de 1960 e 1970, como a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e a Semiótica de Charles Sanders Peirce, os quais apresentavam uma visão de língua como instrumento social de comunicação, com o objetivo de transmitir informações.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, de acordo com Geraldi (2011[1984]), recorrendo a Roman Jakobson, mostra-nos que essa concepção está ligada aos elementos comunicativos que envolvem: 1) emissor (codificador); 2) mensagem; 3) destinatário (decodificador); 4) canal; 5) código e, 6) referente, com o objetivo de transmitir uma mensagem se utilizando da variedade padrão da língua.

---

<sup>17</sup> Saussure é objetivista e trata a língua como um sistema formal; Chomsky explica a língua a partir de um viés subjetivista e cognitivo, assim como era compreendida na primeira concepção de linguagem.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), a partir do embasamento linguístico que sustenta esta concepção de linguagem, “[...] a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 85). Sendo assim, seu estudo centra-se no funcionamento estrutural, desfocando o olhar frente ao contexto histórico-social e às relações dialógicas entre os sujeitos.

Tendo em vista que toda concepção de linguagem implica uma concepção de escrita, perguntamo-nos: de que forma essa concepção de linguagem repercutiu na escrita? Veremos a seguir.

### 2.2.1 Escrita como consequência

De acordo com Suassuna (1995), Antunes (2006) e Menegassi (2016), a prática de escrita, à luz da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, tem como objetivo verificar se o aluno se apropriou dos elementos gramaticais ensinados pelo professor.

Em consequência disso, essa concepção orientava as atividades de escrita em meados de 1970, com foco na apropriação do código (saber escrever) para transmitir uma mensagem ao seu receptor (fictício), uma vez que se escreve apenas para o professor corrigir os erros ortográficos e gramaticais. Exclui-se, assim, o projeto discursivo dos alunos, pois a proposta está desprendida de uma situação real de comunicação, o que resulta, segundo Geraldi (1997), em uma escrita da escola e para a escola.

Passareli (2004) aponta que, sob esta concepção, “[...] no contexto escolar, a língua se transforma num fim em si mesma, uma vez que atende a objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo” (PASSARELI, 2004, p. 35). Logo, a atividade de escrita é entendida pelo professor apenas como uma possibilidade de o aluno mostrar os aspectos dominados e não dominados relacionados à estrutura da língua.

Menegassi (2010) destaca que o objetivo do professor, ao propor atividades de escrita sob esta concepção, é o de

[...] corrigir, diretamente no texto, erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, isto é, aspectos formais que apresentam desvios à norma padrão-culta da língua escrita. Tal postura evidencia a concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010, p. 16).

O autor aponta que, ao se compreender a linguagem como instrumento de comunicação, a atividade de escrita passa a ser consequência, ou seja, a contrapartida de um trabalho aplicado pelo professor aos alunos, como, por exemplo, realizar um fichamento em consequência de ter assistido a um filme ou realizado um passeio. Neste caso, a validação da participação do aluno está condicionada à entrega de um texto para o docente, para mera atribuição de nota. Sob essa orientação, Menegassi sinaliza que “[...] o ato de escrever é articular informações, [...] sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (MENEGASSI, 2010, p.17).

A partir do que é observado pelo pesquisador, os procedimentos metodológicos dos docentes centram-se na elaboração de atividades gramaticais, que levam os alunos a se apropriarem da estrutura gramatical de sua língua materna, pois isso é entendido como o meio de assegurar o conhecimento normativo-prescritivo, praticando exercícios de escrita, sem o objetivo da interação, tendo em vista que, nesse processo de escrita, não é apresentado ao aluno um interlocutor possível/real para dialogar com o seu escrito, apresentando ecos da concepção de linguagem como dom/inspiração.

Na esteira desse pensar, Clare (2012) aponta que

O que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época já tão afastado da realidade culta corrente. Assim, corrigia-se o emprego passivo do verbo *assistir*, o uso do pronome reto em *entre eu e você*, o emprego do oblíquo em *para mim ver* e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução. Uma carta a um amigo era, por exemplo, escrita de forma cerimoniosa, para atender às normas prescritivas da língua (CLARE, 2012, p. 15-16, grifos da autora).

De acordo com a autora, essa visão perdurou por muitos anos em sala de aula, em que o aluno reproduzia um ideal de língua com foco na solicitação do professor. Desse modo, a redação (e não a produção de texto) pautava-se na apropriação linguística, sem objetivo de interação real.

Rojo e Cordeiro (2004) discorrem sobre essa mudança, mostrando que:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 09, destaques das autoras).

É notório, segundo os apontamentos das autoras, que o eixo centralizador das práticas de escrita se voltava, com maior intensidade, à verificação das regras gramaticais. Sob tal compreensão, o texto era visto como pretexto para o trabalho em sala de aula.

Ao se perceber as dificuldades que a escola vinha enfrentando em relação ao ensino da leitura e produção textual, Marinho aponta que “[...] com as críticas e denúncias a essas práticas de ensino, passou-se a repensar o conteúdo das aulas de português, com o intuito de se procurarem alternativas para o ensino e aprendizagem da língua” (MARINHO, 1997, p. 88). Nesse contexto, novas propostas de ensino passaram a ser enfaticamente estudadas, a partir de 1980, compreendendo a linguagem como forma de interação.

Rojo e Cordeiro (2004) entendem que todas as questões linguísticas:

[...] levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Inicialmente, essa virada se configurou nos trabalhos de pesquisadores de diversos países sobre leitura e, principalmente, sobre produção de textos. Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11).

De acordo com as autoras, essa virada discursiva ou enunciativa, começou a ecoar na formulação de propostas curriculares norteadoras do ensino de LP, mais especificamente, por volta de 1997/1998, com a publicação dos PCN, no entanto, na sala de aula os movimentos da compreensão dessa nova proposta curricular demoraram a chegar.

Na seção que segue, apresentaremos, de forma detalhada, esse novo olhar frente aos estudos da linguagem, a interação propriamente dita.

## 2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Ao final da década de 1970, início de 1980, no Brasil, contrapondo-se às concepções de linguagem anteriores, destaca-se outra maneira de conceber a linguagem, sendo influenciada pelos estudos bakhtinianos ocorridos no começo do século XX. Nesse período, começaram a surgir estudos apresentando um novo olhar para o ensino de LP, compreendendo a linguagem como forma de interação.

Neste contexto, passou-se a considerar no ensino de LP vários aspectos que antes foram desprezados pelas outras concepções teóricas de linguagem, o que, para Geraldi (1997), são cruciais para se ter um olhar interativo frente à linguagem. O ensino sob essa perspectiva implica refletir sobre as situações de interação; a constituição do sujeito (um sujeito consciente, responsivo, ativo); um sujeito que tem o que dizer, para quem dizer e que espera uma réplica de sua palavra, por meio da ação interativa entre os interlocutores envolvidos no processo comunicativo (GERALDI, 1997).

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), ao tecerem críticas ao que chamaram de *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*, defenderam a linguagem como o lugar da interação entre os sujeitos, o que implica compreender seu caráter social, dialógico, histórico e ideológico. Nessa direção, os autores defendem que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128). É na interação entre sujeitos situados socialmente que a língua vive e evolui significativamente.

Neste âmbito, passou-se a se defender, pautando-se nos estudos bakhtinianos, que é por meio de enunciados que os sujeitos fazem uso da língua na perspectiva de estabelecerem um diálogo com o outro. Desse modo, a língua está sempre a serviço da interação entre os sujeitos, e a interação é o elemento essencial para que a comunicação se estabeleça.

Conforme os autores destacam,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 127).

Para os pensadores russos, a língua deveria ser estudada em seu contexto de uso, que envolve a interação real entre sujeitos, dado que a língua é um fenômeno social e que é por meio dela que produzimos enunciados, que se materializam em um gênero discursivo, cumprindo um propósito comunicativo, em determinado campo de atividade humana. Os autores reforçam o caráter dialógico da língua e apontam que:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p.128).

Para orientar esse estudo, os autores apresentam o método sociológico para o ensino de língua. Segundo o método, o estudo da língua deve ser pautado nas:

1. [...] Formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p.129).

De acordo com os autores, ao assumirmos essa compreensão para o ensino de língua, esta não deve ser pensada como um conjunto de normas a serem estudadas de forma abstrata, uma vez que é social, historicamente situada, e se molda às necessidades de comunicação de seus usuários. Desse modo, no estudo da língua, como ponto de partida, devemos levar em conta as condições de produção desse enunciado, os elementos sociais, históricos e culturais, quais os interlocutores envolvidos nesse processo comunicativo, a finalidade da interlocução, o campo de atividade humana em que ocorre, para, a partir disso, analisar as

distintas enunciações e os elementos que as constituem em determinado gênero discursivo, sendo eles o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Devemos atentar, enquanto docentes, que a concepção de língua(gem) como forma de interação não é uma compreensão recente. Conforme articula Soares (2001), “Todos os que atuamos na área de língua portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo a partir dos anos de 1980” (SOARES, 2001, p. 50-51). Mais precisamente, é a partir de 1984, com a publicação da obra “O texto na sala de que aula”, organizada pelo professor João Wanderley Geraldi, que esta concepção passou a ser mais enfaticamente estudada e, posteriormente, incorporada em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), DCELP (PARANÁ, 2008), dentre outros currículos da educação básica.

Nesse sentido, ao defender-se a linguagem como forma de interação nos documentos norteadores da educação, fortalece-se, no processo de ensino-aprendizagem de LP, a compreensão social da linguagem, o que possibilita ao docente oportunizar ao aluno um estudo linguístico contextualizado, favorecendo a ampliação de suas capacidades linguístico-discursivas e ampliando o seu domínio frente à linguagem.

No que se refere aos documentos que subsidiam o ensino de LP, os PCN (BRASIL, 1998) apontam que é necessário garantir os saberes linguísticos ao aluno, a fim de que possam exercer a sua cidadania nos diferentes campos de atuação humana. Para os PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

Esse domínio frente à linguagem possibilita aos sujeitos a interação propriamente dita, tendo em vista sua participação ativa e responsiva na sociedade. Essa compreensão encontra respaldo, também, nas DCELP (PARANÁ, 2008), as quais afirmam que assumem uma concepção de linguagem que:

[...] não se fecha ‘na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social,

portanto estratificada pelos valores ideológicos' (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

As Diretrizes apontam que a língua, enquanto fenômeno histórico-social, deve ser estudada não na abstração linguística, por meio de regras estanques, fora de um contexto social de interação, mas sim, que deve “[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). Sob esse viés, trata-se de ampliar o estudo da língua para seu contexto sociodiscursivo com vistas a desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos alunos e, conseqüentemente, sua capacidade de interação.

Assim sendo, é a partir do aprimoramento do conhecimento linguístico-discursivo que o aluno traz de casa, que devemos conduzir nossa prática de ensino de LP na sala de aula. E para que a reflexão sobre o uso da linguagem ocorra de forma significativa, concordamos com Geraldi (2011[1984]) quando destaca que compreendermos a linguagem como forma de interação, significa reconhecer que não há língua(gem) sem sujeito, uma vez que o sujeito se constitui na interação com o outro, por meio de seu uso.

Ademais disso, o autor aponta que é necessário que o docente adote uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, de escrita, que guie a sua prática e possibilite ao aluno a reflexão sobre a língua nos diferentes campos sociais.

Ao problematizar a efetivação do processo de ensino de língua, Geraldi (1997) relembra Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) quando diz que a abordagem interacionista compreende a língua como um fator social, que se (re)constrói nos mais diversos contextos. Nas palavras do autor,

A língua não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio momento interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (GERALDI, 1997, p.6).

No que diz respeito ao ensino de LP sob essa perspectiva teórica, o autor defende que o texto é o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Logo, é preciso trabalhar com a produção de textos

nas aulas de LP, tendo como propósito a interação com o outro. É o que destacamos a seguir.

### 2.3.1 Escrita como forma de interação

À vista da problemática que assolava o ensino de LP discutida nas seções anteriores, a partir de 1980, o ensino dessa disciplina passou a ser repensado. Amparada nos estudos do Círculo de Bakhtin, a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de escrita, que passou a ser enfatizada foi (é) a da linguagem como forma de interação.

Conforme nos lembra Geraldi (2011[1984], 1997), a prática de escrita na escola era (e ainda é) um sofrimento tanto para os professores que conduzem essa atividade, quanto para os alunos que precisam realizá-la. A incoerência das propostas de ensino da escrita, segundo o autor, é decorrente da incompreensão, por parte dos docentes, da concepção de linguagem adotada pelos documentos norteadores do ensino de LP na perspectiva da linguagem como forma de interação, para guiar o seu trabalho em sala de aula; além de uma série de fatores, como a falta de FC que subsidie os anseios dos docentes, para fortalecer o seu trabalho.

Essas dificuldades decorrem da incompreensão em como conduzir a prática de produção de textos sob esta perspectiva, uma vez que a partir da concepção de linguagem como forma de interação, segundo Geraldi (2011[1984]), o aluno deixa de fazer redações e passa a produzir textos. Segundo o autor (1997), a prática de redação escolar é a produção de textos *para a escola*; e a prática sob o viés interacionista é a produção de textos *na escola*, tendo em vista que para se produzir um texto devemos: ter o que dizer, uma razão para dizer, a quem dizer, ser sujeito do dizer e que se tenha estratégias para dizer. Desse modo, a escrita não deve ser pretexto para verificação gramatical. Nesse contexto, devemos criar condições para que os alunos encontrem uma finalidade comunicativa na escrita e aprendam a se posicionar frente a outros textos, nos diferentes campos de atuação humana.

De acordo com Bakhtin (1997[1979]), no que se refere à interação:

A utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo

(temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997[1979], p. 279).

Conforme o autor, a utilização da língua se dá por meio de enunciados (orais e escritos), sendo todo enunciado único e concreto, tendo em vista o sujeito, o projeto discursivo de quem diz e para quem diz, as suas finalidades, o momento histórico-social em que ocorre.

Quanto à constituição do enunciado, segundo Bakhtin (1997[1979]), devemos atentar que a sua composição não é apenas verbal, mas também, social, uma vez que a situação de comunicação se integra ao enunciado e é parte essencial, indissociável, para a sua interpretação. Desse modo, para que essa interação ocorra, faz-se necessário, de acordo com Geraldi (1997), que o texto seja dirigido para alguém, o que determinará o cumprimento de sua função social e possibilitará que os sujeitos envolvidos nesse processo comunicativo concordem, refutem, posicionem-se valorativamente com o enunciado oral ou escrito para o/de seu interlocutor alvo.

Amparado nessa compreensão teórica, Menegassi (2016) destaca os vários aspectos que devem ser considerados para produção de um texto: a finalidade, o interlocutor, o gênero discursivo e o meio de circulação. Sob esta ótica, o autor discorre que “escrever é reescrever”, enfatizando o processo contínuo de revisão do texto que deve ser considerado pelo professor, bem como, pelo aluno, como etapas essenciais, e determinantes, para que o processo de escrita para interação seja alcançado.

Neste entendimento, o autor defende que o professor levar o aluno a compreensão de que escrever dá trabalho, buscando, então, desenvolver essa produção em um processo consciente, deliberado, planejado e repensado.

Destacamos que, ao assumirmos a concepção de escrita como forma de interação, devemos considerá-la, segundo Antunes (2003), como um encontro e envolvimento entre os sujeitos:

As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras (ANTUNES, 2003, p. 45).

Conforme salienta a autora, “se falta à informação, vão faltar palavras”. Então, como pode um professor trabalhar devidamente com a produção e reescrita de texto se lhe faltam subsídios necessários para tal encaminhamento?

No que se refere ao processo de mediação do aluno ao universo da escrita, Costa-Hübes (2012c) discorre que

[...] o ensino da língua escrita só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Logo, quando falamos do ensino da escrita, posicionamo-nos do lugar da interação, ou seja, de uma concepção sociointeracionista da linguagem que compreende a língua como social, histórica e ideológica, adequando-se às diferentes situações de uso (COSTA-HÜBES, 2012a, p. 4).

Diante do exposto pela autora, salientamos a importância de o professor ter conhecimento suficiente para aproveitar o contexto em que o aluno está inserido e possibilitar que, neste espaço, sejam criadas situações de contato real de interação com a língua. Cabe destacar que no ensino de língua, tanto na oralidade quanto na escrita, são elementos indissociáveis para formação do aluno, pois “[...] para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como representa graficamente a linguagem (AZEVEDO, 2007, p. 15)”.

E para que possamos aliar esses pressupostos teóricos aos encaminhamentos didáticos, apresentaremos, na seção que segue, a proposta de produção textual escrita sob essa perspectiva.

## 2.4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO FORMA DE INTERAÇÃO

A orientação teórico-metodológica que considera a produção textual como forma de interação implica um trabalho de ensino da produção textual, de modo que as condições de produção, os interlocutores, o projeto discursivo, passem a ser considerados como elementos indissociáveis, essenciais, para que a interação entre os sujeitos seja estabelecida.

Antunes (2003), no que se refere à visão interacionista de escrita, sinaliza que

Uma visão interacionista de escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento, entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45, grifos da autora).

A partir dessa visão, o trabalho com a produção textual pressupõe um *eu* (sujeito-autor) e um *tu* (sujeito-interlocutor), os quais dialogam por meio do texto escrito, tendo em vista uma finalidade. Ao escrever um texto, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), Geraldi (1997), Antunes (2003), dentre outros autores, escrevemos para alguém, objetivando a interação com o outro.

Segundo Baumgartner (2009),

Se admitirmos que a linguagem tem seu espaço fundante na relação interlocutiva, temos de admitir também que os sentidos são dependentes dessa relação. O sujeito social, afetado por diferentes vozes sociais, é histórico e ideológico, e os textos por ele produzidos caracterizam-se como um tecido de vozes, de textos de discursos plurais (BAUMGARTNER, 2009, p. 229).

À vista disso, escrever sem um propósito se torna difícil e nem um pouco prazeroso para o aluno, uma vez que não encontra um propósito comunicativo, ao perceber que não há um interlocutor real para o seu texto.

Geraldi (2011[1984]) aponta que quando o aluno percebe que seu texto terá outra finalidade e circulará em outros contextos, seu projeto discursivo se moldará de acordo com a necessidade de comunicação em questão. Desse modo, quão próxima essa atividade esteja de uma situação real das vivenciadas pelos estudantes, é que o propósito de interação se estabelecerá por meio da produção textual escrita.

Antunes (2003) reitera que,

Em suma, socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (ANTUNES, 2003, p. 48, destaques da autora).

Sendo assim, compete-nos, como docentes, promover atividades de produção textual escrita interativas, a fim de que os alunos encontrem um propósito real nesse texto, em sua razão de dizer algo para alguém, esperando uma atitude valorativa de seu interlocutor frente ao seu escrito. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 117).

É por meio da palavra, que relações dialógicas entre o *eu* e *outro* são criadas. Desse modo, ao dialogarmos com os autores, entendemos que as práticas de ensino da produção textual escrita, devem ser empreendidas a partir de situações comunicativas iguais ou semelhantes àquelas vivenciadas pelos alunos, para, a partir daí, apresentarmos a eles outras vivências de usos da linguagem.

Cabe destacarmos que, a depender do propósito comunicativo, o qual será determinado pelo contexto de produção do texto, oral ou escrito, o enunciado se moldará ao gênero discursivo, tendo em vista que, conforme Bakhtin (1997[1979]), os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, sociais e historicamente concebidos. O autor reafirma o caráter dinâmico e mutável da língua e nos diz que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280).

Transpondo as palavras do autor ao ensino de LP, mais especificamente, com o olhar para as atividades de produção textual, é que devemos garantir o agenciamento efetivo de utilização da língua, sem perder de vista os diferentes campos de atuação humana que nossos alunos estão (ou estarão) inseridos. Sendo assim, faz-se necessário possibilitarmos a interação escrita por meio de práticas significativas, que os levem a refletir sobre a verdadeira essência da língua, a

interação, a qual se dá, segundo Bakhtin (1997[1979]), sob determinado gênero do discurso.

E, para que esse processo de interação ocorra por meio da produção textual escrita, é necessário que se contemplem algumas etapas, as quais são apontadas pelas DCE (PARANÁ, 2008) e encontram respaldo em Antunes (2003) para orientar a prática do docente.

Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno **planejem o que será produzido**: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;

Em seguida, o aluno **escreverá a primeira versão** sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);

Depois, é hora de **reescrever o texto**, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70, grifos nossos).

Ao tomarmos como base as orientações das DCE (PARANÁ, 2008), faz-se necessário reforçarmos a compreensão de que uma produção textual escrita para interação requer o cumprimento de algumas etapas, tais como, o planejamento do texto que será produzido que envolve atividades de pesquisa e leitura de textos do gênero discursivo em estudo, para, a partir desses encaminhamentos, o professor encaminhar a produção escrita e os alunos desenvolverem a primeira versão do texto. Em sequência, devemos possibilitar ao aluno a avaliação crítica da primeira versão de seu texto, a fim de que possa refletir sobre as escolhas linguísticas que fez. Nas etapas posteriores, o professor fará um diagnóstico da produção e encaminhará atividades de reescrita, individual ou coletiva, para promover a prática

de análise linguística<sup>18</sup> por meio do texto do aluno, pensando nas etapas de forma indissociável, uma vez que uma requer o cumprimento da outra.

Ao assumir esse novo olhar para o ensino de LP, os documentos norteadores da educação básica apontam para um trabalho a partir dos gêneros discursivos. Estes, por serem sociais, historicamente situados, sofrem determinações e são orientados pelo campo de atividade humana ao qual pertencem (jornalístico, religioso, jurídico, etc.). As relações sociais determinam sobre o gênero e implicam nos elementos que o constituem, tais como: o conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Neste sentido, ao ancorarmo-nos nos pressupostos teóricos bakhtinianos, devemos compreender que o trabalho em sala de aula para a produção textual escrita deve partir do estudo da dimensão social, na qual está inserido o estudo do contexto sócio-histórico ideológico do gênero discursivo em estudo. Muito mais do que estudar a estrutura que organiza determinado texto-enunciado, precisamos promover um estudo que contemple a dimensão social, que valorize as condições sociais e históricas de produção, a fim de que seja oportunizado ao aluno um olhar crítico frente ao texto lido. Nas palavras de Volochínov (1976[1926]), no que se refere à dimensão social de análise de um texto-enunciado, o autor aponta que

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOCHÍNOV, 1976[1926], p. 06).

Segundo o autor, todo discurso é social e não pode ser visto de forma dissociável a esse contexto, uma vez que perderá a sua verdadeira essência e significação. Uma vez explorada essa dimensão, o seu estudo deve contemplar, também, sua dimensão verbo-visual, a qual implica a compreensão dos elementos constituintes do gênero discursivo, quais sejam o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Neste sentido, a partir do reconhecimento da importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, compreendemos o desafio

---

<sup>18</sup> O termo Análise Linguística foi cunhado por Geraldi em 1981, com a publicação do texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, sendo utilizado como crítica a forma que o ensino de LP vinha sendo conduzido nessa época, à luz de uma visão estruturalista da linguagem. A prática de Análise Linguística, de acordo com Costa-Hübes (2017a), se refere ao estudo contextualizado da linguagem, a fim de que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas e compreenda a dinamicidade da língua frente às diferentes situações comunicativas.

que os professores têm para conduzir essa prática, tendo em vista as mudanças históricas pelas quais passou (e ainda passa) o ensino de LP.

Desse modo, é necessário termos clareza em como conduzir as atividades de escrita sob essa perspectiva. Pensando nisso, na subseção que segue, discutiremos a necessidade de construirmos propostas de produção que sejam para interação.

#### 2.4.1 Comandos de produção

Os encaminhamentos da produção textual escrita revelam a concepção de escrita que orienta o trabalho do docente em sala de aula. À vista disso, é importante que o professor compreenda o caráter dialógico-interacionista da linguagem e possibilite ao aluno, por meio da escrita, vivenciar práticas significativas, atuando nos diferentes contextos de produção, utilizando-se dos mais diversos gêneros discursivos. Nas palavras de Evangelista *et. al.* (1998), no que se refere às práticas de ensino de escrita,

Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito (EVANGELISTA *et. al.*, 1998, p. 119).

Neste sentido, para que seja garantida ao aluno a proficiência na escrita de textos dos mais diversos gêneros, concordamos com Costa-Hübes (2012b) quando aponta que, “Ensinar o aluno a produzir textos, significa conduzir encaminhamentos que orientem para a produção concreta de enunciados, organizados por meio de um gênero discursivo” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 09).

No entanto, nem sempre temos clareza da importância de como esse encaminhamento refletirá na prática de escrita do aluno, tendo em vista que é por meio dele que o professor sinalizará a situação interativa que poderá ser estabelecida por meio de determinado gênero discursivo, além dos possíveis ou reais interlocutores para essa produção. É a partir do comando de produção que o aluno irá se orientar e se encaminhará para a primeira etapa de escrita de seu texto: o planejamento.

Todavia, para que o planejamento de qualquer produção escrita se efetive com segurança, é importante que, além de uma prática social situada e de um

contexto de interação estabelecido, haja um comando de produção que contemple os elementos essenciais e oriente a prática de produção escrita.

Um comando de produção<sup>19</sup> escrita para a interação deveria contemplar as informações necessárias de modo a orientar o aluno para que tenha o que dizer, para quem dizer, sobre o que dizer, em que gênero dizer e com que finalidade dizer. Em outras palavras: deveria sustentar-se na compreensão de que, por meio do texto-enunciado é que interagimos com o outro, uma vez que, conforme Bakhtin/Volochínov (2014[1929]),

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 [...] Não pode haver interlocutor abstrato (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 116).

Para que o aluno se dirija a um interlocutor concreto, é de suma importância que se deixe explícito, no comando de produção, para quem irá escrever e quais elementos estão implicados nesta situação de interação.

De acordo com Costa-Hübes (2012b),

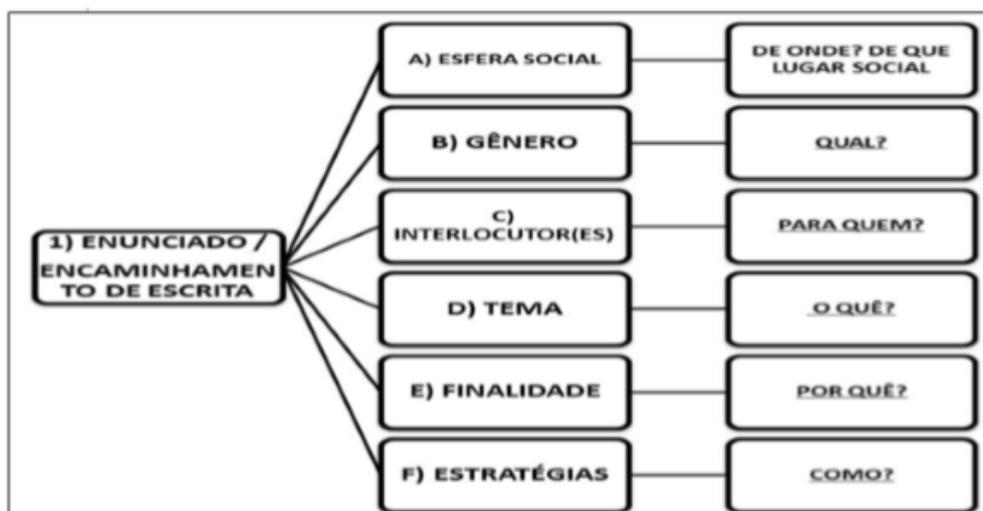
[...] precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como a materialidade discursiva da língua. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo. A língua deve se materializar, portanto, na singularidade do momento em que se enuncia, e o texto escrito é uma forma de representação dessa singularidade (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10-11).

Ao compreendermos a necessidade de os comandos de produção textual atenderem aos aspectos de interação, nos perguntamos: e como fazer isso? A possível resposta a esse questionamento é trazida por Costa-Hübes (2012b), a qual esquematiza os elementos essenciais para que o encaminhamento criado pelo professor corresponda a uma atividade de interação, conforme sistematizado na figura seguinte:

Figura 1 - Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação

---

<sup>19</sup> Estamos chamando de *comando de produção*, o enunciado construído pelo professor, para solicitar por meio da situação de comunicação posta ao aluno, a produção escrita.



Fonte: Costa-Hübes (2012b, p. 11).

A partir da herança teórica bakhtiniana, bem como dos estudos realizados por Geraldí (2011[1984], 1997), Costa-Hübes (2012b) sinaliza que, ao se considerar, em um comando de produção, a esfera social, o gênero, os interlocutores, o tema e a finalidade, estaremos em consonância com a concepção dialógica e interacionista de linguagem, primando por práticas de linguagem em que a interação se efetive.

Antunes (2003) afirma que as propostas de produção textual precisam “[...] corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Na esteira desse pensar, as DCE apontam que “A maneira de propor atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados alcançados. Diante de uma folha repleta de linhas a serem preenchidas sobre um tema, os alunos podem recorrer somente as [...] estratégias de preenchimento” (PARANÁ, 2008, p. 69). Conseqüentemente, as propostas de produção que partem de fragmentos, sequência de figuras, ou qualquer outro encaminhamento que não garantem, ao aluno, os mínimos esclarecimentos sobre o que escrever e para quem, mostram, segundo Costa-Hübes (2012b), um esvaziamento, uma vez que não passam de um exercício de escrita para atribuição de nota pelo professor.

Desse modo, em consonância com os teóricos que subsidiam essa discussão, faz-se necessária a elaboração de comandos de produção bem definidos, a fim de orientar as etapas de escrita e reescrita de texto sob o viés dialógico-interacionista, além de garantir a proficiência do aluno na escrita de textos dos mais diversos gêneros discursivos.

A fim de melhor esclarecermos as etapas de produção escrita para interação, na seção que segue as apresentaremos com mais detalhes.

#### 2.4.2 Etapas da produção textual para a interação

De acordo com Costa-Hübes e Rodrigues, “É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa refração, que seja devolvida ao outro infinitamente” (COSTA-HÜBES e RODRIGUES, 2016, p. 69). Segundo as autoras, podemos dizer que para garantirmos que a palavra ecoe no outro (no interlocutor), é de suma importância que o aluno compreenda a situação comunicativa que envolve a sua produção escrita. Desse modo, explorar todas as etapas de produção textual é primordial para que a interação seja garantida.

Apresentaremos nesta seção, as quatro fases, segundo as autoras, que envolvem uma proposta de produção textual para interação, sendo elas, 1. Primeira produção (rascunho); 2. Primeira revisão (a constatação pelo aluno); 3. Correção do texto pelo professor (tabela diagnóstica); e 4. Atividades de reescrita (individual ou coletiva).

##### 2.4.2.1 Primeira produção (rascunho)

A partir de um comando de produção que contemple os elementos da interação, **a primeira etapa**<sup>20</sup>, que envolve um processo de produção textual escrita, é **o rascunho**. É nessa primeira versão do texto que o aluno sistematizará suas leituras e iniciará um diálogo com a situação comunicativa sinalizada pelo docente.

Ao se produzir a primeira versão do texto, o professor deve criar um distanciamento entre esse rascunho e a revisão. Logo, a orientação é que o professor não solicite imediatamente ao aluno que releia o texto produzido; mas, ao contrário, que o direcione para outra atividade a fim de distanciar-se da primeira versão (rascunho) do texto criado.

Costa-Hübes e Rodrigues (2016) sugerem que essa versão do texto seja retomada apenas em outra aula (no dia seguinte ou alguns dias depois) para criar-se, assim, o distanciamento necessário do aluno com seu texto inicial. Essa

---

<sup>20</sup> Conforme Antunes (2003), essa etapa é precedida pelo Planejamento do texto.

orientação ampara-se em Menegolo & Menegolo (2005) para quem “O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado” (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005, p. 74).

E é nesse estágio de maior racionalização, sinalizado pelos autores, que o aluno refletirá sobre o seu escrito. Desse modo, é necessário que nós, professores, oportunizemos aos alunos esse momento de confronto frente à primeira versão do texto produzido, a fim de que tenham a consciência de que um texto é passível de mudança a cada nova revisão.

#### *2.4.2.2 Primeira revisão*

Depois que o aluno tiver produzido o esboço (o rascunho) de seu texto e criado o distanciamento necessário, é chegado o momento de se efetivar a **segunda etapa**: uma **primeira revisão**, segundo Costa-Hübes e Rodrigues (2016), pelo próprio autor. Despertar no aluno a autonomia na correção de seu texto é essencial, uma vez que, nessa posição, o aluno (sujeito-autor) passa a refletir sobre o seu escrito e as escolhas que faz.

No entanto, estamos cientes de que a atividade de revisão é uma atividade distinta e complementar da produção textual, conforme infere Antunes (2003). Considerando a complexidade dessa tarefa e de que nem sempre o aluno conseguirá apontar problemas em sua escrita, entendemos que todas as etapas devem ser acompanhadas de perto pelo professor.

Desse modo, com o objetivo de que o aluno reflita sobre as suas escolhas linguísticas, os elementos da dimensão social de produção, as marcas textuais, o estilo do gênero e do autor, da temática, dentre outros aspectos, é que essa atividade deve ser conduzida pelo docente com clareza, com objetivos demarcados, a fim de que o aluno não compreenda esse trabalho como mera ocupação de tempo nas aulas de produção textual.

Para maior clareza na condução desse procedimento em sala de aula, Gonçalves (2007) aponta uma estratégia didática para o aluno fazer uma autoavaliação de seu escrito. Essa estratégia se dá por meio da construção do que o autor denomina como “lista de constatações”, a qual o professor elabora, tendo em vista o gênero trabalhado, o tema e as possíveis compreensões linguístico-

discursivas para aquele contexto de uso da língua. O autor aponta que “A lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante” (GONÇALVES, 2007, p. 116).

Para a elaboração de uma lista de constatações que auxiliará o aluno na reflexão de seu texto, devemos atentar ao gênero discursivo em estudo, os elementos sociais e verbo-visuais que o compõem, contemplando, assim, uma atividade reflexiva, dialógica, entre o aluno (sujeito-autor) e seu texto.

Como exemplo dessa sugestão, apresentamos a lista que segue (Quadro 10) elaborada por Costa-Hübes (2017b), a partir de um texto produzido por um aluno de 5º ano, definindo-se como uma narrativa escolar<sup>21</sup>:

Figura 2 - Texto de aluno do 5º ano

O dente

Um dia enquanto saíu o dente de uma menina a mãe da menina mandou ela buscar embrase da cama dela a mãe da menina falou: — filha busca o dente embrase da cama. ela foi dormir e daí quando ela colocou o dente embrase da cama daí apareceu um ratinho que é a toda do dente. a toda do dente que é o ratinho achou o dente da menina ele foi levar o dente da menina para outro lugar longe a menina foi acordar embrase do travessie e encontrou um monte de moleca em embrase do seu travessie e ficou muito feliz fim.

Fonte: Banco de dados de Costa-Hübes (2017b)

Ao reler seu texto produzido em uma primeira versão, cabe ao aluno levantar aspectos que precisam ser melhorados. Porém, sozinho talvez não tenha

<sup>21</sup> Os comandos das produções a seguir não serão apresentados, pois não tivemos acesso a esses comandos de produção.

conhecimentos suficientes para essa revisão. Ao orientar o aluno por meio de uma lista de constatações (GONÇALVES, 2007), o professor estará mediando essa fase de reescrita. O quadro abaixo apresenta uma possibilidade de sistematizar essa lista de constatações:

Quadro 10 - Lista de constatações

<b>Questões a serem avaliadas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Preciso melhorar</b>
Fiz uma apresentação do lugar onde ocorre a narrativa?			
Fiz uma apresentação do tempo em que ocorre a narrativa?			
Apresentei adequadamente a personagem, descrevendo-a?			
Apresentei o problema/o conflito da narrativa?			
Desenvolvi a narrativa de modo a criar expectativa no leitor?			
Explorei adequadamente as imagens do texto-fonte?			
Fiz um desfecho coerente com a história narrada?			
Empreguei a pontuação adequadamente?			
Usei letra maiúscula após o ponto final, no início das frases e parágrafos e em nomes próprios.			
Empreguei adequadamente o discurso direto?			
Empreguei adequadamente a paragrafação?			
Os tempos verbais foram empregados de acordo com o tempo instaurado no texto (pretérito)?			
A conjugação verbal está adequada?			
As palavras estão escritas ortograficamente corretas?			

Fonte: Costa-Hübes (2017b)

A partir da utilização da lista de constatações, momento em que o aluno fará uma autoavaliação de seu rascunho, ele deverá reescrever seu texto (segunda versão) e entregá-lo ao professor que, por sua vez, poderá fazer uma análise diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012c) para levantar aspectos dominados e não dominados por seus alunos. Essa análise será explorada na subseção a seguir.

#### 2.4.2.3 Correção do texto pelo professor

A correção do texto do aluno, feita pelo professor, é outra etapa fundamental em um processo de escrita que envolve a interação com o outro. O professor, nesse momento, coloca-se como coautor do texto, lendo, questionando, fazendo apontamentos, corrigindo, indicando, enfim, o que precisa ser melhorado para que a interação se efetive da melhor forma possível.

Mas como fazer essa intervenção em uma perspectiva dialógica-interacionista de linguagem? O que corrigir? Por que corrigir? Essas são as perguntas que muitos docentes se fazem ao não saberem como apontar os problemas no texto de seus alunos.

De acordo com Serafini (2004[1989]), dependendo da concepção que orienta o processo de escrita, “A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros” (SERAFINI, 2004[1989], p.107). Nesse caso, o professor está muito mais preocupado em indicar os erros, esquecendo-se, assim, de destacar aspectos positivos do texto. As falhas, as lacunas, os desvios ortográficos e normativos da língua precisam ser apontados pelo docente em função do gênero e da situação de interação. Todavia, é preciso escolher uma estratégia que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A autora sinaliza alguns princípios para correção do texto do aluno, a fim de bem orientá-lo para a etapa de reescrita. Dentre os princípios, destaca-se a clareza da correção, a reagrupação e catalogação dos erros, o estímulo por parte do docente, em levar o aluno a refletir sobre os apontamentos realizados, além da disposição do professor para ler e refletir sobre o texto que recebeu. A linguagem empregada na correção deve corresponder à faixa etária em que o aluno se encontra, possibilitando-lhe a compreensão e a autonomia no processo de revisão e reescrita textual.

Serafini (2004[1989]) aponta algumas estratégias que são recorrentes na correção de textos por parte do docente. Dentre elas sinaliza a correção *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. Desse modo, para ilustrarmos essas correções, apresentaremos exemplos a partir de textos que foram corrigidos por professores.

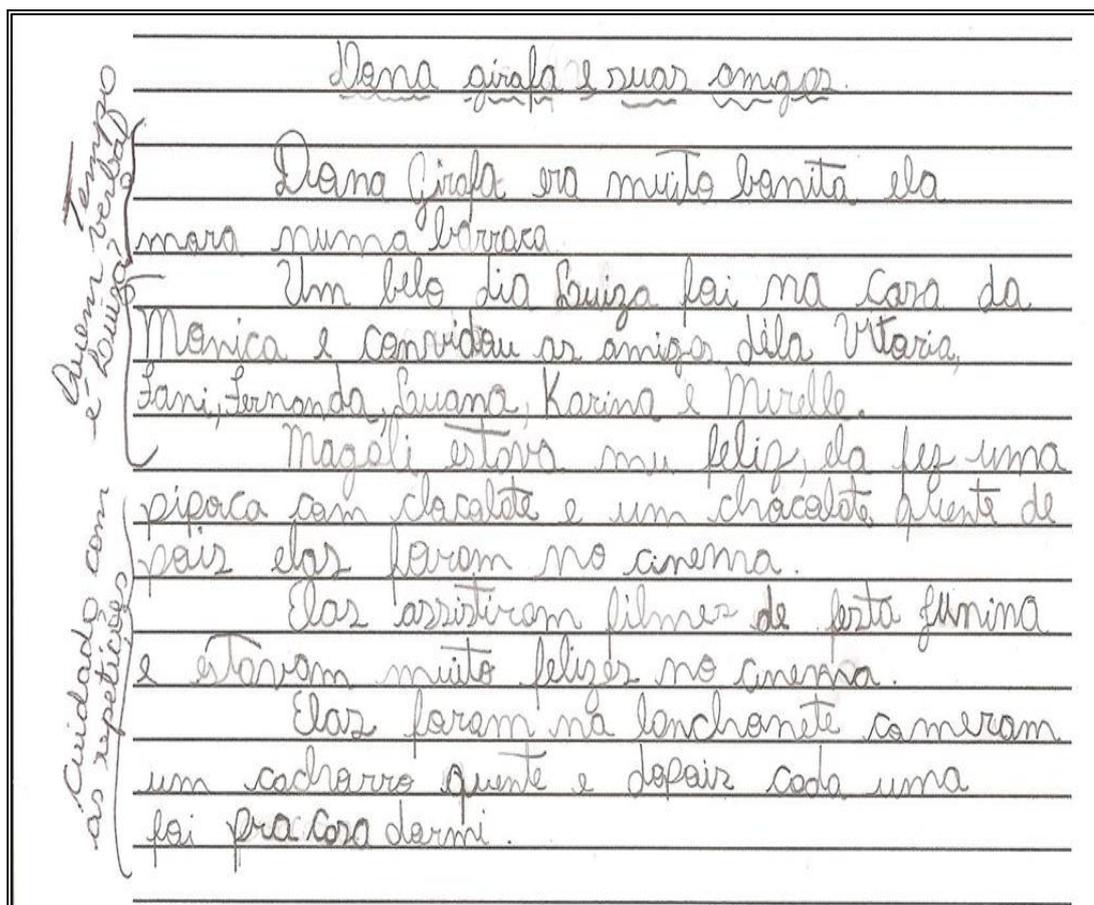
No que se refere à correção *indicativa*, Serafini (2004[1989]) explica que

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, 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, 2004[1989], p. 115).

Para ilustrar essa forma de correção, recorreremos, mais uma vez, a Costa-Hübes (2017b), que exemplifica como ela se concretiza. Vejamos na figura seguinte:

Figura 3 - Exemplo de correção indicativa



Fonte: Banco de Dados de Costa-Hübes (2017b)

Ruiz (2001) destaca que a correção indicativa é uma das correções com mais espaço na escola, centrando-se apenas na identificação do erro que o aluno cometeu.

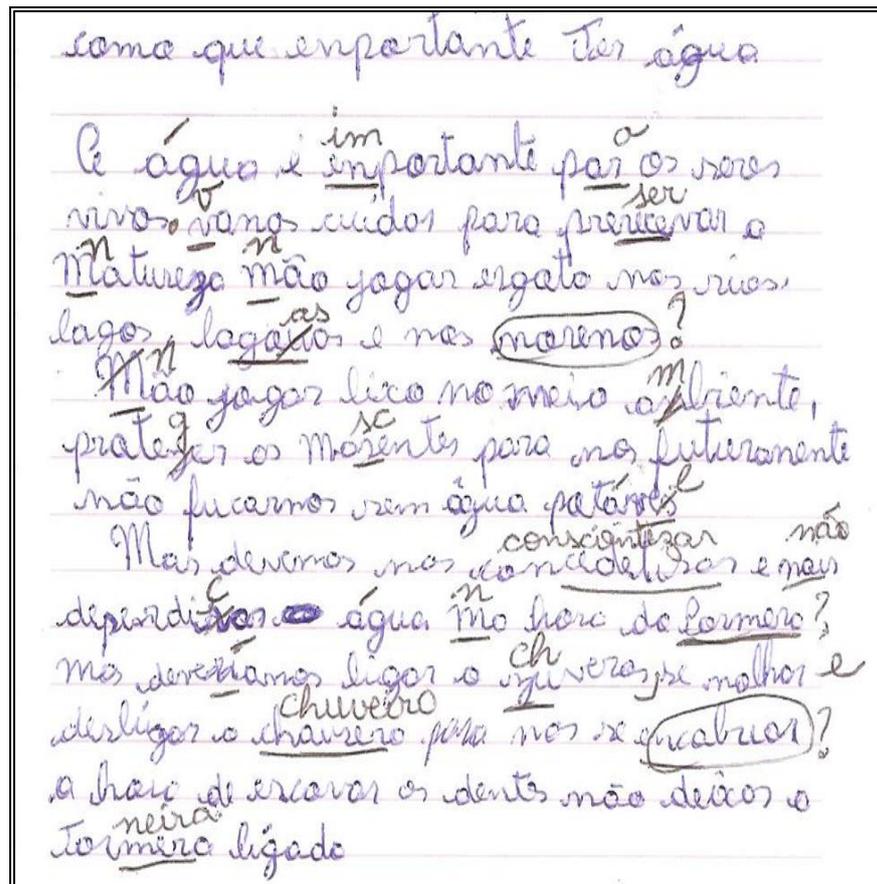
O segundo tipo de correção sinalizado por Serafini (2004[1989]) é a *resolutiva*. A autora aponta que esta,

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpreta as intenções do aluno sobre trechos que

exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 2004[1989], p. 113).

Costa-Hübes (2017b) exemplifica essa forma de correção com o texto seguinte:

Figura 4 - Exemplo de correção resolutiva



Fonte: Costa-Hübes (2017b)

Neste tipo de correção, conforme mencionado por Ruiz (2001), o professor assume pelo aluno a (re)adequação do texto, sem possibilitar-lhe a reflexão, o que implica na recorrência das dificuldades de escrita dos discentes, tendo em vista que não lhes é oportunizado a análise do porquê dessas mudanças. O professor resolve todos problemas, sobrepondo ao texto do aluno, um novo texto.

O terceiro tipo de correção é a *classificatória*. Essa correção, segundo Serafini (2004[1989]), “[...] consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações,

mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 2004[1989], p.114).

Para esse tipo de correção, geralmente se produz, juntamente com os alunos, um quadro com símbolos e legendas representativos dos erros dos alunos. Na correção do texto, o professor emprega esses símbolos, classificando, assim, os erros cometidos. Vejamos um exemplo de texto corrigido conforme essa orientação:

Figura 5 - Exemplo de correção classificatória

O - letra maiúscula  
 □ - letra minúscula  
 / - Sem travessão  
 - - Ver ortografia

Autobiografia

Eu sou Gabriella, sobra da Silva  
 Meu pai é Amni José da Silva  
 A minha mãe é Alcione Julia Teixeira da Silva  
 Eu tenho uma irmã bem legal e muito bonita.  
 Eu tenho dois cachorros um pitoco e um  
 Puto  
 Eu tenho muita amor  
 Eu faço o para e Eu faço em 2009  
 Eu gosto mais de brincar com meu pai.  
 Minha mãe mora no para  
 Eu gosto de vestir roupa bonita  
 Eu gosto de muito legal para aprender a ficar  
 inteligente.  
 Eu tenho melhores amigas são a Maria e a Maria  
 Alameda. A minha todas elas  
 Eu sou, gosto de jogar? Eu e maravilhas  
 Meu pai trabalha a filha e agora ele está em casa  
 Eu moro na sua Santos da Maria sua Basil.  
 O número da minha casa é 181  
 Eu gosto mais de futebol sou muito mais eu tenho  
 que ficar com ele amarrado para não ficar  
 com piolha.  
 Eu gosto de fazer de coisas brilhantes e coloridas  
 e bem bonitas e gigantes.  
 Eu sei que tem um gelado um gelado.  
 e um cachorrinho bonito.  
 A gente não pode fumar sabe porque o cigarro  
 mata as pessoas.

Fonte: Costa-Hübes (2017b)

Além desses tipos de correções mencionados por Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), em uma pesquisa que analisou as diferentes maneiras como os textos são

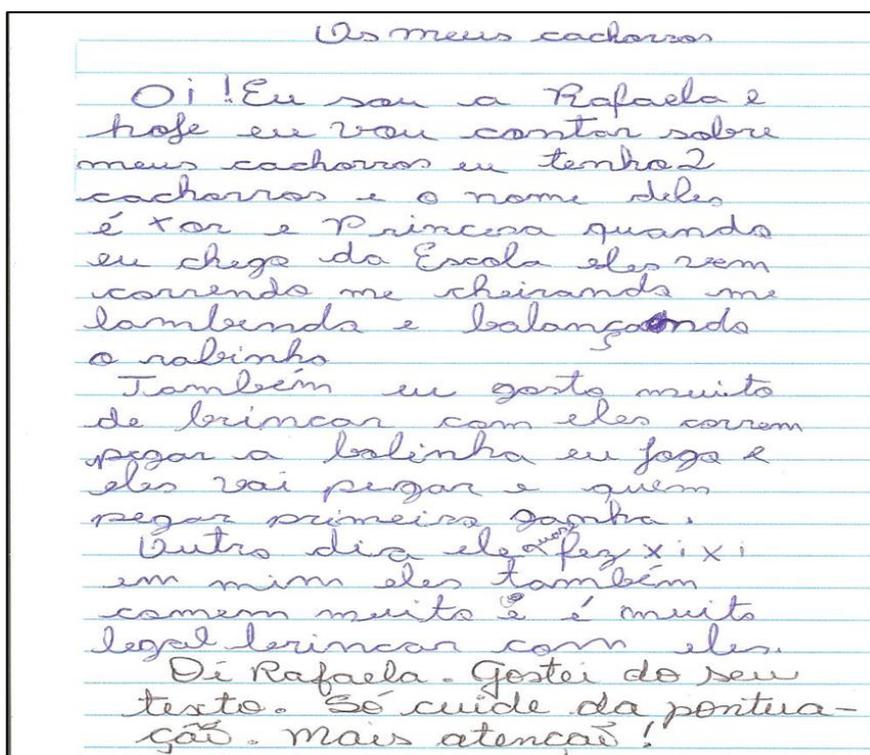
corrigidos pelos professores, define outro tipo de correção, denominado pela pesquisadora como *textual-interativa*.

Trata-se de comentários mais longos dos 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, 2001, p. 63).

Ruiz (2001) menciona que esse tipo de correção é encaminhado em forma de bilhete e tem a função de apontar os problemas do texto do aluno, bem como, de mostrar os elementos observados pelo professor. De acordo com a autora, esse bilhete possibilita a relação de interação entre o professor e o aluno, uma vez que estabelece um diálogo entre ambos, requerendo, dessa forma, uma réplica do sujeito-autor, sugerindo a etapa de reescrita.

Vejamos um exemplo, conforme ilustrando por Costa-Hübes (2017b):

Figura 6 - Exemplo de correção textual-interativa



Fonte: Costa-Hübes (2017b)  
Ruiz (2001) assevera que,

Como é possível perceber, intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato “bilhete”, constroem-se quando o professor

toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou, então, a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não dizer (não revisando) a propósito da correção do professor; ou ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção) (RUIZ, 2001, p. 74).

A partir do exposto pela a autora, podemos dizer que esse tipo de correção leva em conta a situação comunicativa posta ao aluno, uma vez que não se centra apenas na reflexão das escolhas linguísticas realizadas, contudo, leva-o a refletir sobre a sua utilização de uma forma que interaja com seu escrito. A esse respeito, Gonçalves (2007) aponta que independente do tipo de correção, ela deve ser *interativa*, exigindo do professor a concepção dialógica de linguagem.

Simioni (2012) considera a discussão de Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), Gonçalves (2007) e aponta para uma outra forma de correção que denominou como *classificatória interativa*. Essa forma de correção foi empregada pela autora quando, em sua pesquisa, trabalhou com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a autora,

Essa forma de correção trabalha com a junção do uso de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, e do diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação (SIMIONI, 2012, p. 103).

À vista disso, a autora propõe um quadro que pode ser adaptado de acordo os objetivos de correção do docente e o gênero proposto, conforme podemos ver na figura abaixo:

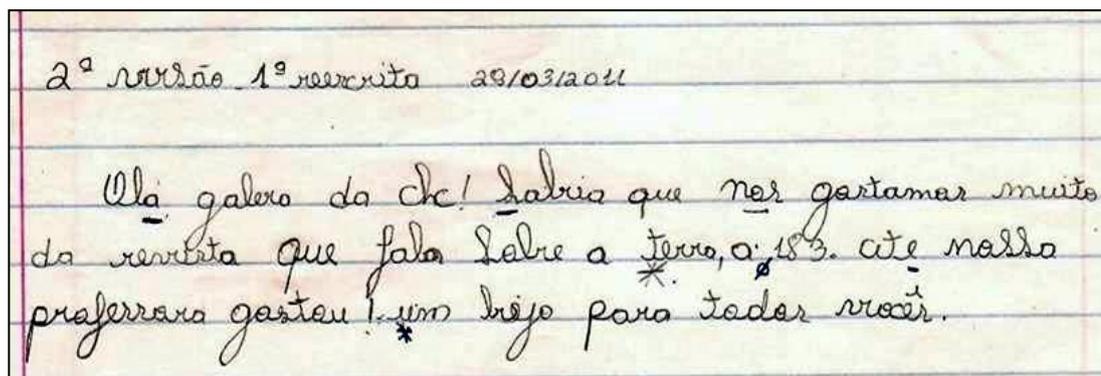
Figura 7 - Legenda de correção classificatória interativa

LEGENDA DE CORREÇÃO	
*	Problemas com o uso de letras maiúsculas ou minúsculas
-	Letras sublinhadas - ortografia incorreta
/	Novo parágrafo ou palavras juntas
Ø	Falta de letras ou palavras
Ø P	Falta pontuação
C	Problemas com a concordância nominal ou verbal
{	Partes do texto que comprometem a clareza, ou seja, meio incompreensíveis. Faz o sinal acompanhado de um lembrete

Fonte: Simioni (2012).

A partir do acordo e da combinação desses códigos com os alunos, o professor corrige os textos, conforme segue:

Figura 8 - Correção classificatória interativa



Fonte: Simioni (2012)

Ao considerar essas marcações no texto, Simioni (2012) entende que o aluno de 5º ano não tem autonomia para, sozinho, corrigir o seu texto. Então, cabe ao professor, em uma atitude de interação, sentar ao lado dele para ir questionando-o a partir da legenda de correção, contudo, nem sempre isso acontece, tendo em vista que em alguns contextos escolares a etapa de reescrita nem acontece.

Para além dessas formas de correção apresentadas até aqui, Costa-Hübes (2012c) sistematiza uma orientação para auxiliar o docente a diagnosticar as dificuldades de escrita de seus alunos. Ao voltar o olhar para as práticas de produção e reescrita de texto, pensando em como fortalecer o trabalho que o





É válido reiterar, conforme menciona Costa-Hübes (2012c), que os campos em análise devem ser adaptados pelo docente, a fim de que contemplem os aspectos sociais e verbo-visuais do gênero em estudo. Outrossim, tendo em vista todas as demandas da sala de aula, esse instrumento surge como uma possibilidade de o docente construir o perfil das produções de sua turma, por meio do diagnóstico, possibilitando-lhe um panorama abrangente das produções, sendo utilizado em cada produção, bimestral ou semestralmente.

A partir do diagnóstico do docente, estratégias de reescrita de forma individual ou coletiva podem ser criadas, conforme destacamos a seguir.

#### *2.4.2.4 Reescrita coletiva ou individual*

Sabemos, de acordo com Fiad (2006), que a reescrita ainda hoje é um desafio. Muitas vezes, nós, professores, somos desafiados em sala de aula ao nos depararmos com vários textos para corrigirmos. À vista disso, em alguns casos, nem se reconhece que a produção textual exige o cumprimento de várias etapas, dentre elas, a de reescrita. A não ocorrência dessa etapa se dá, em alguns casos, devido ao tempo limitado que o professor tem para realizar o diagnóstico do texto do aluno, ou de o aluno não manifestar vontade de se debruçar frente ao texto analisado pelo professor e, quando ocorre, às vezes, encontram-se dificuldades na condução e avaliação dessa etapa de produção.

No que se refere à importância do trabalho com a reescrita em sala de aula, Mendes et. al. (2015) apontam que “[...] o trabalho com a reescrita possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de maneira que este último seja visto como um processo infundável, e não como um produto” (MENDES et. al. 2015, p. 279), haja vista todas as condições sociais, históricas, culturais que envolvem o processo de produção de determinado texto-enunciado e que devem ser levadas em consideração no processo de análise crítica, na posição aluno-autor, aluno-avaliador e professor-avaliador.

Desse modo, é necessária a compreensão do docente de que, nesse trabalho, “[...] a revisão e a reescrita são processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola” (MENEGASSI, 1998, p.5).

Nesse contexto, ao partirmos do princípio de que a reescrita é uma prática necessária, precisamos ter clareza em como proceder com nossos encaminhamentos, uma vez que o texto produzido pelo aluno foi diagnosticado pelo professor, e que as maiores dificuldades da turma foram levantadas e apontadas, o passo seguinte é encaminhar atividades que possibilitem ao aluno retomar o texto integralmente ou apenas algumas de suas partes. O que vai definir o encaminhamento que será adotado é o(s) conteúdo(s) selecionado(s) pelo docente para serem abordados no momento da reescrita.

De acordo com Fiad (2006), “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (FIAD, 2006, p. 37). Do mesmo modo, Geraldi (2011[1984]) aponta que na prática de reescrita de texto, o aluno reflete sobre o texto produzido, bem como sobre as escolhas linguísticas que fez, sendo assim, o texto do aluno deve ser o ponto de partida para o professor trabalhar com a prática análise linguística.

A partir da(s) seleção(ões) do(s) conteúdo(s) que será(ão) abordado(s), cabe, agora, optar pela reescrita coletiva ou individual. Fiad (2006), buscando apontar possíveis alternativas para condução da prática de reescrita nas aulas de LP, explana alguns princípios básicos que podem nortear as ações dos docentes. Neste sentido à autora diz que:

1. O professor é o incentivador e provocador das reescritas, já que as crianças, por iniciativa própria, nem sempre conseguem ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram.
2. A introdução da prática de reescrita deve ser contextualizada para que não se transforme em uma mera correção dos textos. Daí ser importante, de início, mostrar que a reescrita deve acontecer também em textos corretos, para desvinculá-la da tradicional correção.
3. O trabalho de reescrita deve ser feito na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer respostas; as respostas dos alunos são incorporadas e elaboradas pelo professor, para se chegar a algumas possibilidades de escrita.
4. Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação, pelo professor, dessa atividade, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula.
5. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.
6. A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor; é essencial que a atenção da classe esteja focalizada em um único texto, ao menos durante um período da aula.
7. Além da reescrita coletiva,

podem ser propostas, após a iniciação das crianças nessa prática, outras modalidades, como: reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores). 8. Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto linguístico (FIAD, 2006, p. 53-54).

De acordo com a autora, essas são algumas possibilidades de condução da reescrita em sala de aula que podem orientar os encaminhamentos do docente. Desse modo, de acordo com perfil de cada turma, é que o professor encontrará quais as melhores formas de orientar seus alunos para que essa atividade aconteça.

No que se refere ao trabalho com a reescrita coletiva, Leite e Pereira (2012) apontam que,

[...] é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refacção de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento), e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 16).

Os autores apontam que, para melhor conduzir a atividade de reescrita coletiva, faz-se necessário que o professor tenha corrigido todos os textos, apresentando um diagnóstico dos problemas encontrados. Em sequência, a partir da correção diagnóstica, devem-se identificar os problemas mais recorrentes apresentados nos textos da turma, podendo selecionar um texto ou um trecho que represente o problema central diagnosticado. A partir da seleção, que estará em consonância com o problema que o professor buscará refletir coletivamente, parte-se para a transcrição em slides, no quadro, em cartazes. É importante frisar que, nesse caso, o que fica em evidência são os problemas que serão abordados; todos os outros que não serão foco dessa reescrita deverão ser corrigidos anteriormente. Feito isso, a atividade de reflexão deve ser mediada pelo professor, a fim de que a turma reflita sobre qual a melhor forma de resolver o problema em questão.

Costa-Hübes (2017b) nos apresenta um exemplo desse encaminhamento a partir de um texto produzido por um aluno do 3º ano (anos iniciais):

Figura 9 - Exemplo de reescrita coletiva

**A CIGARRA E A FORMIGA**

Era uma vez uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer. Então a formiguinha suando falou **cigarra me ajude um pouco**. E ela nem ouviu e continuou cantando até que, mais uma vez, a formiga gritou **cigarra você nunca faz nada. Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar**. Mas a cigarra falou **eu já canto. Para que trabalhar?** E continuou cantando. Mas a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar. E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar. Assim, passaram a viver bem, sem brigas.

EXEMPLO DO TEXTO CORRIGIDO COLETIVAMENTE:

**A CIGARRA E A FORMIGA**

Era uma vez, uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer.  
Então a formiguinha suando falou:  
\_\_\_ **Cigarra, me ajude um pouco.**  
Ela nem ouviu e continuou cantando até que, uma vez, a formiga gritou:  
\_\_\_ **Cigarra, você nunca faz nada. Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar.**  
Mas a cigarra falou:  
\_\_\_ **Eu já canto. Para que trabalhar?**  
E continuou cantando. Porém a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar.  
E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar.  
Assim, passaram a viver bem, sem brigas.

Fonte: Costa-Hübes (2017b)

Em se tratando da reescrita individual, Simioni (2012) afirma que essa forma de reescrita é “[...] aquela realizada pelo próprio aluno, sob mediações do professor, por meio de encaminhamentos de atividades ou apontamentos no texto” (SIMIONI, 2012, p. 107). A partir da análise realizada pelo professor, o passo seguinte é encaminhar o texto para a reescrita coletiva ou individual.

Leite e Pereira (2012) entendem que “A reescrita individual se torna mais significativa, porque incide sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais sejam, os ‘erros’ ou desvios cometidos por eles na produção da primeira versão do texto” (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 40, grifos dos autores).

Nesse caso, a reescrita individual pode ser encaminhada de duas formas:

1) A partir da correção feita pelo professor, devolve-se o texto ao aluno e orienta-o para que o reescreva, conforme apontamentos deixados no texto. Nesse caso, é importante que essa reescrita aconteça na sala de aula (e não como tarefa

escolar) para que o professor possa ir mediando às ações do aluno, orientando-o nas dúvidas que persistirem.

2) A partir dos maiores problemas diagnosticados na turma, o professor seleciona um texto, digita-o corrigindo todos os demais equívocos que não serão trabalhados naquele momento. Os problemas que permanecerem no texto serão corrigidos pelos próprios alunos, a partir de atividades elaboradas pelo professor que o irão conduzir no processo de refacção. Costa-Hübes (2017b) exemplifica essa forma de correção:

Figura 10 - Exemplo de reescrita individual

**A TARTARUGA**

Era uma vez uma linda tartaruga do mar ela saiu do mar para chocar os seus ovos. Passado uns dias, a tartaruga teve os seus filhos. Ela levou os seus filhos para passear com ela no mar que ela nasceu. Eles arrumaram amigos e ela gostava muito dos seus filhos e filhas. E os filhos foram crescendo e teve os filhos.

A. Leia novamente a primeira parte do texto, observando a parte destacada: “*Era uma vez uma linda tartaruga do mar ela saiu do mar para chocar os seus ovos*”.

- Coloque um ponto depois da primeira palavra “mar”
- O que era o mar para a tartaruga? \_\_\_\_\_
- Então substitua a segunda palavra mar por essa expressão. \_\_\_\_\_

B. Leia agora o trecho seguinte: “*Ela levou os seus filhos para passear com ela no mar que ela nasceu.*”

- Qual a palavra que se repete? \_\_\_\_\_
- A quem ela se refere? \_\_\_\_\_
- Então, reescreva esse trecho eliminando as expressões “com ela” e o último “ela”. \_  
\_\_\_\_\_

C. Agora observe essa outra repetição: “*a tartaruga teve os seus filhos. Ela levou os seus filhos para passear com ela no mar que ela nasceu. Eles arrumaram amigos e ela gostava muito dos seus filhos e filhas. E os filhos foram crescendo e teve os seus filhos*”.

- Em vez de dizer o leão comeu o rato, podemos dizer: comeu-o; a águia viu os filhotes da coruja; viu-os. Então, em vez de dizer “levou os seus filhos para passear, podemos dizer: \_\_\_\_\_
- A palavra “filhos e filhas” pode ser substituída por: \_\_\_\_\_
- Muitas vezes, apenas o verbo já retoma a palavra que queremos. É o caso de “E os filhos foram crescendo...” que, se deixarmos só o verbo ficará dessa forma: \_\_\_\_\_
- A última palavra sublinhada pode ser deixada no texto, pois é uma repetição necessária.

Agora que você já eliminou as repetições, reescreva o texto com essas modificações. \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: Costa-Hübes (2017b)

Devemos compreender que, a prática de reescrita em sala de aula é necessária e indispensável, independente do encaminhamento adotado. Esse olhar deve ser despertado pelo professor, no aluno, já nos primeiros anos de sua imersão ao universo da escrita, uma vez que, o ensinar a refletir sobre os problemas de seu texto, de forma individual ou coletiva, é de suma importância.

Cabe destacarmos que, esses procedimentos didáticos orientaram o trabalho de FC desenvolvido com os professores colaboradores dessa pesquisa. Portanto, no próximo capítulo buscamos responder aos seguintes questionamentos:

- ✓ *Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto?*
- ✓ *Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?*

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: MOMENTOS DE REFLEXÃO

Neste capítulo, empreendemos a análise dos dados a partir das entrevistas realizadas antes e depois da FC. Para isso, recorreremos ao procedimento proposto por Magalhães (2004) e Liberali (2004) que abordam quatro ações (momentos) que envolvem o processo de interpretação dos docentes sobre sua própria prática, motivados pela PACC.

Na seção 3.1, entendemos que será o *Momento de descrever* as compreensões que as três docentes (duas do 4º ano e uma do 5º ano) participantes da pesquisa têm do trabalho com a produção e reescrita de texto na sala de aula e, também, será o *Momento de informar* sobre a concepção que subjaz o trabalho com a escrita na sala de aula. Para isso, pautamo-nos nos dados gerados em entrevista inicial.

Na seção 3.2, que traduzimos como o *Momento de confrontar*. É quando nos reportamos às ações de FC que realizamos com o grupo de professores, do qual as 3 docentes fizeram parte. Seus conhecimentos iniciais foram confrontados com os textos lidos e discutidos durante o processo formativo.

Por último, na seção 3.3, denominada como *Momento de reconstruir*, cotejamos a entrevista final, com a entrevista inicial para verificarmos se houve (re)construção de conhecimentos, a partir do que foi discutido e trabalhado durante o processo de FC.

#### 3.1 MOMENTO DE DESCREVER E DE INFORMAR: ANÁLISE DA ENTREVISTA INICIAL

Inicialmente, entramos em contato com a Diretora da escola campo de pesquisa, para pedirmos se tinham interesse em colaborar com o presente estudo. Ela nos acenou positivamente (ver autorização no Anexo 1) e permitiu que entrássemos em contato com os docentes da escola. Então, na sequência, sondamos com eles a possibilidade de participação em uma proposta de FC voltada para o tema *Produção e reescrita textual*. Dos 20 professores que atuavam na escola (desde a pré-escola até o 5º ano) todos quiseram e participaram da FC. No entanto, como se tratava de uma PACC e pretendíamos nos aproximar mais diretamente de alguns professores, os dados para análise foram gerados a partir do

envolvimento das professoras do 4º e 5º anos (três docentes), uma vez que o trabalho com a produção e reescrita de texto, nessa fase de ensino, é mais intenso, conforme já justificamos no capítulo 01 desta dissertação.

O início das ações de interação ocorreu por meio da entrevista com o grupo focal (duas docentes do 4º ano e uma do 5º ano). Apresentamos a nossa intenção de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 02), para que estivessem cientes dos procedimentos de geração de dados, tais como, entrevistas com gravação em áudio, fotos e vídeos, etc. Informamos, ainda, que poderiam desistir de colaborar, caso entendessem que assim seria melhor para elas.

A fim de refletirmos acerca de todo o processo que envolveu esse estudo, apresentamos, nesta seção, a análise da primeira ação de pesquisa realizada na escola, a entrevista inicial, a qual foi organizada de forma semiestruturada, para que pudéssemos deixar o grupo mais à vontade para expor suas demandas. Essa etapa teve como objetivo verificar as necessidades das docentes em relação ao trabalho com a produção e reescrita de textos nos anos iniciais, servindo como ponto de partida para o planejamento das ações de FC.

As perguntas norteadoras da entrevista foram assim organizadas:

#### Quadro 12 - Perguntas da entrevista

1. Qual é a sua compreensão de texto? O que é texto?
2. É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?
3. E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?
4. Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?
5. Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?

**Fonte:** Elaboradas pelo pesquisador.

Em relação à pergunta 1 – *Qual é a sua compreensão de texto? O que é texto?* – esse questionamento serviu como base para que pudéssemos sondar qual era a concepção de linguagem e de escrita que subsidiavam suas ações pedagógicas, e para refletir sobre a compreensão que tinham acerca dessa temática. Nessa direção, obtivemos as seguintes respostas:

Lourdes (5º ano) – Para mim, texto é tudo que estiver escrito, tudo que for lido, tudo que for compreensível é um texto. Desde uma

palavra só, porque os baianos, eles olham para nós e falam assim: “Sei não!”, já é um texto. Deu para entender, né?!

Eva (4º ano) – Até a questão de uma imagem, é uma forma de texto também.

Julia (4º ano) – Para mim, texto pode ser também uma forma de expressão, daquilo que está, às vezes até dentro de um conhecimento, uma forma de você dizer alguma coisa. Uma forma de expressão e de narrar aquilo de uma certa forma. Pode ser narrativo, que você vai narrar, vai contar alguma coisa, ou que você vai se informar, você vai ter um conhecimento, que você vai adquirir alguma coisa, a leitura não só de palavras, mas de imagem, de contexto, de situações, tudo isso se torna um texto.

À vista dos enunciados acima, é possível percebermos que as docentes Lourdes e Eva mencionam que texto é tudo o que é compreensível, seja oral ou escrito, verbal ou imagético, é tudo o que comunica. Essa compreensão encontra respaldo em Antunes (2010), quando diz que: “Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos” (ANTUNES, 2010, p. 30), ou seja, texto é a língua(gem) em funcionamento. Já, no que diz respeito à fala de Julia, atentamos que a docente compreende que texto é uma forma de expressão das ideias, o que implica na forma como concebe a língua, podendo, de certa forma, refletir em seus encaminhamentos didático-pedagógicos. Esse entendimento encontra respaldo na concepção de linguagem como expressão do pensamento, que se constrói no interior da mente do indivíduo, e sua exteriorização é uma representação monológica, individualista, tanto que Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) a denominaram como *subjetivismo idealista*.

Em relação à pergunta 2 - *É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?* - pudemos perceber que as professoras acreditam que o trabalho com a produção de texto na escola é muito importante, uma vez que ao serem questionadas sobre a relevância do trabalho com a produção textual nos anos iniciais discorrem o seguinte:

Lourdes (5º ano): Eu acho superimportante, uma das formas, é, assim, trabalhando com a criança, a criança começa a compreender como se expressar, ela aprende a se expressar, também, de uma forma mais formal, sai do senso comum! Então, acho que nesse sentido já ajuda bastante. E outra forma é a questão, assim, da criança colocar para fora tudo o que ela sente, que as crianças escrevem, não interessa o assunto, quando eles precisam falar e não tem espaço, eles escrevem para nós.

Conforme Lourdes, podemos destacar que a docente considera o trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais muito importante, porém, a partir do que a docente expõe, fica evidente que trabalho de ensino é orientado por meio da concepção de linguagem como representação do pensamento e de escrita como dom/inspiração, pois ela reforça, por várias vezes, que escrever é uma forma de se expressar: *“a criança começa a compreender como se expressar, ela aprende a se expressar”*; *“a criança coloca para fora tudo o que ela sente”*. Nessa concepção de linguagem e de escrita, de acordo com Menegassi (2010), escrever é colocar no papel o que o aluno pensa, é exteriorizar seus pensamentos, enfim, expor suas emoções. Os critérios de correção do professor, nessa orientação, voltam-se apenas à verificação de aspectos gramaticais atingidos ou não pelo aluno, pois, nas palavras de Perfeito, “[...] passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever” (PERFEITO, 2007, p. 138). A docente reitera em sua fala que, escrever é aprender a estrutura formal da língua: *“... de uma forma mais formal, sai do senso comum!”*. Nesse sentido, produzir texto é o aluno escrever para o professor se certificar sobre quais são os aspectos da estrutura da língua que já foram ensinados e dominados por eles.

Na esteira desse pensar, Eva (4<sup>o</sup> ano) responde:

Eva (4<sup>o</sup> ano): Eu acho que é muito importante. A questão dessa linguagem? Ok! Mas eu vejo assim, é, como já aconteceu em sala de aula, deles contarem alguma coisa que acontece em casa, e a gente ficar sabendo pelo texto. Até o que a gente peca às vezes é não trazendo ideias para absorver isso deles. Então, você acaba naquela mesmice, de fazer sempre a mesma coisa, o mesmo relato, e fala: - Não, eu podia fazer uma coisa diferente para pegar esse ponto [...] e o texto é muito importante, a gente trabalha em sala de aula por conta disso, além de você trabalhar toda questão de português mesmo, ortografia, concordância verbal nominal, etc., você também trazer isso para o aluno, essa possibilidade que ele tem de poder se manifestar, porque o texto também é uma possibilidade de manifestação.

Observamos, portanto, que a produção de textos, segundo a docente, também é um ato para o aluno expressar seus sentimentos, falar de seus problemas, é uma: *“... possibilidade que ele tem de poder se manifestar, porque o texto também é uma possibilidade de manifestação”*, o que reforça a mesma

concepção de linguagem apresentada pela docente do 5º ano (Lourdes). Do mesmo modo, a concepção de escrita também se evidencia quando deixa entrever que a produção de texto é uma prática para o aluno aprender a escrever corretamente, uma vez que é por meio dessa atividade que se torna possível o trabalho com as questões de ortografia, concordância verbal, nominal, etc. Nessa perspectiva, o foco de ensino da produção de texto é apenas a estrutura linguística, despreendida do social e do ideológico. Compreende-a como um espaço em que é possível o aluno se manifestar, mas a interação propriamente dita, não acontece.

Em resposta à pergunta 2, Julia (4º ano) também discorre:

Julia (4º ano): [...] eu na verdade, sempre busco trazer isso para dentro da sala de aula, em todas as produções de texto, acabo colocando eles em foco [...], então trago para que falem né, escrevam, numa forma de escrever, o que está se passando em casa, alguma situação psicológica, então, vem o desabafo, a questão do desabafo, no papel [...] e daí eles estão numa fase, 4º e 5º ano, numa fase de transição, começa a transição, então, é daí que a gente acaba buscando isso na produção de texto, sem deixar o enfoque principal dos gêneros que a gente têm que trabalhar em sala de aula [...].

A docente entende que escrever é colocar as ideias, os sentimentos no papel, assim como Lourdes e Eva. As palavras das docentes parecem dialogar com a concepção de escrita que Menegassi (2010) definiu como dom/inspiração, uma vez que a proposta de produção textual objetiva que o aluno possa externar seus pensamentos. Nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema para que se produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações, ou até mesmo de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 2001). O trabalho com a produção textual se apresenta apenas como exercícios de escrita, tendo em vista que tal atividade cumpre a finalidade de o aluno apenas exercitar a escrita, sem qualquer encaminhamento prévio que auxilie na construção de um texto para interação, dando ênfase, novamente, em aspectos formais da língua. Nessa perspectiva, segundo Menegassi,

[...] o autor, no caso o aluno, pensa que o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (MENEASSI, 2010, p. 17).

Ainda sobre o trabalho com a produção de texto em sala de aula, a docente do 5º ano, Lourdes, acrescenta:

Lourdes (5º ano) – Outra coisa que eu acho muito importante à questão do texto é trabalhar a questão gramatical, que você está trabalhando dentro de um contexto, é bem diferente de você trabalhar isolada. E assim, quanto mais a gente produz texto com aluno, mais a gente percebe o quanto ele aprendeu, às vezes você passa lá, listagens de, por exemplo, para ver concordância e alguma coisa assim, e a criança vai no automático, sem raciocinar. Agora, quando ele escreve, sozinho, aí ele tem que mostrar que realmente aprendeu, tanto que a minha avaliação, na disciplina de língua portuguesa é em cima do texto deles.

Percebemos a preocupação da professora em ensinar o aluno a dominar a produção textual escrita e, em trabalhar, concomitantemente a essa atividade, questões gramaticais de forma contextualizada, buscando mostrar a funcionalidade da regra no texto. “Tal postura evidencia a concepção de escrita com foco na língua que essa pessoa tem internalizada como procedimento metodológico de trabalho com o texto escrito” (MENEGASSI, 2010, p. 16)

A professora Eva complementa e assevera que,

Eva (4º ano) – E outra, eu noto aqui na escola, que além de produção de texto, porque a leitura está muito envolvida com produção, né?! Então, se você é um bom leitor, você é um bom produtor de texto. E aqui nós temos um trabalho também com a biblioteca. Na aula de biblioteca eles também produzem textos e eles fazem leituras. E, semanalmente, eles levam livros para casa, eles fazem leitura. Então, nós temos bons leitores e bons escritores, porque uma coisa está ligada com a outra! Dessa forma, não adianta só eu produzir texto, produzir, produzir e eu não oferecer para o meu aluno uma boa leitura porque ele não vai compreender por completo como que funciona toda essa parte gramatical, de concordância, etc., então, bons leitores são bons escritores. É importante a produção de texto? É! Porém, a leitura é tão ou mais importante, ou no mesmo tamanho, na mesma proporção do que a produção de texto.

Evidenciamos, por meio da fala de Eva, que a docente compreende que o trabalho de produção de texto está atrelado à leitura, questionando-se, dessa forma, se a leitura é mais ou proporcionalmente importante que a produção de texto. Segundo a professora, é formando bons leitores que teremos bons escritores, pois é por meio da leitura que o aluno entenderá o dinamismo da língua e perceberá como é que funcionam as regras gramaticais no texto. Essa compreensão dialoga com

Geraldi (1997) quando defende que a atividade de leitura está atrelada à produção textual, uma vez que para se ter o que dizer, é necessário ler textos daquele tema sobre o qual irá escrever. Contudo, a partir do exposto por Eva, vemos que a preocupação em relação ao trabalho com a leitura está centrada em o aluno ler para escrever corretamente. Nesse caso, a leitura é compreendida como uma causa e a escrita correta, sua consequência. Porém, sabemos que o ato de ler nem sempre ocasiona uma boa escrita, o que significa dizer que estas duas práticas, embora dialoguem, nem sempre estão atreladas.

Em relação às respostas apresentadas à questão 2, cabe destacarmos que, em nenhum momento as professoras relacionaram a produção de texto como uma forma de interação, o que pode ser evidencia de sua formação inicial, e nem mostraram a compreensão de que, conforme salienta Antunes, “[...] a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44).

Ao analisarmos as respostas, entendemos, assim como Geraldi (1997) e Menegassi (2010), que os alunos escrevem para a escola, isto é, desenvolvem redações escolares.

No que diz respeito aos encaminhamentos da reescrita nos anos iniciais, a pergunta 3 procurou sondar o seguinte: *E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?* Com esses questionamentos, pretendíamos verificar: a) se a prática de reescrita estava sendo trabalhada nas aulas de produção textual; b) e qual era a compreensão teórica que as docentes tinham dessa prática. Lourdes (5º ano), a este respeito, considerou:

Lourdes (5º ano): a reescrita também, eu acho assim, trabalhar só o texto e não trabalhar a reescrita, já vai ser alguma coisa assim, que vai deixar algo a menos, se não trabalhar a reescrita, porque a criança quando está escrevendo, nem sempre ela percebe, ela está naquela ânsia de colocar no papel tudo o que ela precisa colocar, o que ela sente que tem que colocar, e muitos deles não têm o hábito depois de reler, verificar depois alguma coisa, a estrutura. Então, é no momento em que a gente vai trabalhar as questões gramaticais, as questões estruturais do texto, é justamente na reescrita.

Lourdes compreende que o processo de reescrita do texto é importante, tanto que se não ocorrer, uma parte importante do processo de produção textual será deixado para trás. Essa compreensão respalda-se em Antunes (2003), para

quem a atividade de revisão é uma atividade distinta e complementar à produção textual. Porém, como pode ser observado nas palavras da docente, o ato de reescrever se volta prioritariamente para a correção das estruturas gramaticais do texto. Não que não sejam importantes; no entanto, não são suficientes, tendo em vista que o aluno não precisa decorar regras gramaticais, mas sim, compreender o(s) sentido(s) que pode(m) ser provocado(s) por determinadas escolhas linguísticas. Nesse sentido, o processo de reescrita oportuniza-lhe reflexões sobre suas escolhas.

Menegolo & Menegolo (2005) salientam que a reescrita provoca no sujeito-autor a interação com o seu texto escrito, saindo da etapa inspirativa, passando a racionalizar criticamente sobre a sua produção. A reescrita possibilita ao aluno (autor) o confronto entre o texto escrito inicialmente com este que está sendo lido por ele, agora no papel de leitor. É importante, nessa etapa, orientar para que ao colocar-se como leitor diante de seu texto, apresente uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 1997[1979]), para poder refletir criticamente sobre o que pode ser melhorado em seu texto.

Em resposta a essa pergunta, Julia (4<sup>o</sup> ano) discorre que:

Julia (4<sup>o</sup> ano): o pensamento da criança, na verdade, [...] o pensamento deles é muito rápido, então eles pensam na palavra, acham que escreveram, e daí fica aquela palavra, assim, meio, né, faltando uma sílaba, faltando uma letra. Então, são alunos que você considera bons, e aí na hora da escrita do texto você percebe que está faltando uma sílaba. "Poxa prof., eu esqueci!" Acontece né?! Então, por isso, a questão da reescrita [...].

Notamos que todo o discurso da docente Julia também se sustenta em uma compreensão de reescrita textual como um espaço de tempo que é oportunizado ao aluno para corrigir os erros cometidos na produção textual inicial, ou, de acordo com Serafini (2004[1989]), para refazer aquele conjunto de intervenções sinalizadas pelo professor que aponta os aspectos que o aluno não dominou na escrita e que devem ser corrigidos. Esse tipo de intervenção não possibilita a reflexão, uma vez que o aluno apenas ajusta seu texto de acordo com os elementos observados e, muitas vezes, já corrigidos pelo próprio professor.

Nas palavras de Eva (4<sup>o</sup> ano):

Eva (4<sup>o</sup> ano): o que eu percebo, assim, é que quando eu vou corrigir o caderninho de texto, porque a gente faz semanal, até para não

deixar acumular, porque fica muita coisa, eu às vezes até peço, de fazer eles escreverem novamente o texto, porque reescrita sugere que você reescreva aquilo que você produziu, fazendo as devidas correções, os melhoramentos. Então, aí o que acaba acontecendo, na hora que eu vou corrigindo o texto, é que eu já vou fazendo as correções. É claro que quando eu entrego o caderno de texto, a primeira coisa que eu falo “vamos olhar o texto”, “o último texto que nós produzimos”, “vamos ver o que eu fiz de alterações ali”, “você concordam?” Eu faço nesse sentido. Eu acho que eu peço um pouco ainda, de não fazer eles escreverem novamente, que isso eu deveria fazer com mais frequência [...], e eles mesmo falam, “ah, vamos fazer de novo esse texto?” [...].

Já segundo Eva (4º ano), a reescrita é o momento em que é oportunizado ao aluno fazer “os *melhoramentos*” em sua escrita. A esse respeito, Menegolo & Menegolo (2005) apontam que a reescrita possibilita ao aluno ver em seu texto o que antes não era claro de se ver. Nesse caso, cabe ao docente mediar essa atividade, buscando elucidar as questões e tornar o processo de produção, bem como, de reescrita textual, uma atividade significativa que propicie realmente, ao aluno, aprender a partir de suas próprias dificuldades.

Todavia, de acordo com as palavras de Eva (4º ano), suas intervenções corretivas pertencem à modalidade resolutiva. Conforme Ruiz (2001), essa forma de correção “[...] é uma tentativa de o professor, assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto, reescrevendo a forma substituída no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema” (RUIZ, 2001, p. 56-57). Esse tipo de correção, quando predominante, não provoca reflexões sobre o problema que foi identificado no texto, uma vez que o papel do aluno é apenas copiar o que a professora já corrigiu.

Ademais, Eva sinaliza que a prática de reescrita não acontece: “*Eu acho que eu peço um pouco ainda, de não fazer eles escreverem novamente*”. Essas palavras sugerem que a professora faz a correção, aponta-as aos alunos, pergunta-lhes se concordam com elas, mas, na maioria das vezes, o aluno não reescreve o texto. Tal maneira de tratar o texto do aluno sustenta-se em uma visão de texto como produto, como forma e estrutura, que serve para um fim específico: ensinar a estrutura da língua. Esse tipo de escrita, segundo Antunes (2003), é “[...] sem função, destituída de qualquer valor interacional” (ANTUNES, 2003, p. 26), uma vez que objetiva a verificação do conteúdo gramatical ensinado ao aluno.

Ainda sobre a pergunta 3, Eva menciona que:

A gente quer que ele produza, que ele faça o texto, porém, se eu voltar no texto que ele fez, ele vai ... então, eu às vezes peço bastante nisso por querer trazer novidades, para eles não acharem aquilo chato, porque eu lembro que, na minha época de escola eu achava um saco produzir texto, produzir, produzir e reescrever aquilo que eu já fiz: “Poxa, eu já fiz. Vi que eu errei. Ok. Já entendi que eu errei”. E eu acho que às vezes eu me coloco no lugar deles de ter que reescrever de novo aquilo [...] Então eu procuro, é claro, eu faço as anotações ali para eles, peço para que eles leiam, a gente coloca até às vezes um incentivo, uma figurinha, alguma coisa assim, mas eu acabo pecando por não fazer.

A partir da fala de Eva, fica evidente que escrever é apenas um exercício de escrita, sem um propósito interativo, sem um vínculo estabelecido com um interlocutor. Sem uma situação real de interação, o aluno não encontra sentido na escrita – “*eu achava um saco produzir texto, produzir, produzir e reescrever aquilo que eu já fiz*”. Por isso, a reescrita se torna uma atividade não prazerosa. Uma vez definido um interlocutor, uma finalidade para o texto, um motivo para a produção textual, o ato de reescrever passa a ter um propósito claro e definido. Mesmo assim, como se trata de uma prática que requer o envolvimento e disponibilidade do aluno, Menegassi (2010) aponta alguns princípios que devem ser levados em consideração pelo professor no encaminhamento da reescrita, tais como:

- 1) Os estudantes podem ser instigados a apreciar a revisão;
- 2) A revisão deveria ser uma parte essencial da pedagogia da escrita;
- 3) Os estudantes podem ser instigados a apreciar a revisão como um processo de descoberta de novos significados;
- 4) Comentários entre pares encoraja os alunos a escrever textos para leitores específicos;
- 5) Comentários entre pares na primeira versão auxilia o aluno a valorizar o professor e seus colegas como colaboradores e não avaliadores;
- 6) É necessário uma abordagem em duas versões de escrita para as tarefas iniciais;
- 7) É importante monitorar uma consciência crescente a fim de modificar os procedimentos em sala de aula;
- 8) Comentários deveriam ser priorizados e estendidos a todas as versões, e o conteúdo deveria ser reconhecido como prioridade;
- 9) A conscientização dos procedimentos forma uma parte essencial para o ensino da escrita (MENEGASSI, 2010, p. 93).

De acordo com o autor, cabe destacarmos que dentre os princípios, deve-se priorizar por uma escrita colaborativa, a fim de que o aluno não compreenda o papel do professor, bem como, de seus colegas, como garimpadores de erros, mas que seja favorecida a relação dialógica por meio do texto. Neste sentido, o item 5 apresenta professor/aluno como colaboradores no processo de reescrita, buscando,

a partir das intervenções colaborativas, favorecer a relação dialógica por meio do texto

À vista dos encaminhamentos da reescrita em sala de aula, Leite e Pereira (2012) também apontam para diferentes encaminhamentos:

[...] a prática de reescrita pode ser individual, em duplas ou em grupos maiores; ser orientada por uma intervenção mais sistemática do professor ou de um material didático, ou até constituir uma tarefa em que o próprio aluno é solicitado a revisar e reelaborar seu texto sem orientações de outro leitor; incidir sobre o texto inteiro ou sobre alguns fragmentos apenas (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 14).

Essas possibilidades para o trabalho com a reescrita podem favorecer a prática do docente. A partir do diagnóstico dos textos dos alunos, poderá selecionar o encaminhamento mais coerente com os problemas identificados. A título de exemplo, se grande parte dos alunos apresentam dificuldades em relação à estrutura do texto, o professor poderá optar pelo trabalho com a reescrita coletiva; já se os alunos apresentam problemas isolados, relacionados à correção gramatical (concordância nominal ou verbal, regência nominal ou verbal, coesão referencial ou sequencial, etc.), poderá priorizar uma reescrita individual, focando-se em partes dos textos que apresentam tais desvios. Enfim, o trabalho com a reescrita pode ocorrer de inúmeras formas, e dentre esse leque de opções, o professor poderá selecionar a metodologia mais adequada para potencializar o desempenho da escrita do aluno para, posteriormente, promover a interação por meio do texto produzido e revisado.

Menegassi (2016) aponta que uma escrita com finalidade, com foco na interação, exige que o professor compreenda que esse processo dá trabalho. Logo, o primeiro passo é estimular os alunos e levá-los à reflexão de que todas as etapas de produção textual são importantes, essenciais e devem ser cumpridas. Depois, é preciso aguçá-los e prepará-los para uma imersão mais aprofundada em seu texto escrito, reconhecendo que um texto não pode ser dado como acabado já na primeira versão, mas todos são passíveis de uma reescrita. Nesse processo, o aluno passa a ter consciência de que escrever demanda tempo, e que a atividade de reescrita oferece a oportunidade de reflexão sobre o seu dizer. Esse processo só é válido quando se contemplam os elementos imprescindíveis de um texto para interação, que se tenha um propósito, uma razão para dizer, a quem dizer, por isso, deve

apresentar uma situação real de comunicação, a fim de que a interação realmente ocorra.

À luz da pergunta 4 - *Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?* – temos as seguintes colocações das docentes:

Julia (4º ano) Na verdade, essa situação é bem pessoal, é bem de cada professor. Ela tem uma opção, ela tem outra e eu tenho outra. Eu trabalho da seguinte forma: pego alunos específicos, que eu percebo que têm mais dificuldade e acabo trabalhando comigo e algumas vezes eu joga o texto no quadro. Pedacos. Não joga o texto inteiro porque fazer assim é muita coisa e a gente não aproveita. Então, eu acabo pegando pedacinhos do texto; hoje eu quero trabalhar o quê? A questão da paragrafação? Então, vou pegar esse texto que tem mais dificuldades de paragrafação e vou jogar no quadro ou num papel e vamos trabalhar [...] Esse é o trabalho que eu realizo.

O trabalho de reescrita realizado pela docente, a partir do exposto, é mais focado nos alunos que apresentam dificuldades de escrita. Para essa atividade, a docente seleciona uma problemática relevante, a qual se destaca nas produções e, a partir desse problema, recupera um trecho do texto de um aluno e parte para uma reescrita coletiva. Trata-se de uma prática muito importante e fundamental quando envolve crianças em fase de aquisição do código escrito (como são os alunos do 4º ano), pois, como diz Fiad (2006), nesse caso a reescrita se torna muito mais afetiva porque o professor age junto com os alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos.

Com esse procedimento, a docente mostra-se preocupada com a seleção do conteúdo que será trabalhado: *“hoje eu quero trabalhar o quê? A questão da paragrafação? Então, vou pegar esse texto que tem mais dificuldades de paragrafação”*. Essa preocupação encontra respaldo nas orientações de Fiad (2006), que recuperando as sugestões de Geraldi (1984) diz que:

Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação, pelo professor, dessa atividade, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula. 5. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente. (FIAD, 2006, p. 53-54).

No que se refere ao mesmo questionamento, a professora Lourdes (5º ano) diz:

Lourdes (5º ano): No meu caso, eu faço um pouco diferente também porque, quando eles vão produzindo o texto, conforme vai dando oportunidade eu vou auxiliando, que eu costumo também pegar o aluno que mais tem dificuldade, sentar com ele para ajudar ele a organizar as ideias. Mas assim, na reescrita, quando eu vou fazer coletiva, que é impossível fazer individual, que todos precisariam, né, mas daí quando eu vou fazer no coletivo, eu acabo trabalhando o texto inteiro do aluno, mas eu dou, eu escolho, eu quero trabalhar só a paragrafação, o resto do texto a gente escreve, mas eu dou ênfase na paragrafação, é ali que eu paro, pergunto, explico, retomo com eles, mas acabo passando o texto inteiro, porque eu não gosto de trabalhar coisas picadas, eu gosto de tudo num contexto. E os alunos já pegaram o jeito, então eles nem reclamam, eles gostam de fazer o texto deles e isso acaba tomando um tempo maior também, do que trabalhar só um parágrafo e coisa e tal. Mas isso é coisa minha, eu não consigo trabalhar pedaço; se me der uma barra de chocolate, eu vou comer inteira.

A professora Lourdes destaca a necessidade de se trabalhar a reescrita em um contexto. Por isso, ao trabalhar com a reescrita coletiva, opta por trabalhar com o texto todo, dando ênfase em apenas um problema, conforme já orientava Geraldi (2011[1984]). Contudo, menciona ser impossível realizar a reescrita individual, uma vez que se inviabiliza o diagnóstico do texto do aluno, devido à grande demanda de produções e o tempo disponível. Logo, a reescrita coletiva parece-lhe a melhor opção. Trata-se, sim, de uma prática muito importante por meio da qual, segundo Leite e Pereira (2012), os alunos são convidados a refletirem, junto com a professora, sobre possibilidades de reescrever um parágrafo, uma frase, um trecho ou o texto todo. Nesse processo, a professora atua como articuladora e mediadora das intervenções, indagando e negociando as melhores proposições.

Sendo assim, Fiad (2009) diz que os professores e os alunos devem compreender que a reescrita é “[...] uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de escrever” (FIAD, 2009, p. 158).

A partir da compreensão de reescrita exposta pelas docentes, sentimos a necessidade de problematizar que, mesmo reconhecendo a importância da reescrita coletiva, a individual também se faz necessária, pois é por meio dela que se tem mais clareza do diagnóstico das produções realizadas por sua turma e do perfil de escrita de cada aluno. Ao observarmos a fala de Lourdes, recorreremos a Leite e

Pereira (2009) que apontam a reescrita individual como sendo a mais eficaz para a reflexão sobre a linguagem. Nas palavras dos autores: “a reescrita individual se torna mais significativa, porque incide sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais sejam, os erros ou desvios cometidos por eles na produção da primeira versão do texto” (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 40, grifos dos autores).

Ainda sobre a reescrita, Eva (4º ano) sinaliza:

Eva (4º ano): O tempo para a produção de texto é curto. Então, assim, precisaria de um dia, uma manhã inteira para fazer um texto bem estruturado e olha lá ainda se conseguiríamos, porque, se você vai ver um por um ... Então a forma mais fácil que eu vejo é a coletiva. Pegar um texto, outro. Na minha sala, já tem um problema com isso: eles não gostam de se expor. Mas é um problema característico da sala de aula. Se eu pego, já fiz uma vez com eles, já tentei, mas eles não querem que o texto deles seja escolhido, porque eles têm vergonha que o texto seja escolhido. Então às vezes acabo trazendo até um texto que nem é deles para poder fazer uma estruturação, né?

Como pode ser observado, Eva compreende que a prática de produção textual dá trabalho, sinalizando como a forma mais viável para a prática de reescrita, a coletiva. Além disso, a professora menciona que encontra dificuldades na seleção do texto para trabalhar, pois o aluno que tem o seu texto escolhido para reescrita coletiva se sente envergonhado, o que nos leva a dizer que essa prática deve ser bem conduzida e acolhedora para evitar constrangimentos e traumas ao aluno que está colaborando com o processo de ensino seu e de seus colegas.

Ao ser dado ênfase, novamente, a questão de como a prática era executada em sala de aula, a professora Julia (4º ano) responde que:

Julia (4º ano) Então, também é bem pessoal de cada professor, na verdade, né. Por exemplo, eu trabalhei semana passada biografia e essa semana eu estou trabalhando autobiografia. Então eu trouxe a autobiografia de alguns autores, a gente fez na sala uma autobiografia, assim, né, eu já dando as ideias e eles só completavam com algumas, daí hoje é o dia deles escreverem. Então, eu já os preparei: “Peçam ajuda para a mãe, peça ajuda para o pai!” Fizemos um roteiro, que tem que seguir. Daí, hoje, eles trazem a produção. Então, dentro de um gênero, que a gente tem que trabalhar no quarto ano, a gente traz para a sala de aula para eles escreverem, sempre nesse sentido. Outro dia eu estava trabalhando texto informativo. Então: “Tragam um texto informativo. O que é um texto informativo?” Fizemos todo um trabalho em sala de aula primeiro. Agora, sim, que já fizeram leitura de outros textos que eles trouxeram, agora vamos escrever um texto informativo. “O que

vocês leram sobre o texto informativo?” Eu procuro trabalhar assim, aprendi com a minha colega aqui, a Lourdes (5º ano).

Como podemos perceber, Julia menciona que na produção textual de determinado gênero faz um trabalho de reconhecimento, trazendo leituras de textos que os próprios alunos pesquisaram. A docente aborda uma etapa muito importante que antecede uma proposta de produção textual: o reconhecimento do gênero por meio de leituras de textos que já circulam socialmente. A leitura desses textos subsidia, posteriormente, a produção escrita. Essa prática encontra ecos em Geraldi (1997) quando diz que para escrever, o aluno precisa ter o que dizer. E ainda respalda-se em Costa-Hübes (2008) quando orienta o trabalho com o gênero na sala de aula. Para a pesquisadora, a primeira etapa é o reconhecimento do gênero por meio de leituras de textos que o represente.

Do mesmo modo, Eva (4º ano) complementa a fala de Julia (4º ano) e diz que:

Eva (4º ano): Coleguinha muito boa, porque ela também me ensina dessa forma. Ela me dá umas dicas muito boas. Eu, na verdade, está sendo esse ano um desafio, porque eu sou da área da educação infantil, primeira vez que eu pego um quarto ano. Então, está sendo bastante difícil, estou precisando bastante de ajuda, porque, eu vou na mesma linha da Julia. A gente procura trabalhar primeiro o gênero em sala de aula, descobrir o que é, para o que serve, como que conduz, como que produz, aí sim a gente vai fazer a produção. Né, mas com todo um trabalho antes, porque não adianta ele fazer sem ele saber o que ele está fazendo. Aí sempre a gente procura explicar, bem direitinho: “O que eu vou querer? Eu vou querer isso, isso, isso e isso”. Acha um jeito de você fazer aí. Aí você abre para o aluno. Às vezes a gente traz um tema, às vezes o tema surge entre eles. Então a gente tem que estar sempre bem antenado, acho que bem ligado no que eles trazem de interessante. Se eu vejo que eu tenho um conteúdo em sala de aula que eles estão gostando muito, por que não usá-lo em produção de texto? Se eu estou vendo que está rendendo, tanto de um lado, traz ele para a produção de texto também. Então, o professor tem que estar muito antenado com o que está acontecendo em sala de aula, para poder estimular o aluno.

Eva (4º ano) menciona encontrar dificuldades em conduzir o trabalho de produção textual em sala de aula, uma vez que atuou grande tempo na educação infantil, trabalho esse que ocorre diferente dos anos finais do segundo ciclo do ensino fundamental, uma vez que a partir do 4º ano espera-se que o aluno já esteja imerso no mundo da escrita e alfabetizado.

A professora também apresenta uma ordem de encaminhamento para a atividade de produção textual, partindo da apresentação do gênero para se chegar na produção “... a gente procura trabalhar primeiro o gênero em sala de aula, descobrir o que é, para o que serve, como que conduz, como que produz, aí sim a gente vai fazer a produção”. Essa forma de condução encontra respaldo em Menegassi (2010) e Antunes (2003), os quais destacam que a etapa de articulação do conhecimento prévio dos alunos deve ser a primeira ação em sala de aula para o reconhecimento do gênero. Sobre a primeira etapa de produção textual, Antunes (2003) afirma que:

A primeira etapa, a etapa do planejamento, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003, p. 54-55).

Conforme sinaliza a autora, esse é o momento em que o aluno irá “[...] delinear a planta do edifício que se vai construir” (ANTUNES, 2003, p. 55). No planejamento do texto também se deve priorizar leituras que subsidiem os alunos na construção de argumentos, a fim de que ampliem seu nível de informatividade sobre o tema proposto, de modo que possa interpretá-lo, contrapô-lo a outros textos de outros gêneros para compreender as semelhanças e diferenças entre eles, para, então, se chegar à estrutura composicional do gênero em estudo. Sendo bem conduzida essa etapa, o aluno terá grandes chances de obter sucesso em sua produção, uma vez que, conforme problematiza Geraldi, terá “[...] o que dizer” (GERALDI, 1997, p.160).

Outro ponto que merece destaque na fala da docente diz respeito a ouvir a demanda dos alunos, trazer temas de interesse da classe para tornar a produção textual mais significativa e semelhante às práticas discursivas vividas por eles na sociedade. Todavia, em nenhum momento a professora menciona a produção de texto como uma forma de interação, conforme os pressupostos bakhtinianos. Não aponta para uma escrita com um interlocutor provável ou real. A esse respeito, Antunes assevera que “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz [...]” (ANTUNES, 2006, p. 46).

No que diz respeito à questão 5 - *Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?* – a docente Julia pontua que:

Julia (4º ano) – A concentração. Porque eles não conseguem. Você está buscando, está chamando eles para aquele momento, mas eles se dispersam muito rápido. Então, a minha dificuldade é a concentração. Eles conseguir se concentrar no objetivo que a gente quer, né?

Ao elaborarmos essa questão, intencionávamos provocar reflexões sobre a prática do docente, de modo que pudesse expor as suas dificuldades. Todavia, a vista da exposição de Julia, podemos perceber que a docente não consegue analisar a sua própria prática, mas aponta para as dificuldades dos alunos. Segundo Magalhães (2004), é necessário que nós, docentes, possamos agir de forma crítica e reflexiva em sala de aula, repensando a nossa própria prática. Nas palavras da autora, “É a compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula” (MAGALHÃES, 2004, p.78). Por isso, é um dos desafios analisarmos a nossa prática, a fim de que, a partir dessa reflexão, possamos (re)construir nossas ações, se necessário for.

Em resposta a esse mesmo questionamento, a professora Lourdes (5º ano) assinala:

Lourdes (5º ano) – Uma das dificuldades que eu tenho é sempre assim: o que eu vou trabalhar? Como eu vou trabalhar? Que tipo de texto eu vou utilizar? Né, porque, de repente, se a gente não se policiar, nós começamos a trabalhar narrativa e vai até o final do ano, porque é muito mais prático. É aquilo que a criança se sente muito mais à vontade, né, trabalhar nisso. Que tipo de tipologia ou ... como é que o nome? Gênero ... porque eu confundo gênero com tipologia, nunca sei quem é quem, então, isso me causa uma certa dificuldade. Eu tenho que cuidar muito para não cair sempre na mesma linha, né.

De acordo com o enunciado de Lourdes, é possível verificar algumas dificuldades tanto em relação a encaminhamentos/procedimentos metodológicos – “... o que eu vou trabalhar? Como eu vou trabalhar? Que tipo de texto eu vou utilizar?” – bem como em relação à compreensão teórica para o trabalho com os gêneros – “Que tipo de tipologia ou ... como é que o nome? Gênero ... porque eu confundo gênero com tipologia”. Esses apontamentos reforçam o que defendemos desde a introdução dessa dissertação: a importância de se investir na FC, pois esse

processo “[...] decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares” (ANGELO, 2015, p. 39), sendo possível (re)construir e (des)construir práticas tradicionais e conservadoras.

Eva (4<sup>o</sup> ano), a respeito desse questionamento, diz:

Eva (4<sup>o</sup> ano) – Eu penso bastante nos objetivos, meus objetivos, o que eu quero atingir. Aí, vem aquela questão, que volta a se repetir: como que eu vou conduzir com um aluno que tem mídia o tempo todo à disposição; ele tem computador à disposição; o visual dele é muito aguçado; como que eu vou prender esse meu aluno em um texto que vai ter que ficar concentrado? Como que eu vou fazer isso? É muito difícil isso para a gente nos dias atuais, então, eu tenho que trazer coisas diferentes. Buscar, onde que você vai buscar, se tu vai procurar ali na internet: produção de texto, quarto ano, vai aparecer um monte de figuras [...] Uma professora falou no dia da reunião: sequência de figuras; e isso a gente não pode deixar, cair nessa: narração, de você organizar somente sequência de ideias e não dá para ser assim. Então, eu sinto dificuldade em buscar alguma coisa tão diferente que eu consiga prender a atenção desse meu aluno que é tão estimulado visualmente, que acha um saco estar sentado ali para fazer produção de texto. Esse é um desafio que a gente tem e não é só com a produção de texto. É com muitos exercícios. Quando você começa a passar uma palavra no quadro: “É um texto grande?” – porque eles têm uma ansiedade muito grande em saber o que vai acontecer [...]. E aí é estudando, é buscando, é tendo curso, por isso acho que vai ser tão importante [...] esse auxílio de vocês, para estar até meio que dando uma luz para gente (risos).

Por meio da exposição de Eva, observamos que o professor é desafiado diariamente em sala de aula, a tornar os conteúdos e, conseqüentemente, a atividade de produção escrita atrativa, uma vez que na era tecnológica em que vivemos, criar ambientes prazerosos, que estimulem o aluno a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, requer do professor muita pesquisa e criatividade. Neste sentido, a docente sinaliza que o curso de FC vem ao encontro das demandas expostas por elas e trará subsídios para o fortalecimento de sua prática em sala de aula. Como diz Swiderski (2015), a FC docente “[...] caracteriza-se como uma ação complementar à formação inicial [...] é uma espaço-tempo-momento da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas que subsidiam a educação em um dado contexto social e histórico” (SWIDERSKI, 2015, p. 255).

Sobre essa tela, Lourdes (5<sup>o</sup> ano) dá seqüência à fala de Eva dizendo que:

Lourdes (5º ano) – A gente está trabalhando com uma geração que é muito mais rápida para digitar do que para escrever, então, para a gente acompanhar isso, é difícil. Porque, para eles, é muito monótono ter que escrever. Então, assim, no início do ano eu costumo fazer um monte de micagem na produção de texto, de levar chapéus diferentes na sala, eu vou trocando chapéu para trocar de personagem para eles escreverem, para tentar fazer com que eles peguem um pouquinho do gosto [...] Saber que é bom escrever.

A docente Lourdes também aponta para as dificuldades em competir, em suas aulas, com a tecnologia, mostrando preocupação em relação a como fazer com que seus alunos compreendam a importância da produção de textos e de aguçar o interesse por essa prática, tornando suas aulas mais atrativas, ou, nas palavras de Lourdes, *“fazer com que eles peguem um pouquinho do gosto [...] Saber que é bom escrever”*. Cabe destacarmos, que mesmo com as inovações tecnológicas, a evolução e criação de gêneros discursivos não sofrem alteração em reação aos aspectos interacionais. Essa realidade apontada pela professora mostra a necessidade de a escolar se ajustar, urgentemente, à nova demanda social e tecnológica, pois vivemos em um tempo que está muito além da realidade escolar, por isso da necessidade de a escola inovar, de trazer os elementos tecnológicos como recursos didáticos para a sala de aula, tornando o processo de ensino mais atrativo aos alunos, uma vez que a imersão tecnológica já faz parte da vida de grande parte deles.

Todavia, de acordo com Kenski (2007), no que se refere à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula,

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p.46).

A tecnologia na escola é necessária sim e tem sua grande relevância, mas, para usá-la, nós, professores, precisamos compreendê-la. Como diz o autor, não basta levar a televisão ou o computador para a sala de aula. É preciso, antes, ter o domínio sobre esses equipamentos para explorá-los a favor do ensino.

Para além das perguntas previamente planeadas na entrevista, instigamos para que falassem sobre as dificuldades que encontram na hora de corrigir o texto do aluno. Sobre isso, as docentes apontaram:

Lourdes (5<sup>o</sup> ano) – As novas regras gramaticais, que não entram na minha cabeça, e assim, às vezes eu me deparo com situações que, na hora que eu estou trabalhando com a criança me vem àquela dúvida: “Mas não poderia ser diferente?” Quer dizer, eu acho que já faz tanto tempo que eu aprendi isso, que eu comecei a esquecer. Deve ser algum tipo de Alzheimer português. (risos).

Julia (4<sup>o</sup> ano) – Escreve com s ou escreve com z, é uma coisa nossa assim, no caso e, pelo menos, por isso que eu fiz Ciências Biológicas, não fiz Letras, né, nem Pedagogia.

Eva (4<sup>o</sup> ano) – Eu acho que eu caio na mesma delas, que é, às vezes uma escrita, que eu falo: “Agora aqui está sem acento. Meu Deus, será que caiu esse acento mesmo?” Aí eu sempre recorro ao senhor Google, né [...].

À vista das exposições das professoras, as dificuldades que envolvem o processo de ensino da produção e reescrita de texto se assemelham em alguns pontos para ambas, uma vez que as questões de ordem gramatical, ortográfica, são as que mais se destacam em suas falas. Falta-lhes uma formação mais consistente, mais aprofundada, que lhes garantam um domínio maior da língua. É uma dificuldade do professor que pode estender-se aos seus alunos, haja vista que muitos não se encontram preparados para lidar com determinado conhecimento. Caberia, nesse caso, conforme já dissemos anteriormente, investir mais em ações de FC que se voltassem também para as dificuldades particulares dos docentes.

A partir do diálogo com as docentes, promovido pela entrevista inicial, foi possível verificar que:

- a) As docentes não apresentam uma compreensão sólida do que é texto sob o viés preconizado pelos documentos basilares da educação, o dialógico e interacionista;
- b) Não se tem clareza sobre as concepções de linguagem que orientam à sua prática;
- c) As docentes afirmam, repetidas vezes, que consideram a prática de produção e reescrita importantes, o que podem ter internalizado a partir de discursos propagados em contextos de formação, ou ainda, pode-se dizer que elas expõem algo que se espera delas no âmbito da pesquisa.

- d) Há compreensão da produção de texto como exercícios de escrita, uma vez que encontravam dificuldades para proporem práticas concretas de uso da linguagem por meio da produção textual escrita;
- e) A reescrita se apresenta como uma possibilidade de o aluno escrever corretamente;
- f) A reescrita individual não ocorre de maneira eficaz;
- g) As docentes apresentam dificuldade de diferenciar gênero discursivo de tipologia textual, além do domínio de conteúdos gramaticais;
- h) Apresentam a falta de tempo e o grande número de alunos em sala de aula era um impeditivo para desenvolver uma atividade de escrita interativa.

À vista da síntese dos dados levantados, com o objetivo de problematizá-los, confrontá-los e (res)significá-los, foi que organizamos o projeto de FC, partindo das demandas sinalizadas pelas docentes no que se refere ao ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais.

Na seção a seguir, relatamos sobre o processo de FC, analisando-o paralelamente, a fim de que possamos refletir sobre as ações colaborativas que procuramos empreender como pesquisadores, no contexto de pesquisa.

### 3.2 MOMENTO DE CONFRONTAR: REFLEXÕES PROPICIADAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme já informamos, o processo de FC contou com a participação de 20 docentes da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

A partir das demandas sondadas na entrevista inicial, iniciamos a etapa de planejamento da atividade formativa, levando em conta os anseios mencionados, com a intenção de contribuirmos para o fortalecimento do trabalho com a produção e a reescrita de textos nos anos iniciais.

Magalhães (2004) denomina essa fase da PACC como “momento de confrontar”, uma vez que essa atividade possibilita a reflexão crítico-colaborativa das práticas rotineiras em um contexto cultural, social e político que é a escola, relacionando-a a discussões teóricas. Trata-se, de certa forma, de um confronto entre a prática cotidiana e as teorias lidas e discutidas.

Além disso, a autora menciona que em uma PACC deve ser propiciado um espaço para que “[...] todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 75) para que ocorra a colaboração crítica entre os sujeitos envolvidos nesse processo de (re)construção.

É válido destacarmos que a FC que ofertamos se diferencia das modalidades comumente oferecidas pelos órgãos públicos, em relação ao tempo e a forma de condução. Nesse processo de PACC, pesquisador e professor se colocam lado a lado, confrontam e (re)constróem conhecimentos colaborativamente, sempre com o propósito de compreender as demandas do contexto de pesquisa para, de alguma forma, poder contribuir e, ao mesmo tempo, aprender com o(s) outro(s).

Com a perspectiva de colaborarmos com a formação das docentes participantes da pesquisa, organizamos a FC com 50 horas, durante os meses de julho a novembro de 2017, envolvendo atividades presenciais e atividades de reflexões extraclasse, totalizando 6 encontros presenciais que ocorreram no período noturno, espaço de tempo que os professores dedicavam a grupos de estudos que ocorriam na escola (conf. Quadro 09, p. 47).

Os estudos formativos voltaram-se à produção e à reescrita de texto nos anos iniciais, mais especificamente, atentando para as dificuldades que as docentes apresentaram no que se refere ao ensino dessa prática em sala de aula. Durante a realização da FC, buscamos aprofundar questões teóricas a fim de subsidiar a prática das docentes, tendo com parâmetro os documentos norteadores da educação, tais como o Currículo Municipal (CASCAVEL, 2010), as DCE (PARANÁ, 2008) e os PCN (BRASIL, 1998). As atividades levaram em conta discussões sobre as concepções de linguagem, a produção de textos nos anos iniciais, a análise e diagnóstico de textos e a reescrita textual.

À vista das incompreensões levantadas em entrevista inicial sobre a produção e reescrita de texto, à luz da concepção dialógica e interacionista de linguagem, contemplada pelos documentos oficiais e que deve conduzir as ações do docente em sala de aula, selecionamos alguns textos para serem lidos antes dos encontros e retomados posteriormente dentro de um processo crítico-colaborativo.

Embora já tenhamos apresentado, no quadro 09 (p. 47 do capítulo 01) a organização de todo o trabalho colaborativo, retomamos, no quadro seguinte, quais

textos que foram selecionados para estimular teoricamente a reflexão sobre a prática de produção e reescrita de textos na sala de aula.

Quadro 13 - Textos de embasamento da FC

Datas	Conteúdo/Texto Teórico
30.06.2017	<p>Conteúdo: Concepções de linguagem.</p> <p>Texto de apoio: <i>“A presença de elementos dialógicos nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola”</i>, das pesquisadoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Rosângela Hammes Rodrigues (2016).</p>
21.08.2017	<p>Conteúdo: Concepções de escrita.</p> <p>Texto de apoio: <i>“O trabalho com a produção textual nos anos iniciais”</i> de Douglas Corrêa da Rosa, Marcos Antonio Baltar e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2016).</p>
18.09.2017	<p>Conteúdo: A produção de texto nos anos iniciais e análise de comandos de produção.</p> <p>Texto de apoio: <i>“Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados”</i>. de Terezinha da Conceição Costa-Hübes, publicado nos Anais do X Encontro do CELSUL. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012b.</p>
25.09.2017	<p>Conteúdo: A produção de texto nos anos iniciais e análise de comandos de produção.</p> <p>Texto de apoio: <i>“Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico”</i> de Terezinha da Conceição Costa-Hübes, publicado na revista Working Papers em Linguística, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012c.</p>
26.10.2017	<p>Conteúdo: Produção, Correção e Reescrita de Textos de Alunos do Ensino Fundamental.</p> <p>Texto de apoio: <i>“Como se corrige redações na escola”</i> de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.</p>
06.11.2017	<p>Conteúdo: Produção, Correção e Reescrita de Textos de Alunos do Ensino Fundamental.</p> <p>Texto de apoio: <i>“Como se corrige redações na escola”</i> de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao compreender a PACC, estávamos cientes de que poderíamos, em algum momento, ter que (re)configurar o rumo do trabalho de acordo com o que as docentes viessem trazendo como dúvidas e proposições durante as reflexões. Todavia, sentimos a necessidade desse planejamento prévio, até mesmo para orientar nossa ação colaborativa com mais propriedade. Conforme Magalhães (2002), a PACC possibilita:

[...] um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem podem ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática e, em que, ambas, teorias e práticas podem ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de resoluções colaborativas, isto é, por meio de negociações (MAGALHÃES, 2002, p. 48).

Para a autora, a colaboração não significa revolução do velho para o novo, mas refletir, confrontar as ações de ambos. Nesse espaço é possível construir, questionar e problematizar escolhas para negociar as representações teórico-práticas dos docentes envolvidos. Por isso, destacamos a importância de um planejamento prévio para melhor socializar as reflexões.

Desse modo, para melhor analisarmos a FC, apresentamos, na sequência, de forma cronológica, os registros dos encontros formativos e, paralelamente, nossas reflexões/análises dessa prática.

### 3.2.1 Ações colaborativas: a prática de FC

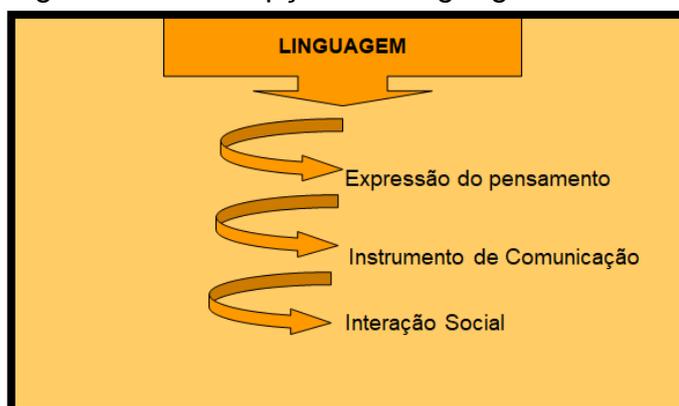
Após constatarmos em entrevista inicial com o grupo focal sobre como a prática da produção e reescrita era conduzida em sala de aula e quais as dificuldades pedagógicas que as docentes encontravam, vimos à necessidade de, em **um primeiro momento**, recuperar com o grupo as concepções de linguagem, uma vez que, de acordo com Geraldi (1997), em toda ação pedagógica do professor está inscrita uma concepção, à qual se articula a um posicionamento político-ideológico e reflete em sua maneira de ensinar. Pautamo-nos para falar sobre as concepções de linguagem em Geraldi (2011[1984]), Costa-Hübes e Rodrigues (2016) e no Currículo Municipal (CASCAVEL, 2007).

Para esse encontro, que ocorreu no **dia 30 de junho de 2017**, enviamos às docentes o texto para leitura prévia “*A presença de elementos dialógicos nos*

*encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola*” (COSTA-HÜBES, RODRIGUES, 2016) que tem por objetivo observar se as propostas de ensino/aprendizagem de quatro municípios da região Oeste do Paraná estão articuladas aos documentos oficiais, no diz respeito à concepção de linguagem que subsidia esses documentos.

Pedimos para que expusessem pontos do texto que despertaram provocações, dúvidas, a fim de confrontá-los. No entanto, as docentes inda não estavam completamente à vontade para explanar suas observações. À vista disso, apresentamos a figura abaixo, a fim de melhor organizarmos nossas reflexões e problematizá-las.

Figura 11 - Concepções de linguagem



Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

A partir desse slide, iniciamos as problematizações acerca das concepções de linguagem que orientaram o ensino de LP ao longo dos anos. Desse modo, exploramos as vertentes teóricas desse campo de estudo. Além disso, buscamos as orientações dos documentos oficiais, pautando-nos nos PCN (1998), nas DCE (2008) e no Currículo Municipal (CASCAVEL, 2007), apontando qual a concepção de linguagem adotada por eles. A partir dessa retomada, mostramos que toda ação em sala de aula é orientada teórica e politicamente, e que nem sempre, nós, professores, temos clareza a respeito da teoria que embasa nossa prática de ensino.

Nesse momento de reflexão, algumas professoras colaboradoras expuseram suas experiências de aprendizagem e de ensino, por meio de métodos de alfabetização tradicionais, evidenciando os prós e contras dessa forma de ensinar, o que para algumas gerou certo desconforto em virtude de se identificarem com

práticas que estavam sendo consideradas tradicionais pelo grupo. Esse movimento na FC foi muito importante, uma vez que possibilitou às docentes (re)avaliarem os seus encaminhamentos didáticos em sala de aula, tornando possível, por meio dessa ação,

[...] a construção de identidades em que os professores se vejam como agentes críticos e nunca neutros, agentes que tomam decisões que levem em conta as questões socioculturais e os interesses que embasam as ações escolhidas e que, semelhantemente, formem alunos reflexivos e críticos (MAGALHÃES, 2004, p. 84).

Em sequência às reflexões, uma docente relatou como ocorreu o processo de alfabetização no seu período de estudo, discorreu que estudava com cartilha e que o método que lhe fora aplicado era o tradicional, expondo que esse entendimento só lhe foi esclarecido a partir da sua graduação em pedagogia. Ademais, a docente mencionou que ao longo de sua jornada em sala de aula, presenciou várias mudanças no ensino de LP, relatando que na década de 1990, a partir dos estudos sociointeracionista, não se tinha clareza de qual era o papel que a gramática ocupava na escola, se podia ou não ensiná-la, sendo que essa maneira de pensar ainda reflete nos dias de hoje.

Nesse momento, conforme destacamos na figura que segue, demos ênfase à concepção de linguagem como forma de interação, uma vez que essa concepção encontra respaldo nos documentos norteadores do ensino de LP.

Figura 12 - Apresentação da linguagem como forma de interação

### 3 - Linguagem como interação

- ▣ Os sujeitos interagem socialmente mediados pela **linguagem**, ou seja, ela **organiza suas relações sócio-discursivas, sejam estas políticas, econômicas, culturais etc.**

Bakhtin (1982): ao interagirmos com o outro, além de representarmos o mundo por meio da língua, construímos representações sobre ele, as quais colocamos em jogo na instância da interlocução.

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

A partir das palavras de Bakhtin, provocamos reflexões sobre os desafios para se colocar essa concepção em prática, tendo em vista que, conforme apresenta o slide acima, por meio da linguagem podemos representar o mundo e com ele interagir. Uma docente colaboradora se posicionou dizendo que a concepção de linguagem como forma de interação não era suficiente para o estudo da língua; e que estávamos querendo mudar o trabalho que vinha sendo realizado até o momento, não reconhecendo essa concepção como norteadora de sua prática.

Neste momento, recorreremos ao Currículo Municipal (CASCAVEL, 2007), o qual orienta as ações docentes e apresenta a concepção que subjaz o ensino de cada disciplina, compreendendo a linguagem como:

[...] como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico (CASCAVEL, 2007, 326).

A partir do posicionamento do documento, podemos observar que a concepção de linguagem por ele defendida concebe a língua como sócio-historicamente situada e como meio de interação entre os sujeitos, sendo que é pela linguagem que se pode negociar e (re)elaborar conhecimento.

As palavras da docente leva-nos a inferir que essa orientação curricular não é conhecida por todo o grupo participante da pesquisa, a ponto de não (re)conhecerem o viés teórico-metodológico por ele apresentado, uma vez que ao se ter essa compreensão no ensino de LP, é necessário entendermos que “A língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2011[1984], p. 43). Aprender a língua diz respeito a interagirmos por meio de situações reais de uso, nos diferentes campos de atuação humana. Logo, a interação requer uma atitude responsiva ativa dos sujeitos, uma vez que é a condição *sine qua non* para que se efetive.

Sob essa orientação do ensino de LP, Costa-Hübes e Rodrigues (2016) apontam que “A linguagem é defendida, da mesma forma, como o lugar da interação humana, uma vez que é por meio dela que os sujeitos praticam ações, agindo sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam” (COSTA-

HÜBES, RODRIGUES, 2016, p. 69). A partir dessa problematização, discutimos com o grupo a necessidade de direcionarmos nossas práticas em sala de aula, com base em situações concretas de uso da linguagem, mostrando sua natureza histórico-social e as implicações das condições de produção na interlocução entre os sujeitos, conforme apresentado na figura que segue.

Figura 13 - A natureza histórico e social da linguagem

□ A percepção da natureza histórica e social da linguagem (BAKHTIN, 1982), conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, pois **tudo o que dizemos ou escrevemos, dirige-se a interlocutores concretos,** quer dizer, sócio-historicamente situado, além de dialogarmos com já-ditos. Em decorrência do dialogismo que constitui a linguagem, **a língua configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto, também sócio-histórico.** Sob esse prisma, **os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção.**

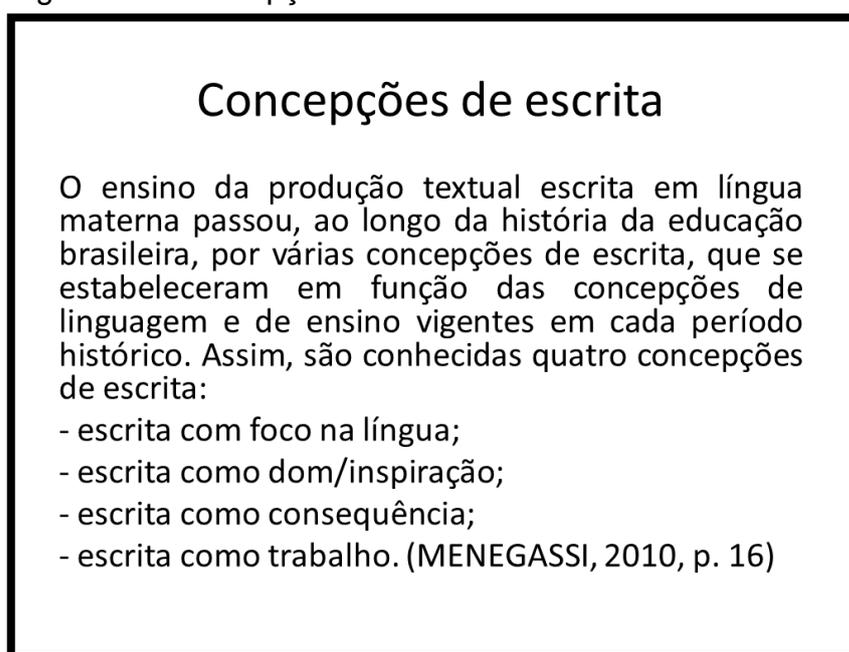
Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

À vista disso, destacamos que o trabalho com a escrita na escola, deve deixar de ser artificial, conforme critica Geraldi (2011[1984]), considerando que o professor, além de avaliador, passa a ser o interlocutor da escrita do estudante e, além de fazer observações em seu texto, precisa respeitá-lo; a partir do discurso materializado, propor questionamentos, uma vez que é na contra-palavra, e em atitudes responsivas por parte do docente e do aluno, que se tornam parceiros comunicativos, buscando, na escrita, uma finalidade, uma função social e que estejam atentos as questões de interação.

Para encerrar as atividades do primeiro encontro, indicamos a leitura prévia do texto “*O trabalho com a produção textual nos anos iniciais*” de Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016) para ser retomado no segundo momento de interlocução que ocorreu no dia 21 de agosto de 2017.

Nesse **segundo momento**, que ocorreu no **dia 21 de agosto de 2017**, sondamos a leitura prévia e realizamos um panorama diacrônico das correntes teóricas de linguagem e as mudanças de percepções linguísticas ao longo da história, no que se refere ao ensino de língua. Mais especificamente, refletimos sobre: as concepções de escrita com foco na língua, a escrita como dom e inspiração, a escrita como consequência e a escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010), conforme apresentamos no slide a seguir,

Figura 14 - Concepções de escrita



Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

A partir das discussões suscitadas pelo texto de apoio, bem como pelos slides, as docentes se manifestaram a respeito do trabalho com a última concepção, da escrita como trabalho, discorrendo que encontram dificuldades para dar devolutivas aos textos dos alunos, bem como, de desenvolver a etapa de reescrita textual.

Entendemos que ao se compreender a escrita como trabalho, conforme Menegassi (2010), é necessário que o docente compreenda a produção textual como um processo, uma vez que o texto, neste âmbito, precisa ser planejado, executado, revisado e reescrito, não sendo dado como acabado em sua versão inicial que deve ser considerada apenas como um rascunho. Essas orientações foram fomentadas a partir do slide a seguir:

Figura 15 - Etapas do processo de escrita como trabalho

**Para que se produza o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita.** Nelas, o professor auxilia como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido (MENEGASSI, 2003). **Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção.** É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita. Nessa etapa, **o aluno considera a finalidade, o interlocutor eleito e o gênero textual escolhido para trabalhar sobre o tema, a organização composicional e o estilo de língua na produção textual** (BAKHTIN, 2003). (MENEGASSI, 2010, p. 19)

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

Refletimos acerca das etapas da produção textual escrita, ancorando-nos em Menegassi (2010) e em Antunes (2003), considerando-as como um processo deliberado, contínuo, em que há uma razão para dizer algo a alguém, buscando por meio dessa atividade desencadear a interação propriamente dita, conforme Geraldi (1984, 1997). Desse modo, destacamos a necessidade de se realizar um trabalho prévio para que a interação seja promovida (SERCUNDES, 1998).

De acordo com as professoras, a prática de produção textual acaba sendo um exercício de escrita, dada a ausência de situações de interação ativa com os interlocutores, dando ênfase aos estudos de ordem estrutural da língua, trabalhando de forma descontextualizada a gramática.

As falas das professoras relacionam com o que Costa-Hübes (2012b) define sobre o ensino da escrita e, por isso, refletimos com as participantes sobre esta compreensão da autora:

[...] introduzir ou concluir um texto, a partir de um fragmento dado; recontar uma histórica narrada oralmente ou lida pelo professor, avaliando-se, assim, sua capacidade de memorização e/ou reprodução dos fatos narrados; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras, verificando a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, apresentar a ordem cronológica dos fatos; reproduzir diálogos, para avaliar o

discurso direto, dentre outras formas de encaminhamento. Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10).

A autora defende que esses encaminhamentos não devem ser vistos como um equívoco, todavia, não são suficientes para que seja estabelecida uma relação interlocutiva (GERALDI, 1997) por meio da escrita. Neste sentido, define essas práticas como sendo exercícios de escrita e aponta que as mesmas podem fazer parte do plano pedagógico do professor, no entanto, para além delas, devem ser incluídas práticas significantes de uso que levem em consideração a linguagem em seus usos sociais.

À vista das atividades de escrita que levem em conta a promoção de vínculos comunicativos, retomamos, também, Antunes (2003) quando aponta que:

A escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem *vínculos comunicativos*. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, *escrita de textos*; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos [...] Socialmente o que conta é nossa capacidade para totalizar, para integrar, num plano global, os dados de nosso dizer [...] (ANTUNES, 2003, p. 62, destaques da autora).

Corroborando a fala da autora, defendemos que a produção textual escrita deve estar relacionada a uma prática social de linguagem relevante, com possíveis interlocutores para que seu propósito de interação se efetive.

As colaboradoras, porém, reconhecem a dificuldade de trabalhar com a produção textual como forma de interação e entendem que tal atividade de ensino da escrita é trabalhosa e merece um olhar mais cuidadoso do professor.

Encerramos esse segundo encontro com a indicação de um texto para leitura e para ser retomado no próximo encontro: “*Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados*” (COSTA-HÜBES, 2012b).

À luz das incompreensões apresentadas pelo grupo no que se refere mais precisamente às concepções de linguagem e de escrita, no **terceiro momento**, que ocorreu no **dia 18 de setembro de 2017**, recuperamos, novamente, a concepção interacionista e dialógica de linguagem. Após reportarmo-nos às orientações dos documentos oficiais – em especial, o Currículo de Cascavel.

Em seguida, introduzimos as reflexões sobre os comandos de produção textual para a interação e os exercícios de escrita.

Dando ênfase à produção textual como forma de interação, destacamos a importância de o professor se colocar como mediador do processo de produção, e de definir, para o aluno, quem será o interlocutor de seu texto escrito, conforme expresso no slide abaixo:

Figura 16 - Práticas de produção para a interação



Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

À vista das discussões, as docentes expuseram que sempre que possível, buscavam promover a circulação das produções realizadas por seus alunos. No entanto, encontram dificuldades, uma vez que para expor o trabalho, entendem que é necessário um longo processo de revisão do texto escrito, trabalho esse que demanda tempo e não ocorre com todas as produções. Todavia, o Currículo Municipal salienta que “A presença do outro é de extrema importância tanto no ato de produção de sentido na leitura, como no momento em que está sendo elaborado. O texto ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução” (CASCAVEL, 2007, p. 337).

Desse modo, seguimos dialogando sobre a diferença entre produzir textos para interagir com o outro e produzir atividades como exercícios de escrita, as quais

possuem um fim no conteúdo que está sendo explorado. Essa compreensão foi sintetizada no slide que segue:

Figura 17 - Produção de texto como exercício de escrita

**3) Produção de texto como exercício de escrita**

- Trata-se de atividades de produção de texto com a finalidade de exercitar a escrita, de ensinar um conteúdo (parágrafo, discurso direto, introdução, conclusão etc.), sem objetivo de interação. Nesse caso, o texto será lido (corrigido) apenas pelo professor, que verificará se o conteúdo foi contemplado e como está a escrita do aluno (ortografia, pontuação, etc.). (ver artigo)

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora, a partir do texto publicado por Costa-Hübes (2012b).

Com o propósito de diferenciar um encaminhamento do outro, mostramos a figura 18, elaborada por Costa-Hübes (2012b), por meio da qual a autora procura contemplar os elementos essenciais para um comando de produção que leve em consideração a interlocução com o outro.

A autora entende que, para que se consolide uma proposta de produção de texto que leve em consideração a interação com o outro,

[...] precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como o elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como a materialidade discursiva da língua. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo. A língua deve se materializar, portanto, na singularidade do momento em que se enuncia, e o texto escrito é uma forma de representação dessa singularidade COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10-11).

Nesse sentido, então, a autora recupera Geraldi (1997), para quem as interações só acontecem no interior e nos limites de determinadas formações

sociais, “[...] sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas” (GERALDI, 1997, p. 6) pelas condições específicas onde a língua se realiza.

Ou, como diz Bakhtin (1997[1979]), “A vontade discursiva do falante só se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...] determinada pela especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 282). Isso implica, segundo Costa-Hübes (2012b), adaptar a língua às restrições e às questões envolvidas na situação de produção.

Partindo dessas considerações, Costa-Hübes (2012b) defende que “o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto devem apontar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 11):

**Figura 18 - Comando de Produção para Interação**



**Fonte:** Costa-Hübes (2012b, p. 11)

A partir da demonstração e exploração dessa figura, as docentes começaram a estabelecer relações com exemplos de comandos de produção para interação e de outros que se voltam para exercícios de escrita. A partir desse confronto com a prática em sala de aula, chegamos mais uma vez ao relato de que, no trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais, ainda predominam os exercícios de escrita. Todavia, as professoras estão cientes de que, conforme

orientações curriculares, devem desenvolver práticas dialógicas com os alunos e possibilitá-los serem sujeitos do seu dizer, escrevendo e interagindo.

A partir dessa problematização, iniciamos exercícios de análise de comandos de produção textual, observando se estavam para interação ou se eram apenas exercícios de escrita, um dos quais apresentamos na figura abaixo:

Figura 19 - Análise de comandos de produção

2) Produção de texto a partir de uma sequência de figuras:



Qual gênero?  
 Para quem (interlocutor)?  
 Sobre o quê? (assunto)?  
 Por quê (finalidade)?  
 Como (estratégias)?

Fonte: Material organizado pelo pesquisador a partir de um banco de dados da orientadora.

Por meio das análises desses comandos, as docentes identificaram que ao proporem uma produção textual, ainda faltam alguns elementos que garantam uma proposta de interação, tais como apresentados por Geraldi (1997) e Costa-Hübes (2012b). Essas lacunas direcionam para o desenvolvimento de exercícios de escrita, uma vez que tais encaminhamentos não apresentam uma finalidade para que o aluno construa seu propósito de dizer, o que o leva a não ter a referência do outro, seu interlocutor, para quem dirigirá e moldará o seu escrito.

De acordo com Geraldi (1997), as condições de produção para interação devem levar em conta que ao se produzir um texto:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 160).

Haja vista que todos esses elementos apontados por Geraldini ocorrem em um campo de atuação humana, bem como, por meio de um gênero discursivo, faz-se necessário que os docentes os levem em consideração, a fim de que se promova uma atividade interativa.

No que se refere ao trabalho com a produção de texto encaminhado pelas colaboradoras, temos o relato de que o mesmo se inicia pela apresentação do gênero, sem antes serem propostas atividades de verificação do conhecimento prévio. À vista disso, Sercundes entende que “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84). O trabalho que antecipa uma proposta de produção textual capacita o aluno a ampliar seu conhecimento sobre o tema e sobre o gênero, além de reconhecer as condições de produção, a fim de que se posicione ativamente frente à situação comunicativa a ele apresentada.

No que se refere ao professor criar condições para que o aluno produza o texto com uma finalidade, encontrando estratégias para o seu dizer, e que mergulhe em situações de comunicação concretas, reportamo-nos as palavras de Antunes (2003) quando diz que:

Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita, para que, como já dissemos, quem escreve possa tomar as devidas decisões na seleção do que dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003, p. 63-63).

Conforme Antunes (2003) é levando em consideração o outro, que o aluno encontrará estratégias de dizer. À vista disso, com o objetivo de que as docentes criassem comandos de produção textual para interação, solicitamos que para o próximo encontro criassem ou que levassem os comandos já trabalhados com seus alunos para uma análise coletiva. Além desse encaminhamento, reiterarmos a importância da leitura prévia do texto *Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico* (COSTA-HÜBES, 2012c).

No dia **25 de setembro de 2017** ocorreu o **quarto momento** de FC. Nesse encontro, retomamos a discussão efetuada no último encontro e demos ênfase, novamente, na questão do que é uma produção de texto para interação e do que é

um exercício de escrita, retomando as reflexões apresentadas por Costa-Hübes (2012b). Com o objetivo de problematizar as práticas de produção respaldada em pressupostos teóricos, retomamos a leitura desse texto, a fim de conseguirmos confrontar os comandos por elas trazidos de uma forma mais detalhada. Após as discussões do texto, as docentes relataram, novamente, que as atividades de produção textual realizadas em sala de aula ainda tendem a ser exercícios de escrita, embora já haja uma preocupação suscitada no início da FC, de que o texto produzido pelo aluno, por meio do gênero discursivo em questão, cumpra a sua finalidade, que é a de estabelecer a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo de interlocução.

As docentes estavam compreendendo que, ao se assegurar que o comando de produção contemple, minimamente, o gênero, o interlocutor, o tema e a finalidade, o aluno produzirá um texto e não uma redação escolar com fim em si mesma. Por isso a necessidade de que se construir, na sala de aula, situações comunicativas, nesse caso, na escrita, para que o aluno esteja atento ao compromisso que se tem com o interlocutor, tendo em vista que “[...] escrever sem saber para quem, é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46). Sendo assim, compete ao professor criar situações de uso da escrita que, na diversidade de seus usos, cumpram propósitos comunicativos entre o escritor e seus interlocutores.

À vista disso, solicitamos às docentes que, em grupos, organizassem um comando de produção para interação, a fim de colocar em prática as problematizações da FC. Repassamos essa orientação por meio do slide a seguir:

Figura 20 - Atividade de elaboração de um comando de produção

**Atividade:**  
Elabore um comando de produção textual atendendo aos elementos que organizam o discurso:

- Qual gênero?
- Para quem (interlocutor)?
- Sobre o quê? (assunto)?
- Por quê (finalidade)?
- Como (estratégias)?

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

Salientamos que durante a atividade de produção, análise e socialização dos comandos de produção, as professoras conseguiram identificar aspectos inerentes ao gênero, bem como aos elementos de interação que estavam faltando em seus enunciados, o que levou à consideração de que, se todos os elementos da figura 18 fossem atendidos no comando de produção, evitariam muitas perguntas dos alunos, por ficarem em dúvida sobre o que realmente desenvolver em seu texto. A partir desse fato, pudemos observar que houve um movimento de sensibilização despertado pelo processo de FC, uma vez que as participantes conseguiram refletir sobre suas práticas em sala de aula. Ao final desse encontro, solicitamos, novamente, que as docentes realizassem a leitura do texto *“Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico”* (COSTA-HÜBES, 2012c). Além desse texto, apontei para a leitura do livro *Como se corrige redações na escola* de (RUIZ, 2001), uma vez que, depois de refletirmos sobre os comandos de produção, havia chegado o momento de voltar-se para a correção do texto do aluno.

Assim, no **quinto momento**, que ocorreu no **dia 25 de outubro de 2017**, discutimos com as docentes, mais especificamente, sobre a correção e a reescrita textual.

Iniciamos os estudos relembrando as etapas para a produção de um texto para interação, sendo elas: o planejamento, a produção do rascunho, a leitura do

rascunho pelo aluno, a reescrita do rascunho, a correção do professor, as atividades de reescrita (coletivas ou individuais) e, finalmente, a reescrita do texto pelo aluno. A partir dessa retomada, solicitamos ao grupo que recuperassem apontamentos feitos no texto de Ruiz (2001), uma das leituras sugeridas no encontro anterior.

Em sequência às observações do texto, iniciamos a análise de produções de alunos do 3º, 4º e 5º anos<sup>22</sup>, já corrigidas, buscando refletir sobre os tipos de correções e quais os vieses por elas abordados. Conceituamos, conjuntamente, o que se entendia por correção, apresentando a concepção de Serafini (2004[1989]) quando diz que “a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros” (SERAFINI[1989], 2004, p.107).

Apoiando-nos no texto de Ruiz (2001), recorremos a Sefarini (1989, apud RUIZ, 2001) para apresentar e confrontar as correções: indicativa, resolutive e classificatória; a Ruiz (2001) para falar da correção textual-interativa; a Gonçalves (2009), que esclarece sobre a correção interativa; e a Simoni (2012) para apresentar a correção denominada como classificatória-interativa. Cada uma dessas formas de correção foi apresentada e exemplificada nos slides e, posteriormente, relacionada com as correções praticadas pelas docentes participantes da FC.

Dentre todas as formas de correção (destacando os aspectos positivos e negativos de cada uma), demos maior ênfase ao tratamento dialógico e interacionista propiciado pela correção classificatória interativa de Simioni (2012) como uma possibilidade de mediação da escrita, conforme apresentamos no slide seguinte:

Figura 21 - Correção classificatória interativa (Simioni, 2012)

- **Correção Classificatória Interativa:**  
Essa forma de correção trabalha com a junção do uso de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, e do diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação (SIMIONI, 2012, p. 103).

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

<sup>22</sup> Havíamos pedido, no encontro anterior, que trouxessem textos de seus alunos que já tivessem corrigido em outras ocasiões.

Nosso objetivo, nesse encontro, foi de que as docentes refletissem sobre as formas de correções, instigando-as a analisarem qual das correções seria mais viável para alavancar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, no que se refere à produção e reescrita textual nos anos iniciais.

A partir do confronto realizado entre as formas de correções pelo grupo, foi distribuído às docentes, novamente, textos de alunos do 5º ano, para que realizassem os devidos apontamentos. Após a análise, foi feita a troca das produções, bem como a observação de qual o tipo de correção tinha sido predominante. Ao se posicionarem frente ao texto do aluno, buscamos refletir colaborativamente sobre o tipo de correção mais utilizado pelo grupo, mostrando as implicações de olharmos só para o que o texto do aluno tem de “ruim”, conforme sinaliza Ruiz (2001). Ademais, por meio dessa atividade, pudemos suscitar a compreensão de qual a concepção de linguagem e de escrita que subjaz a condução da nossa correção, bem como dos encaminhamentos de reescrita em sala de aula.

No que se refere às atividades de reescrita, apresentamos algumas possibilidades de trabalho, seguindo as orientações de Leite e Pereira (2009), conforme recorte transcrito no slide reproduzido na figura 22:

Figura 22 - Reescrita individual (Leite e Pereira, 2009)

- “A reescrita individual se torna mais significativa, porque incide sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais sejam, os ‘erros’ ou desvios cometidos por eles na produção da primeira versão do texto” (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 40, grifos dos autores).

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

Também discutimos com as professoras sobre o trabalho com a reescrita coletiva, refletindo sobre como essas atividades podem ser encaminhadas, seguindo um viés dialógico e interacionista. Ademais, problematizamos o desenvolvimento do

estudo gramatical contextualizado, sendo trabalhado a partir da produção textual do aluno, a fim de atender as suas demandas quando à estrutura da língua.

No **sexto e último momento**, que ocorreu no dia **06 de novembro de 2017**, retomamos os tipos de correções discutidas no encontro anterior, atentando para a correção textual-interativa (RUIZ, 2001), a correção interativa (GONÇALVES, 2009) e a classificatório-interativa (SIMIONI, 2012).

Em sequência, reportamo-nos à leitura prévia do texto encaminhado anteriormente: *“Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico”* de Costa-Hübes (2012c), no qual consta a tabela diagnóstica (cf. Quadro 11, p.84). Destacamos que essa tabela, conforme a autora, é uma possibilidade de suporte ao professor para diagnosticar os textos de seus alunos. Refletimos, junto ao grupo, sobre a importância de diagnosticarmos as dificuldades (em relação ao gênero, à organização do texto e à ortografia) de escrita dos alunos, para bem orientá-los na reescrita de seu texto, uma vez que esse instrumento teórico-metodológico possibilita ao docente construir um perfil de escrita da sua turma, bem como, se necessário for, definir caminhos para potencializar trabalho com a língua(gem) sobre os pontos em que apresentam defasagem.

Depois de propiciarmos reflexões sobre os itens que constam na tabela, e que estão bem explorados no texto de Costa-Hübes (2012c), apresentamos a proposta de reescrita coletiva, respaldando-nos, mais uma vez em Leite e Pereira (2012). No que esse refere a esse encaminhamento metodológico, os autores apresentam que:

[...] é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refação de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento), e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 16).

Compartilhamos da ideia dos autores que entendem a reescrita coletiva como um procedimento colaborativo, em que todos os alunos estão envolvidos em prol de um objetivo comum.

A partir dessa exposição, ouvimos das docentes relatos de quem já trabalhou com essa metodologia, dizendo que realmente, na prática, se efetiva. No entanto, dá

trabalho e ainda carecem de suporte para lidarem com mais segurança para essa forma de encaminhamento, apontando novamente para a necessidade de FC colaborativas, a fim de subsidiar a prática em sala de aula. Naquele momento, algumas professoras relataram que a reescrita ocorre em suas salas, apenas na modalidade coletiva, haja vista o grande número de alunos nas turmas e a dificuldade que encontram em relação a manterem o comportamento durante a atividade, bem como de dar devolutiva aos textos por eles produzidos.

Reiteramos com o grupo, alguns encaminhamentos propostos por Menegassi (2016), partindo da compreensão de que escrever é reescrever, com intuito de fortalecermos a prática de produção e reescrita desenvolvida pelas docentes. De acordo com o autor:

Na situação de sala de aula, a revisão pode ser efetuada sob três aspectos definidos: a) pelo professor, orientando com apontamentos, comentários e questionamentos o texto do aluno, para que melhore sua produção; b) pelos pares, isto é, por colegas ou demais envolvidos na vida cotidiana do aluno; c) pelo próprio aluno-produtor do texto, numa demonstração de trabalho evidente e consciente sobre o processo que o cerca. Por consequência, a reescrita se estabelece (MENEGASSI, 2016, p. 206).

Segundo Menegassi, é na etapa de reescrita que o aluno irá demonstrar a sua consciência linguística, trabalhando em seu escrito e contraponto os apontamentos nele realizados.

Após refletirmos sobre alguns encaminhamentos para a atividade de reescrita textual, as docentes relataram a importância de trabalhos formativos como o que vínhamos desenvolvendo, salientando interesse em futuras FC, uma vez que a formação docente é ininterrupta, sendo necessário sempre buscarmos novos conhecimentos para informar, confrontar e aperfeiçoar o trabalho em sala de aula.

Em síntese, a partir da análise do processo de FC chegamos as seguintes considerações:

- a) A FC se apresentou como um momento de confronto, reflexão e colaboração a respeito da prática de produção e reescrita textual nos anos iniciais;
- b) A FC se mostrou de suma importância, uma vez que ocorreu em um processo crítico-colaborativo, planejado, deliberado, a partir das demandas reais dos professores;

- c) A FC possibilitou que as docentes fossem ouvidas e de forma colaborativa refletissem sobre sua prática em sala de aula;
- d) A FC possibilitou a problematização das concepções de linguagem e, conseqüentemente, de escrita no ensino de LP nos anos iniciais;
- e) A FC possibilitou a análise de comandos de produção para interação e exercícios de escrita;
- f) A FC possibilitou a análise, produção e socialização dos comandos de produção para a interação;
- g) A FC possibilitou a reflexão acerca das etapas de produção textual;
- h) A FC possibilitou a reflexão sobre o processo de reescrita textual, atrelando as orientações teóricas à prática em sala de aula.

Em seqüência à atividade de FC, realizamos a entrevista final como o grupo focal, no dia 06 de dezembro de 2017, pautando-nos nas perguntas realizadas na entrevista inicial, a fim de analisarmos se o processo de FC colaborativo pode contribuir, de alguma forma, para a ampliação da compreensão das docentes, no que se refere ao trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais, dados esses que serão discutidos na seção que segue.

### 3.3. MOMENTO DE RECONSTRUIR: ANÁLISE DA ENTREVISTA FINAL

Ao recorrermos às respostas advindas da entrevista final, pretendemos verificar se a FC apresentou contribuições significativas ou não, na formação docente, no que diz respeito à compreensão sobre os encaminhamentos para a prática de produção e de reescrita textual nos anos iniciais. Com isso, objetivamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente? E atender a este objetivo específico: Refletir sobre os resultados da FC no encaminhamento didático da produção e reescrita textual, nos anos iniciais do ensino fundamental.*

Para isso, realizamos, após a FC, uma entrevista final com o grupo focal de 3 professoras, duas dos 4º anos e uma do 5º ano, conforme perfil apresentado na seção 1.4 do capítulo 1. As perguntas realizadas foram às mesmas da entrevista inicial, no entanto, acrescentamos mais duas (*O que essa formação acrescentou aos seus conhecimentos? E, o que vocês sugerem como reflexões para as futuras FC?*) para

nos dar, quiçá, suporte para interpretação de nossa atuação enquanto formadores e para futuras colaborações.

Para melhor sistematização dos dados, traremos as respostas do “Antes da FC” (entrevista inicial) e “Depois da FC” (entrevista final), apresentando-as lado a lado, com o propósito de cotejarmos as respostas e triangularmos os dados, ao relacioná-las com o processo de FC.

Entendemos que, com a triangulação, será possível entendermos se as docentes reconstruíram conhecimentos e, conseqüentemente, estaremos respondendo à pergunta de pesquisa que orienta essa análise. Por isso, denominamos essa etapa da pesquisa como “Momento de Reconstruir”, relaciona-se com a proposta de emancipação, como podemos agir diferente? Passemos, então, à análise.

Em relação à pergunta 1 – *Qual é a sua compreensão de texto? O que é texto?* – vejamos a compreensão da docente Lourdes:

Quadro 14 - Compreensão de texto (Lourdes)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Lourdes (5º ano): “Texto é tudo que estiver escrito, tudo que for lido, tudo que for compreensível é um texto”.	Lourdes (5º ano): “Texto é tudo que está escrito, não escrito, tudo que passa uma informação, é texto”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Como podemos observar no enunciado anterior e posterior à FC, a docente não ampliou a sua compreensão sobre o que é texto. As demais professoras, apenas mencionaram que concordavam com Lourdes e que texto também poderia ser uma imagem, um gesto.

À vista disso, percebemos que não tivemos acréscimo no que se refere ao entendimento de que texto, conforme assevera Antunes (2010), “[...] é a linguagem em funcionamento, cumprindo alguma função social, em algum contexto, sendo a expressão de uma atividade social” (ANTUNES, 2010, p. 31). Ou então, a compreensão de texto como enunciado, conforme pressupostos bakhtinianos, que discutido em um dos momentos da FC: “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), [...]. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 1997[1979], p.307).

Na FC, a definição de texto foi retomada em muitos encontros por meio das leituras encaminhadas. Em Costa-Hübes e Rodrigues (2016), por exemplo, o texto é

compreendido como enunciado, pautando-se em Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) quando diz que cada enunciado é um elo na corrente de comunicação verbal, uma vez que a linguagem produzida é produto da interação social. Desse modo, entende-se que a enunciação é determinada pelas relações sócio-históricas que envolvem os sujeitos, organizando-se em determinado gênero discursivo.

Também reportamo-nos, na FC, à compreensão de que os enunciados, de acordo com Bakhtin (1997[1979]), refletem as condições específicas de cada campo de atividade humana, sendo determinados por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, conforme foi ilustrado pelo slide reproduzido na figura 23.

Figura 23 - Gêneros do discurso

Gêneros do discurso		
Conteúdo temático	Estilo	Construção composicional
O que pode ser dizível em um gênero. Temas. Tem relação com o contexto, com a situação de produção (sócio-histórico e ideológico)	Seleção de recursos da linguagem	Formas de organização do texto/enunciado. Estrutura, formato do gênero

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

A partir das ações efetuadas na FC, relacionando-os com a compreensão das docentes sobre o que é texto, entendemos que os estudos e reflexões não foram suficientes para que ampliassem e provocassem uma mudança significativa no entendimento de texto sob o viés da concepção dialógica e interacionista de linguagem.

Dando sequência aos questionamentos, realizamos a pergunta 2: *É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?* Obtivemos a seguinte resposta de Julia (4º ano):

Quadro 15 - O trabalho com a produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Julia (4º ano): “[...] o texto é muito importante a gente trabalhar em sala de aula por conta disso, sabe, além de você trabalhar toda a questão de português mesmo, de ortográfica, concordância verbal, nominal, etc., você também trazer isso para o aluno, essa possibilidade que ele tem de poder se manifestar. Porque o texto é uma forma de manifestação também”.	Julia (4º ano): “Eu acho que a produção de texto é o combo, né, vai abranger tudo. Desde a sequência lógica de ideias, expansão de ideias, até a própria forma como o aluno se expressa, até ele colocar, ser crítico ou não, através da produção de texto eu conheci muitos alunos que eu achava, que eu não sabia quem eram. E eles vão colocando um pouquinho deles em cada texto”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Na FC, quando refletimos sobre a produção de texto nas aulas de LP, destacamos, a partir da leitura do texto, “*O trabalho com a produção textual nos anos iniciais*” (ROSA, BALTAR e COSTA-HÜBES, 2016), as condições de produção sistematizadas por Geraldi (1997) para o encaminhamento da escrita sob um viés dialógico e interacionista. Também abordamos os elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação (COSTA-HÜBES, 2012b), bem como analisamos a forma como o trabalho com a produção escrita vem sendo conduzido em sala de aula, partindo das orientações do Currículo Municipal (CASCAVEL, 2007).

Baltar, Costa-Hübes e Rosa (2016) dizem que “[...] ainda encontramos, nas atividades de produção textual, encaminhamentos que não consideram o caráter dialógico e interativo da linguagem, privilegiando atividades estéreis, sem objetivos, meros exercícios mecânicos de escrita” (BALTAR, COSTA-HÜBES, ROSA, 2016, p. 59). Essa constatação dos autores parece se evidenciar na fala inicial da docente, quando diz que a produção textual é de suma importância, mas para se trabalhar toda a questão gramatical e, para, além disso, entende que é possível que o aluno encontre no texto uma forma de manifestação de sua individualidade.

Posteriormente a atividade formativa, pode-se dizer que essa mesma compreensão de Julia ainda continua, talvez com o acréscimo de algumas informações que remetem à coerência do texto. Entendemos, nesse cotejamento entre as respostas, que a concepção que continua norteando a atuação da docente é a da linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que a escrita se

mostra como uma possibilidade de o professor espinaftrar se os conteúdos gramaticais ministrados foram aprendidos pelo aluno. De acordo com Geraldi (2011[1984]) “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2011[1984], p. 41).

Por mais que tenhamos defendido, durante a FC (por meio dos textos encaminhados, das discussões efetivadas nos encontros e de outras vozes teóricas que recortamos e exploramos por meio dos slides), a produção de texto como uma forma de interação com outro por meio do uso da linguagem escrita, nesse recorte da fala de Julia não encontramos ecos dessas reflexões empreendidas.

Eva (4º ano), em resposta ao mesmo questionamento, expõe:

Quadro 16 - O trabalho com a produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Eva (4º ano): “[...] Todas as produções de texto eu acabo colocando eles em foco, então, tragam, falem, escrevam, né, de uma forma de escrever, o que está se passando em casa, alguma situação psicológica, então, o desabafo, a questão do desabafo no papel”.	Eva (4º ano): “Na verdade é a base, né, da língua portuguesa, é a questão da produção de texto. São várias as situações que você consegue desenvolver na produção de texto: a escrita, ele tem que colocar a opinião dele, desenvolver o tema. Quanto de ideias que ele está conseguindo expandir dentro do tema que você propôs. Além do que a gente cobra, né, no dia a dia, que é a questão da grafia, o traçado da letra, sinais de pontuação, a própria ortografia, né, tudo está relacionado”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Na primeira resposta, a docente entende que a produção textual é uma prática que possibilita ao aluno expressar seus pensamentos, falar de sua individualidade, compreensão esta que se respalda, conforme já dissemos, na concepção de escrita como dom/inspiração, segundo Menegassi (2010), e na concepção de linguagem como representação do pensamento. De acordo com essa concepção, Travaglia afirma que:

As pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que

constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

À vista dessa compreensão, vemos que a linguagem é uma atividade individual, monológica, presente na mente do indivíduo, o que Bakhtin/Volochínov (2014[1927]) chamaram de subjetivismo idealista, uma vez que a linguagem se constrói no interior da mente e é exteriorizada, sendo desconsiderada, assim, todas as questões sociais que são determinantes sobre a língua(gem).

Em entrevista final, a docente dá ênfase que a produção de texto é a base da língua portuguesa, por isso, deve ser trabalhada em sala de aula. Eva explicita que por meio da escrita podemos perceber a evolução do aluno, a progressão de ideais, bem como contemplar questões morfológicas, sintáticas, semânticas e ortográficas. Neste sentido, embora a docente aponte para questões que envolvem a valoração do aluno frente à produção do texto, o que predomina é o ensino estrutural da língua.

Também na fala dessa docente não encontramos ecos das discussões e estudos empreendidos durante os encontros da FC.

Lourdes (5º ano), a respeito da importância do trabalho com a produção de textos nos anos iniciais, nos diz que:

Quadro 17 - O trabalho com a produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Lourdes (5º ano): “[...] trabalhando com a criança, a criança começa a compreender como se expressar. Ela aprende a se expressar também de uma forma mais formal, sai do senso comum, né? Então acho que nesse sentido já ajuda bastante. E outra forma é a questão, assim, da criança colocar para fora tudo o que ela sente [...]”.	Lourdes (5º ano): “Quando o aluno está produzindo o texto, ele percebe o que escreveu, daí ele vai e lê, ele verifica que está faltando uma letra ou não, eles conseguem fazer isso em muitas ocasiões, né, e a questão da gramática também, têm várias questões gramaticais que eles colocam no texto porque ela faz parte de um contexto. Aí eles conseguem preencher as lacunas e na hora que vão ler: “Nossa, como é que eu não coloquei S aqui, tinha S”; eles mesmos vão percebendo”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

À vista do exposto, podemos perceber que Lourdes, em um primeiro momento, compreende a atividade de escrita como uma possibilidade de o aluno se

expressar de uma forma mais formal, o que está em consonância com a compreensão de linguagem de suas colegas, a de exteriorizar seus pensamentos. Em um segundo momento, a docente entende que a produção de texto possibilita que o aluno verifique sua escrita e corrija alguns problemas gramaticais e ortográficos. O que nos parece evidente, nesta resposta, é que, em vez de falar sobre a prática de produção textual, Lourdes se atem às questões de reescrita, fugindo, assim, à pergunta proposta.

No decorrer desse questionamento, as docentes acrescentaram que, a partir dos encaminhamentos da FC, o trabalho com a produção e reescrita ficou mais tranquilo. Quando solicitado a elas que expusessem quais seriam esses encaminhamentos, Eva menciona:

#### Quadro 18 - Encaminhamentos da produção textual

Eva (4º ano) – “Falando, assim, na questão do encaminhamento, para gente é uma forma de aprendizado também, porque você tem que tomar o maior cuidado, o que você vai colocar, o que você quer que ele escreva, porque eles seguem tal e qual. Nós que trabalhamos com os anos iniciais sabemos, eles escrevem tal e qual. Se você pedir para fazer, no primeiro parágrafo, suponhamos, eles escrevem lá a primeira parte do que você colocou no enunciado. Eu achei bem interessante, às vezes, né, acabam seguindo aquela linha ali que você colocou. Então, você tem que pensar realmente o que você está escrevendo, o que você quer da produção de texto, e para ver conforme vai sair. Às vezes até a gente se frustra, porque, na verdade, você tem um pensamento, você elabora um enunciado e daí, na hora de escrever, eles entenderam outra coisa”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Com essas palavras, Eva faz uma tentativa de explicar o que entendeu sobre as reflexões voltadas aos comandos de produção trabalhados na FC, a partir da leitura de *“Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados”* (COSTA-HÜBES, 2012b). Inferimos que, com essas palavras, a docente quer ressaltar sobre a necessidade de se estar atento ao que pedir ao aluno na hora da produção textual, a fim de possibilitar que o enunciado (comando de produção) contemple os elementos essenciais para que o aluno atenda ao solicitado.

Embora a palavra “interação” não seja mencionada em nenhum momento, a resposta da docente sinaliza um diálogo com as reflexões teóricas ao dizer que

“você tem que pensar o que realmente está escrevendo, o que você quer da produção de texto”, referindo-se a questão da interlocução que a produção propiciará. Essa preocupação retoma, de certa forma, a necessidade de que “[...] o professor compreenda o caráter discursivo da língua e que ela se concretiza em gêneros de textos, que são marcados pelas condições de produção” (BALTAR, COSTA-HÜBES, ROSA, 2016, p. 49), e que, conforme defende Costa-Hübes (2012b), o encaminhamento da produção escrita deve atentar para os elementos que contextualizam uma proposta de interação, que orienta e organiza o projeto discursivo do sujeito, em determinado campo de atividade humana.

No que diz respeito à pergunta 3: *E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?* A docente Júlia (4º ano) respondeu:

Quadro 19 - Encaminhamentos da reescrita (Julia)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Julia (4º ano): “A reescrita sugere fazer os melhoramentos, então, o que acaba acontecendo: na hora que eu corrijo o texto, eu já vou fazendo as correções, é claro que, quando eu entrego o caderno de texto, a primeira coisa que eu falo: “Vamos olhar o texto. O último texto que nós produzimos. Vamos ver o que eu fiz de alteração aí. Vocês concordam? Eu faço nesse sentido!”.	Julia (4º ano): “A reescrita individual não tem como a gente fazer. Eu não consigo, minha sala é bem cheinha. Então, eu não consigo sentar com um e fazer reestruturação de texto, que a sala vira num salseiro. [...] Os meus, eles não gostam de fazer reescrita. Não gostam”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Ao refletirmos sobre a reescrita na FC, amparados em Menegassi (2016) buscamos evidenciar que, dentre as etapas de produção, as de revisão e de reescrita são fundamentais para a construção de um texto; e que escrever é reescrever, sob a premissa da escrita como trabalho, uma vez que a produção textual se organiza em diversas etapas que são essenciais e determinantes para que a interação ocorra.

Ao buscar ecos desse estudo na resposta de Julia, vemos que, em um primeiro momento, a docente entende que a reescrita possibilita o melhoramento do texto. Mas, para ela, essa prática acontece quando o aluno olha para o texto corrigido (pela professora) e concorda com as correções. Nesse caso, quem corrige o texto é a professora, pois ela aponta que ao corrigir o texto do aluno, acaba por

resolver os problemas nele encontrados. Essa forma de correção é nomeada por Serafini (1989) como resolutiva. Nas palavras da autora, “[...] a correção resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (apud RUIZ, 2001, p. 56). Em outras palavras, acrescenta: “Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar na possível solução” (apud RUIZ, 2001, p. 78).

Em entrevista final, parece-nos que há um posicionamento contrário da docente em relação a essa prática em suas aulas. Julia afirma que a reescrita não ocorre de forma individual com sua turma, uma vez que não consegue dar devolutiva a todos. Outro ponto que destaca, é que seus alunos não se sentem confortáveis ao ter que revisar o texto produzido, o que nos infere a dizer que não estão habituados a realização dessa prática em sala de aula, mostrando, quiçá, a carência da docente para esse encaminhamento de ensino.

A partir desse cotejamento das respostas em relação com o que trabalhamos na FC, mais uma vez parece-nos evidente que há um distanciamento entre os encaminhamentos trabalhados e o que realmente se efetiva na sala de aula.

Ainda sobre o encaminhamento da reescrita na sala de aula, Eva (4º ano) tem a seguinte compreensão:

Quadro 20 - Encaminhamento da reescrita na sala de aula (Eva)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
<p>Eva (4º ano): “O pensamento da criança, na verdade é muito rápido. Então, eles pensam na palavra, acham que escreveram e daí fica aquela palavra assim, faltando uma sílaba, faltando uma letra. Então por isso a questão da reescrita: “Vamos fazer a leitura”? “Você leu?” “Não, eu li!”. Claro que eles estão mentindo, né, é a hora que você senta junto com eles que vão fazer a leitura”.</p>	<p>Eva (4º ano): “Sempre têm aqueles que você consegue fazer. Eu vou chamando. Eu tirei um dia da semana, na verdade, eu já consegui me organizar para tirar esse dia da semana que é o dia que a gente vai fazer produção de texto. Daí o dia que eu mudo a aula: “Não, hoje não vamos fazer”, eles ficam: “Mas professora, hoje não é dia disso? Hoje é dia da produção de texto?”. Eles já cobram. Mas eu consigo sentar e pedir para eles irem escrevendo. E aí junto com eles eu pergunto: “Mas e essa ideia? Eu não entendi essa ideia! Como é que é isso? Explica aí! O que está faltando?” Aí ele consegue perceber, mas não é tanto</p>

	quanto lá no quinto ano pela questão de amadurecimento mesmo”.
--	--

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Por meio do exposto por Eva, evidencia-se a sua preocupação em levar o aluno a refletir sobre a sua escrita em uma etapa de reescrita, relatando, em ambos os momentos, antes e após a FC, que senta com os estudantes para questioná-los sobre a produção, além de ter se organizado para realizar a produção e a reescrita textual semanalmente. Esses encaminhamentos da docente vêm ao encontro da correção classificatória-interativa proposta por Simioni (2012) uma vez que;

Essa forma de correção trabalha com a junção do uso de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, e do diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação (SIMIONI, 2012, p. 103).

Desse modo, podemos perceber que a docente compreende o processo de reescrita como uma etapa importante e imprescindível da produção textual e que implica na organização das suas ações didático-pedagógicas, tendo em vista a necessidade do diálogo individualizado com o aluno para a reflexão sobre a sua produção.

Lourdes (5º ano) assim responde a respeito da reescrita:

Quadro 21 - O trabalho com a reescrita (Lourdes)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Lourdes (5º ano): A reescrita eu acho assim, que trabalhar só o texto e não trabalhar a reescrita, já vai deixar algo a menos. Se não trabalhar a reescrita, porque a criança, quando ela está escrevendo, nem sempre percebe. Ela está na ânsia de colocar no papel tudo que ela precisa colocar, o que ela sente que tem que colocar, e muitos deles não têm o hábito depois de reler, verificar onde que precisa ser arrumado alguma coisa, estrutura. Então, é no momento que a gente vai trabalhar bem as questões gramaticais, as questões estruturais do texto, é justamente na reescrita.	Lourdes (5º ano): Para mim, a reescrita faz parte, assim, não basta à gente só trabalhar o texto e abandonar ali, né. Pelo menos eu tenho o hábito de ler o texto, escrevo alguma coisa, não só se está bom ou se não está, não fico só no conceito. Mas eu escrevo alguma coisa relacionada com o que ele escreveu, que daí eles percebem que eu li e então, eles já pegam o texto curiosos para saber o que eu escrevi.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Lourdes reconhece, nos dois momentos da entrevista, que a reescrita é uma etapa importante da produção textual, uma vez que é por meio dessa atividade que o aluno refletirá sobre as escolhas que fez. Em sua primeira fala, fica evidente que a docente trabalha com o texto do aluno, mesmo que voltando-se para questões que envolvem a estrutura do texto e os elementos gramaticais.

Após a FC, Lourdes continua defendendo a necessidade de corrigir o texto do aluno. Em sua fala, também sinaliza para uma correção textual-interativa conforme proposto por Ruiz (2001), pois diz: *“escrevo alguma coisa, não só se está bom ou se não está, não fico só no conceito. Mas eu escrevo alguma coisa relacionada com o que ele escreveu”*. Essa forma de correção parece dialogar com a fala de Ruiz (2001) explorada na FC, quando se refere a essa forma de correção: *“trata-se de comentário mais longos [...] escritos geralmente em sequência ao texto do aluno”* (RUIZ, 2001, p. 63), o que o leva a interagir com o professor (seu interlocutor), bem como com seu escrito. Todavia, na fala da docente não fica claro se, depois da correção, o aluno é estimulado a reescrever o seu texto, observando os apontamentos que foram feitos.

Em resposta à pergunta 4: *Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?* Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 22 - Condução da prática da produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Julia (4 <sup>o</sup> ano): “A gente procura trabalhar primeiro o gênero em sala de aula, descobrir o que é, para o que serve, como que conduz, como que produz, aí sim a gente vai fazer a produção”.	Julia (4 <sup>o</sup> ano): “A minha dificuldade maior é ter ideia para encaixar os gêneros. Eu não gosto de fazer texto de “Ah, faça sequência, fale sobre a sequência de linguagem” ou, sabe essas coisas muito batidas? Não gosto de fazer”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Na FC, quando refletimos sobre a condução metodológica da produção e da reescrita, procuramos enfatizar, por meio do estudo do texto *“Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico”* (COSTA-HÜBES, 2012c), que “[...] a maneira como compreendemos a língua orienta metodologicamente as ações com a linguagem na sala de aula” (COSTA-HÜBES, 2012c, p.04).

O Currículo Municipal (CASCAVEL, 2010) bem como todo o arsenal teórico que disponibilizamos durante a FC encontravam-se respaldados em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem. De acordo com Geraldi (2011[1984]), trabalhar com a produção e reescrita de texto sob essa orientação implica em compreender que:

A linguagem é vista como o lugar de interação humana: por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos, vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 2011[1984], p. 43).

À vista desse entendimento, podemos perceber nas palavras de Julia, antes mesmo da FC, que a docente compreende a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula e como essa prática pedagógica exige do professor um olhar mais sensível frente aos encaminhamentos da produção textual.

A partir dessas problematizações, durante as atividades formativas, recorreremos ao Currículo Municipal com o objetivo de verificarmos quais as orientações trazidas no documento para esse trabalho em sala de aula. Dentre as orientações, destacamos as que seguem, uma vez que foram amplamente discutidas na FC:

Para contemplar a função social da escrita, o professor precisa trabalhar com gêneros textuais diversificados, compreendendo as suas especificidades, de modo que tais produções discursivas perpassem o cotidiano dos alunos. Contudo, numa perspectiva de ampliação e superação desse conhecimento discursivo. Assim, é fundamental reconhecer que as condições necessárias para a produção textual em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido, definição do gênero textual requerido e estabelecimento de objetivos. O aluno precisa saber qual a finalidade dessa produção escrita. A produção textual deve ser considerada como ponto de partida do trabalho com a escrita, logo, é necessário ser um leitor participativo e colaborador, ao perceber que o processo de produção escrita é inacabado, atuando como orientador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso (CASCAVEL, 2007, p. 334).

Conforme o documento pedagógico é necessário que o trabalho do professor compreenda toda a dimensão sócio-histórica do gênero, para, a partir daí,

dar conta de sua organização discursiva, sempre apresentando uma finalidade para a produção do aluno. Além disso, o Currículo apresenta ações imprescindíveis para esse trabalho, sendo elas: leitura, interpretação e análise linguística, sinalizando que o ensino gramatical deve pensar a língua em sua funcionalidade, sendo a produção de texto o ponto de partida para um trabalho reflexivo sobre a língua.

Embora o documento apresente todos esses passos e, na FC, tenhamos discutido cada um deles, na fala de Julia não fica claro como ela explora o trabalho com o gênero, mesmo após a FC. O que a docente deixa evidente são suas dificuldades em abordá-lo, mencionando que às vezes lhe faltam ideias para conduzir a produção em sala de aula. Essa preocupação de Julia, mostra a necessidade de o docente estar em constante formação, a fim de que sua prática em sala de aula seja fortalecida.

A docente Eva (4º ano) relatou:

Quadro 23 - Encaminhamentos da produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Eva (4º ano): “Semana passada eu trabalhei biografia e essa semana eu estou trabalhando autobiografia. Então, eu trouxe a autobiografia de alguns autores, a gente fez na sala uma autobiografia, assim, né, eu já dando as ideias e eles só completavam com algumas. Daí hoje é o dia deles escreverem e eu já preparei eles: “Peçam ajuda para a mãe, peça ajuda para o pai!” Fizemos um roteiro, que tem que seguir. Então, eu acabo trabalhando a semana inteira um gênero e depois, para fechar, a gente fecha com a produção de texto”.	Eva (4º ano): “Na questão assim da produção, eu acho que eu melhorei bastante. Eu consegui desenvolver melhor, mas daí na reescrita eu ainda tenho dificuldade, mas é uma dificuldade minha! A questão é que eu tenho dificuldade com ortografia, então, sempre tenho que estar pesquisando, eu tenho dificuldade na questão de concordância também, né, isso é uma dificuldade minha. E daí a questão das correções, né? Que a gente trabalhou bastante na formação, as formas né, de você fazer a reescrita. No final, eu cheguei à conclusão que eu faço um pouquinho de todas, depende de como está o meu humor no dia, entendeu?”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Eva aponta, em um primeiro momento, que há toda uma preparação do aluno antes de conduzi-lo para a produção textual. A professora ressalta que semanalmente realiza o trabalho com um gênero discursivo, sendo desenvolvido ao longo da semana e para encerrar esse trabalho, é realizada uma produção textual. No entanto, ela não nos deixa entrever se essa produção é para a interação ou é apenas um exercício de escrita.

Após as atividades de FC, a docente aponta, a partir de sua autorreflexão, que conseguiu melhorar bastante a forma como vinha conduzindo suas atividades de ensino, no que se refere à produção textual, no entanto, quando o assunto é reescrita, menciona ainda possuir dificuldades em relação à ortografia e concordância, dificuldade essa, que pode ser decorrente de sua formação inicial em Ciências Biológicas. Nas palavras da docente a respeito da correção:

Eva (4º ano) Têm dias que na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação, eu não sou de colocar observação: “ó, você tinha que ter feito tal coisa, em tal parágrafo.” Não, eu já vou lá e coloco é aqui, coloco a palavra embaixo, eu mesma acabo escrevendo da forma correta, para ele reescrever.

No relato de Eva há um diálogo com o que trabalhamos, na FC, sobre as formas de correção; tanto que a docente diz: “...*na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação...*”. E, dentre todas as formas de correções apresentadas e exploradas na FC, ela opta pela correção resolutiva (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2001). Embora tenhamos reforçado, apoiados nas autoras, que esse tipo de atividade não leva o aluno ao aprendizado da língua, não confronta as suas dificuldades, e que, provavelmente, o fará repetir o mesmo erro em futuras produções, parece-nos que essas orientações não fizeram eco na prática da docente. Talvez a opção por manter essa prática se respalde no que diz Ruiz:

[...] é menos trabalhoso para o professor dar as soluções prontas para o aluno, revisar por ele, pensar unicamente no texto a ser reelaborado, do que escrever sobre o texto, dialogando por escrito com esse aluno, tendo por objeto a *análise linguística*, para o aluno, é mais tranquilo executar a tarefa de reescrita a partir de uma correção de caráter resolutivo (RUIZ, 2001, p. 102, destaques da autora).

De acordo com Ruiz, esse tipo de correção se torna mais viável, tendo em vista que a correção indicativa e/ou classificatória e/ou textual-interativa exige(m) mais do professor e do aluno.

Ainda sobre os encaminhamentos da produção e reescrita, a professora Lourdes (5º ano) fala que:

Quadro 24 - Encaminhamento da produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Lourdes (5º ano): “Às vezes eu	Lourdes (5º ano): “Eu provoco eles bastante

<p>preciso trabalhar com o meu aluno a questão da pontuação, discurso direto, então, o que faço, eu trabalho com eles, explico tudo que tem que explicar, na hora da produção, eu procuro um assunto que vai provocar eles a escreverem o discurso direto. Sabe? Para mim poder avaliar o que eles aprenderam, né? Então, tem esse outro lado também, a gente pode provocar também para tudo quanto é lado”.</p>	<p>também para eles perceberem porque eu falo assim: “Entrou na sala de um jeito, mas vai ter que sair do outro!” Não tem como sair da sala sem ter aprendido pelo menos uma vírgula a mais, né? Mas é bem interessante as colocações que eles fazem. Eu lembrei até de uma situação de um aluno que como eu sempre escrevo no texto, teve um aluno que eu escrevi: “Nossa, melhorou bastante!” – a questão da concordância, porque ... um palavreado, mas no texto eu coloquei que ele estava concordando tudo certinho, que ele estava escrevendo as palavras corretamente, aí ele escreveu embaixo: “É nós na fita!””.</p>
--	---

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A docente parte da compreensão de que, por meio da atividade de produção e reescrita, podemos realizar várias provocações no aluno e que esse é um instrumento utilizado por ela para verificação do conteúdo gramatical trabalhado em sala de aula. Por isso, no encaminhamento das produções, sempre busca criar situações que induzam o aluno a colocar em prática o que vem aprendendo. Antunes assevera que essa prática de escrita é [...] “sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo [...]” (ANTUNES, 2003, p. 26-27), apresentando-se apenas como exercícios de escrita e não produções textuais para interação.

Quando discutimos essa abordagem na FC, recorreremos a Bakhtin (1997[1979]) quando diz que “A reprodução do texto pelo sujeito [que ocorre na etapa de reescrita] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 332). Logo, se levarmos o aluno a refletir sobre o seu escrito, tal prática lhe possibilitará compreender que a cada nova revisitação, seu texto será passível de mudanças. Neste sentido, não basta entendermos o processo de produção textual apenas como um meio para verificarmos o conteúdo gramatical ensinado, conforme apontado por Lourdes. Reforçamos essa compreensão por meio da leitura e reflexão do texto de Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016), mais precisamente quando dizem que:

[...] planejar situações em que os alunos possam interagir por meio da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que

precisamos enfrentar na escola. Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores (BALTAR, COSTA-HÜBES E ROSA, 2016, p. 59).

Retomando o enunciado de Lourdes, ao final, após as ações da FC, a docente expõe que a sua condução da produção e reescrita leva em consideração que o aluno pode entrar de um jeito na sala de aula, mas não poderá sair sem agregar algo a mais a seus conhecimentos. Para que essa evolução aconteça, procura sempre dar devolutiva à produção do aluno, interagindo com o seu escrito, deixando recados que o estimulem a voltar o olhar ao seu texto e agir sobre ele. De certa forma, sua compreensão dialoga com o que Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016) apontam: “É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa ação de refração, que seja devolvida ao outro infinitamente” (ROSA, BALTAR e COSTA-HÜBES, 2016, p. 69). Por isso, da premência do docente propiciar ao aluno esse “eco” da palavra por meio da sua produção escrita.

No que diz respeito ao quinto questionamento: *Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?* A docente Julia diz:

Quadro 25 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Julia (4º ano): “Às vezes uma escrita, que eu falo: “Tá, agora aqui está sem acento. Meu, será que caiu esse acento mesmo?” Aí eu sempre recorro ao senhor Google, né. E a questão da estrutura mesmo do texto, que o aluno joga uma ideia e você tenta mudar a ideia dele”.	Julia (4º ano): “Então, essa questão que eu tenho dificuldade é: tentar ensinar à gramática, porém, de uma forma diferente, que não seja maçante, que o aluno entenda onde que ele vai utilizar aquilo. Tem que ter sentido para ele. Se não tem sentido, por que ele vai estar fazendo aquilo? E eles mesmos falam: “Aí, por que que tem que ficar fazendo isso? Ficar conjugando verbo?”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

As dificuldades iniciais apontadas por Julia se voltam para a questão da acentuação, referindo-se as mudanças do novo acordo ortográfico e sobre a estruturação das ideias no texto, mostrando-se insegura em relação ao seguinte questionamento: Até que ponto o professor deve intervir na ideia do aluno?

A partir da FC, Julia diz que sua dificuldade é ensinar gramática de uma forma contextualizada e que faça sentido ao aluno, mostrando uma funcionalidade além de mero protocolo de ensino. Essa demanda que a docente apresenta está além do

que foi trabalhado na FC. Desse modo, percebemos que houve um desvio da pergunta em relação aos encaminhamentos da produção e reescrita o que, de certa forma, esteja apontando para uma outra necessidade de formação. A esse respeito, compreender que dar aulas no ensino fundamental exige do professor vários conhecimentos que podem estar muito além de sua formação inicial. Essa realidade aponta para a necessidade de sempre estarmos buscando, confrontando e aprofundando os conhecimentos, o que requer urgência dos órgãos federais, estaduais e municipais investirem em FC, de forma que essas ações formativas venham ao encontro dos anseios reais levantados pelos professores que estão no chão de sala de aula diariamente.

Em sequência as questões, Eva menciona que suas dificuldades também se referem a questões gramaticais, dizendo que:

Quadro 26 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Eva (4º ano): “Escreve com s ou escreve com z, no caso assim, é uma coisa minha, por isso que eu fiz Ciências Biológicas, não fiz Letras, né, Pedagogia”.	Eva (4º ano): “As minhas dificuldades realmente dentro da produção de texto é a gramática, por isso que eu fiz Ciências Biológicas. É tão mais fácil você entender o corpo humano do que você entender a Língua Portuguesa”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A docente aponta, dentre suas dificuldades, a questão ortográfica. Posterior à FC, a dificuldade no que se refere à gramática continua sendo apontada e justificada em sua formação inicial que é em Ciências Biológicas.

Como na FC não foi possível explorar conteúdos relativos à estrutura da língua, uma vez que nosso foco os encaminhamentos teóricos-metodológicos em relação à produção e reescrita textual nos anos iniciais, não tivemos, aqui, como cotejar essas respostas com o que foi trabalhado nos encontros.

Ao quinto questionamento, Lourdes (5º ano) responde o que segue no quadro abaixo:

Quadro 27 - Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FC	DEPOIS DA FC
Lourdes (5º ano): “As novas regras gramaticais, que não entram na minha cabeça, e assim, às vezes eu me deparo com situações que, na	Lourdes (5º ano): “É, eu ainda vou ficar com dúvidas na questão de gênero e tipologia, por mais que... toda a vez que eu vou pegar um negócio eu fico: “Será

<p>hora que eu estou fazendo, estou trabalhando com a criança me vem aquela dúvida: “Tá, mas não poderia ser diferente?” Quer dizer, eu acho que já faz tanto tempo que eu aprendi isso, que eu comecei a esquecer. Deve ter algum tipo de Alzheimer português”.</p>	<p>que isso é gênero, será que isso é tipo?” Aí eu escrevo lá: “Eu acho que é isso!” Mas eu ainda vou precisar estudar bem mais a respeito disso. Eu precisava de uma colinha dizendo: “Tudo isso aqui é gênero, isso aqui é tipologia!”.</p>
--	---

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Para a docente, as principais dificuldades mencionadas em entrevista inicial, referiam-se a questões das novas regras gramaticais, uma vez que essas mudanças acabaram confundindo-a, em decorrência do tempo de sua formação.

Em um segundo momento, em resposta a esse mesmo questionamento, Lourdes expõe que ainda apresenta dúvidas em relação à definição do que é gênero do discurso e do que é tipologia, mencionando que precisaria de uma “colinha” dizendo, “*Tudo isso aqui é gênero, isso aqui é tipologia!*”. Salientamos, desse modo, que durante a FC as problematizações sobre gênero e tipologia foram explanadas brevemente. Sobre gêneros, recorremos a Bakhtin para explicar que:

Figura 24 - Estudo sobre os gêneros discursivos e tipologias textuais

- “[...] cada enunciado particular é individual, mas **cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.** (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

A partir dessa explanação, reforçamos que os gêneros nos são dados historicamente e que eles organizam os enunciados (os textos) que circulam socialmente. Nessa perspectiva, cada texto se organiza em um gênero discursivo. Todavia, todos os textos, por sua vez, apresentam internamente uma ou mais tipologia, conforme Marchuschi (2008):

Figura 25 – Tipologia textual

- os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como:
- **Narrativas**
- **Argumentativas**
- **Expositivas / explicativas**
- **Descritivas**
- **Injuntivas**

Fonte: Material organizado pelo pesquisador e pela orientadora.

Destacamos, porém, que essa abordagem foi rápida e não foi suficiente para que pudéssemos garantir maior compreensão por parte das docentes, uma vez que nas palavras de Lourdes “[...] *eu ainda vou precisar estudar bem mais a respeito disso*”, mostrando que esse conteúdo teria que ser retomado e aprofundado.

Neste sentido, evidenciamos a necessidade de o professor estar em constante formação, a fim de que sua prática seja legitimada e esteja em consonância com os documentos norteadores da educação. A esse respeito, Costa-Hübes (2008) afirma que:

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Neste sentido, de acordo com a autora, o docente deve compreender esse processo como ininterrupto, haja vista que para cada contexto, cada momento histórico, há a necessidade de adaptar-se, a fim de que sua prática esteja em consonância com seu campo de atuação do presente.

Em sequência a análise, a fim de buscarmos compreender, de uma forma mais direta, as contribuições das ações formativas para o grupo, acrescentamos mais duas perguntas, dentre elas: *O que essa formação acrescentou aos seus conhecimentos?* Essa pergunta nos possibilitou, de uma forma colaborativa, refletir sobre a nossa atuação enquanto professores, colaboradores, pesquisadores.

A esse questionamento a docente Julia responde que:

Quadro 28 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Julia)

Julia (4<sup>o</sup> ano): “Ah, um monte né? Principalmente essa coisa de ser mais claro, porque eu achava que eu era. Quando você começava a falar, eu: “Ai, eu faço tudo assim, desse jeito!” (risos). Então eu acho que foi meio que um “cutuco”, assim, né? A gente fica um pouco mais, estudar um pouco mais. Eu acho que todo mundo, a situação não está estabilizada, tem que estar sempre correndo atrás, e eu acho que eu tenho que correr muito ainda atrás. E essa questão de ser um pouco mais clara, com relação ao que a gente está propondo. E a questão dos gêneros e tipologias, que para mim ficou um pouquinho mais claro do que era antes, mas ainda tenho muita dificuldade, ainda tenho que estudar. Eu acho que é isso”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

De acordo com a docente, a atividade de FC serviu como uma possibilidade de confronto, reflexão e colaboração de como as atividades de produção e reescrita vinham sendo conduzidas em sala de aula. Ademais, contribuiu para um melhor esclarecimento do trabalho com os gêneros e tipologias, o que não descarta a contínua busca para suprir suas demandas, uma vez que ainda apresenta muitas dificuldades em relação a essa temática.

Se, como diz Magalhães (2004), as interações em contexto de formação devem propiciar “[...] aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar” (MAGALHÃES, 2004, p.70), parece-nos que o propósito foi atingido. A docente distancia-se de sua prática e reflete sobre ela por meio dessa indagação.

Eva (4<sup>o</sup> ano), a esse respeito menciona:

Quadro 29 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Eva)

Eva (4<sup>o</sup> ano): “Em relação à formação, eu penso assim, que muita coisa a gente sabe. É que nem a Lourdes falou, a gente já sabe disso, a gente já passou por essa formação, então você já entende, né. Mas a importância da formação continuada, já a palavra “continuada” é para você estar lembrando: “Ó, isso dá para você fazer! Ó, se lembra que você já fez isso um tempo atrás e funcionou?” Porque você acaba se acomodando. Que há tanto tempo que você trabalha ali ...”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Eva entende que a atividade de FC é de suma importância, uma vez que possibilita relembrar aquilo que já havia sido problematizado em outro momento, em

outra formação. A docente compreende que o professor precisa estar em contínuo aperfeiçoamento, refletindo e confrontando sobre a sua prática em sala de aula. Nessa direção, Magalhães assevera que essa “[...] é a compreensão [...] que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é, das significações que estão sendo negociadas e/ou transmitidas” (MAGALHÃES, 2004, p. 78).

Ainda sobre as contribuições da FC, a professora Lourdes sinaliza:

Quadro 30 - Contribuições das ações formativas para o grupo? (Lourdes)

Lourdes (5º ano): “Então, eu também, assim, muitas coisas que eu acho que já fazia tempo que eu não retomava com eles, comecei a retomar mais, começa a cair à ficha e você pensa assim: “Não, para mim isso é claro, mas para o aluno, não.” Né, ele está aprendendo, ele está começando, tem que ser bem especificado, tem que repetir se precisar repetir de novo”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A docente entende que a FC contribuiu para a retomada de conteúdos que fazia tempo que não problematizava, além de ter possibilitado a uma autorreflexão mais atenta às necessidades de seus alunos, buscando aperfeiçoar o trabalho com a produção e reescrita em sala de aula.

Em relação à segunda pergunta acrescida: *O que vocês sugerem como reflexões para as futuras FC?* Julia responde:

Quadro 31 - Sugestões para as futuras FC (Julia)

Julia (4º ano): Ortografia, questão de gênero e tipologia é nosso fraco. Porque é onde o português é mais forte, no quarto e no quinto ano, e a gente utiliza mais.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Dentre as demandas expostas por Julia, temos as questões gramaticais que envolvem o processo de produção e reescrita de texto. Tendo em vista que o docente precisa estar bem amparado para que possa orientar a escrita do aluno com qualidade, justifica essa necessidade apresentada para que em futuras formações estejam em pauta as questões por ela mencionadas.

Eva responde a esse questionamento o seguinte:

Quadro 32 - Sugestões para as futuras FC (Eva)

Eva (4<sup>o</sup> ano): Olha, eu penso que, em relação à questão que as meninas colocaram, que é a questão da tipologia que sempre tem que estar buscando, então, continuar esse processo, de mostrar mais, não só para a gente, mas para a rede toda, né? Eu acho que seria de muita valia ... E uma coisa que para mim ajudou muito quando eu iniciei o meu trabalho, que eu acho assim que seria de muita importância, é pegar um texto, literalmente, jogar no quadro e fazer mesmo aquele processo: “Senta aí, professor. Agora eu vou te mostrar como que é”.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A partir do que Eva apresenta, podemos perceber que ainda precisam ser elucidadas várias questões em relação ao trabalho com os gêneros e as tipologias textuais, sendo sugestão da docente abranger esse processo formativo para toda a rede municipal de ensino. Ademais, a professora sinaliza que seria interessante realizar atividades mais práticas, mostrando aos docentes um passo a passo de como se deve corrigir o texto do aluno.

Lourdes (5<sup>o</sup> ano) reitera a fala das colegas dizendo:

#### Quadro 33 - Sugestões para as futuras FC (Lourdes)

Lourdes (5<sup>o</sup> ano): Então, eu acho assim, eu estou na mesma onda de ortografia, de gramática, sempre fui muito boa em questão gramatical, sabe, porque eu fui aluna de uma professora que era o terror das escolas, mas ela já partiu desse mundo, mas ela era o terror e eu aprendi com ela, valeu a pena, né?

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

À luz da fala de Lourdes, evidenciamos que a grande demanda dos docentes para futuras FC se refere a questões que envolvem a gramática e que embora tenha tido uma formação rígida em relação ao ensino gramatical, é necessário sempre estar retomando em sala de aula.

A partir das problematizações levantadas, tendo em vista as etapas de pesquisa, pudemos perceber:

- a) Que as docentes tiveram momentos de confronto em relação ao trabalho com a produção e reescrita nos anos iniciais, mas ainda não apresentam uma compreensão sólida do que é texto e de como orientar a produção e reescrita sob o viés preconizado pelos documentos norteadores da educação, o dialógico e interacionista;

- b) A necessidade de nos colocarmos lado a lado com o professor em processos formativos, a fim de que por meio da colaboração se possa iniciar um movimento de confronto, reflexão e colaboração sobre a prática em sala de aula, no caso desse estudo, dos encaminhamentos da produção e reescrita nos anos iniciais.
- c) A urgência de ações governamentais que se voltem às políticas de garantia e promoção de formações que ocorram de forma continuada, com o propósito de fortalecer e potencializar o trabalho docente.
- d) Que as docentes, a partir dos encontros formativos, apresentaram movimentos significativos em relação à compreensão da produção de texto enquanto trabalho;
- e) Que há necessidade de discutir propostas teórico-metodológicas que possibilitem os docentes (re)pensarem sob a forma como vem desenvolvendo a sua prática em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é fruto dos anseios apresentados ao longo de nossa trajetória docente, tendo em vista que uma das falas mais recorrentes de nossos colegas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental dizia respeito às dificuldades pedagógicas para o trabalho com a produção e reescrita textual. Por considerarmos que essas dificuldades existem, ao ingressarmos no Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *Campus Cascavel*, em 2017, a proposta de pesquisa que apresentamos foi a de *refletir colaborativamente sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FC colaborativa*, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o ensino de LP, mais precisamente os eixos da produção e da reescrita textual, e que encontram respaldo nos documentos oficiais de ensino.

Ao vivenciarmos e compreendermos que as atividades de FC ofertadas aos docentes pelos órgãos governamentais nem sempre garantem os subsídios necessários para a sua atuação profissional, uma vez que não partem da problematização de demandas reais, ocorrendo de forma descontínua, decidimos colocarmo-nos lado a lado aos professores, a fim de que, colaborativamente, pudéssemos refletir sobre questões que envolvessem o ensino da produção e reescrita textual, de modo que pudéssemos contribuir para que desenvolvessem seu trabalho com mais segurança.

Com esse intento, inscrevemos nossa pesquisa na área da LA, ancorando-a na pesquisa qualitativa interpretativista, do tipo etnográfica, dentro do método da PACC, organizando-a em três momentos, conforme Magalhães (2004): 1) *momento de descrever e de informar*: análise da entrevista inicial; 2) *momento de confrontar*: reflexões propiciadas pela FC; e 3) *momento de reconstruir*: análise da entrevista final.

A partir da seleção do tema, dos procedimentos metodológicos e da inserção desse estudo na concepção dialógica e interacionista da linguagem, fomos impulsionados a avançar na pesquisa pelos seguintes questionamentos: *Quais as dificuldades enfrentadas por docentes dos anos iniciais no ensino de produção e reescrita de texto? Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?*

As indagações nos levaram, inicialmente, a desenvolver uma entrevista com 03 docentes (duas do 4º ano e uma do 5º ano do Ensino Fundamental), quando elas puderam *descrever* e *informar* sobre seus conhecimentos e dificuldades na condução da prática de produção e reescrita textual.

Os dados gerados nessa etapa da pesquisa possibilitaram-nos planejar as ações da FC, de modo que as professoras colaboradoras pudessem *confrontar* seus conhecimentos com aqueles problematizados nos encontros, a partir de leitura de textos teórico-metodológicos. A FC aconteceu no ano de 2017, em uma escola pública municipal de Cascavel – Paraná, envolvendo 20 professores da pré-escola ao 5º ano. Durante toda a FC foi possível travar diálogos teórico-metodológicos a respeito da produção e reescrita de texto nos anos iniciais, sendo problematizado com o grupo as concepções de linguagem e, conseqüentemente, de escrita, os encaminhamentos para uma produção textual para interação, etapas de correção e de reescrita, dentre outras questões levantadas pelos colaboradores.

Por fim, como parte da terceira etapa da pesquisa, desenvolvemos outra entrevista com as docentes colaboradoras para verificar se elas conseguiram *reconstruir* conceitos/conhecimentos, a partir da imersão no processo de formação.

Com esses dados em mãos, partimos para as análises, as quais buscaram responder às perguntas de pesquisa e aos objetivos específicos que traçamos inicialmente, quais sejam:

- *Reconhecer a(s) concepção(ões) de linguagem e de escrita dos professores que subjaz(em) o ensino da produção e reescrita textual;*
- *Problematizar de forma colaborativa o processo de ensino de produção e reescrita textual, por meio de ações de FC e;*
- *Refletir sobre os resultados da FC no encaminhamento didático da produção e reescrita textual, nos anos iniciais do ensino fundamental.*

Os resultados da primeira etapa (entrevista inicial) possibilitaram identificar algumas demandas das docentes em relação ao trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais:

- a)** As docentes apresentam a compreensão de que texto como expressão do pensamento;
- b)** Faltava clareza sobre as concepções de linguagem que orientam à sua prática e demonstravam pouco conhecimento sobre a concepção dialógica e interacionista de linguagem;

- c) Pouca familiaridade com os documentos norteadores da educação, tais como os PCN, as DCE e o Currículo Municipal.
- d) Reconhecimento da importância da atividade de produção textual como uma possibilidade de verificar as regras gramaticais ensinadas ao aluno e o entendimento de que escrever é um dom/inspiração; momento de externalizar pensamentos, sentimentos, emoções;
- e) Compreensão da produção de texto como exercícios de escrita, uma vez que encontravam dificuldades para proporem práticas concretas de uso da linguagem por meio da produção textual escrita;
- f) A correção que predominava nos textos dos alunos era a resolutive;
- g) A reescrita era uma possibilidade de o aluno escrever corretamente, destacando a sua importância como etapa de produção;
- h) A reescrita individual, na maioria das vezes, não ocorria;
- i) Dificuldades em diferenciar gênero discursivo de tipologia textual;
- j) Dificuldades quanto ao domínio de conteúdos gramaticais.
- k) Embora reconheçam que a escrita do aluno merece um olhar mais cuidadoso por parte do professor, a falta de tempo e o grande número de alunos em sala de aula era um impeditivo para desenvolver uma atividade de escrita interativa.

Ao levamos em consideração as demandas levantadas em entrevista inicial, procuramos alcançar um dos objetivos específicos: *Problematizar de forma colaborativa o processo de ensino de produção e reescrita textual, por meio de ações de FC*. Essa etapa da pesquisa forneceu-nos subsídios para analisarmos o quarto e último momento da pesquisa e verificar se mais um objetivo teria sido atingido, qual seja: *refletir sobre os resultados da FC no encaminhamento didático da produção e reescrita textual, nos anos iniciais do ensino fundamental*, mais do que o confronto de dados, buscamos responder a nossa pergunta de pesquisa: *Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?*

A partir dessas problematizações e no exercício de triangulação dos dados, procuramos cotejar a entrevista inicial com a entrevista final, em relação com a FC. Essa análise nos revelou que:

- a)** A partir dos confrontos proporcionados pela FC, ainda não foi possível uma ampliação significativa da compreensão de texto;
- b)** Ainda persiste a falta de clareza sobre a concepção de linguagem dialógica e interacionista respaldada pelos documentos oficiais, no entanto, movimentos significativos de mudanças foram evidenciados durante as análises;
- c)** Pouca familiaridade com os documentos norteadores da educação, tais como os PCN, as DCE e o Currículo Municipal.
- d)** Houve reflexão significativa sobre a importância da produção textual e dos comandos de produção para interação, apresentando alguns indícios de mudança na prática docente;
- e)** As propostas de produção passaram a contemplar elementos dialógicos e interacionistas, mesmo que ainda predomine os exercícios de escrita;
- f)** Há movimentos das professoras em direção à correção interativa;
- g)** A reescrita é compreendida como uma etapa importante da produção textual, embora ainda seja vista como uma possibilidade de o aluno escrever corretamente;
- h)** Movimentos intensos em relação à reescrita coletiva e compreensão da importância do diagnóstico individual da escrita;
- i)** A reescrita individual ainda não ocorre;
- j)** Dificuldades em diferenciar gênero discursivo de tipologia textual;
- k)** A partir da análise de todo o processo, a PACC apresentou-se como uma metodologia viável para o encaminhamento das ações de FC, uma vez que possibilitou a reflexão teórica e o seu confronto com a prática docente para, quiçá, promover mudanças processuais no decorrer das FC.

Apesar de algumas limitações e dificuldades que encontramos no decorrer do processo formativo, tais como o confronto da prática dos professores participantes da pesquisa, compreendemos que essa FC possibilitou momentos de reflexões com vistas a oferecer subsídios e contribuir, de alguma forma, para a melhoria do ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais.

Entendemos a importância de um processo continuado de formação, por isso, defendemos que, se essa formação ocorresse nos moldes da PACC poderia

trazer resultados mais profícuos, uma vez que esse processo busca fortalecer o trabalho docente de forma que os colaboradores sejam protagonistas ativos no confronto, na (re)construção e na (res)significação de sua prática. Esse diálogo aberto, oportunizado pela PACC, visa à autonomia docente, a fim de que, por meio de problematizações teórico-metodológicas, seja possível a (des)construção de hábitos e crenças no que se refere ao ensino de produção e reescrita nos anos iniciais.

Porém, entendemos que, mesmo em uma PACC, há a necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento das ações de FC, uma carga horária que se estenda durante o ano todo, semanal ou quinzenalmente, uma vez que nossa pesquisa comprovou que, mesmo com todo o planejamento voltado às necessidades reais dos docentes, o estudo desenvolvido ainda precisa de continuidade para provocar mudanças significativas, no sentido de ampliar conhecimentos e modificar a ação docente.

É válido destacarmos que, consideramos que o percurso teórico-metodológico foi adequado às demandas levantadas pelos docentes, sendo flexível para adaptações durante o trabalho formativo, contudo, constatamos que formações eventuais, em curtos espaços de tempo, não possibilitam reflexos significativos, de possíveis transformações na prática docente, evidenciando a necessidade de uma FC que, inscrita na LA, esteja em consonância com problemas sociais relevantes, tais como o levantado nessa pesquisa e que almejem contribuir com a realidade escolar.

Ademais, destacamos, assim como as docentes colaboradoras dessa pesquisa, que a PACC gerou um desconforto benéfico, no sentido de desestabilizar as práticas de ensino rotineiras, tradicionais, e de oportunizar o confronto reflexivo da atuação dos sujeitos envolvidos para, quiçá, gerar algum tipo de mudança em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In.: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-179.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ALVES, Gleicy Garcia. **O professor como mediador no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para a produção de textos**. 2016, 155 p.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém.

AZEVEDO, Cleomar. Ler e escrever: um direito de todos. **Revista Moçambres**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007.

BAKHTIN, Mikail.(1979). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

\_\_\_\_\_; VOLOSHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)**. 2009. 550f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de ensino de Cascavel, ensino fundamental - anos iniciais**. Cascavel, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Parecer n.º 017/2015.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Língua Aplicada: implicações ética e políticas. In: MOITA LOPES, Luis Carlos. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.233-252

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. 2012. Acessado em 02 de set. de 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos, **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p. 270-294, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Produção, correção e reescrita de texto nos anos iniciais**. 2017b. Material didático trabalhado em FC, não publicado.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, Rosângela Hammes. A presença de elementos dialógicos nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola. In: SELLA, Aparecida Feola; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais**. Cascavel – PR: EDUNIOESTE; Londrina: EDUEL, 2016. p. 63-80.

\_\_\_\_\_. Da revisão para a reescrita: possibilidades de encaminhamentos. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2., 2012. **Anais eletrônicos do 2º CIELLI**. Maringá-PR: UEM, 2012a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 10, 2012b. **Anais do X Encontro do CELSUL**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012b.

\_\_\_\_\_. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC:

Florianópolis, 2012c. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná.** Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

EVANGELISTA, Araci. Alves Martins et. al. **Professor-leitor, aluno-autor:** reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In.: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.45-65

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Revista Organon.** Porto Alegre, no. 46, jan/jun./2009. p. 147-159. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>>

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUZA, Angela; OHUSCHI, Márcia C. G.; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley (1984). **O texto na sala de aula.** 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita:** uma proposta de intervenção interativa. Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, 2007.

\_\_\_\_\_. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Orgs). **Interação, Gêneros e Letramento:** a (re)escrita em foco. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias.** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi. Mendes. **A mediação do professor na refacção do texto do aluno.** 2012. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009\\_vol\\_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf). Acesso em 03 de set. 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In:\_\_\_\_\_ (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina-PR: UEL, 2002. p. 39-58.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL' ISOLA, R. L. P. ; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1997. p. 87-95.

MENDES, Eliana A. de Mendonça. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online].** Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678.

MENDES, Aline Sousa. et al. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 253-281, jul./dez. 2015.

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas-SP : Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

\_\_\_\_\_;GASPAROTTO, Denise Moreira. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. Anais do X Encontro do CELSUL - **Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.** UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR. 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções de escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Escrita e ensino.** 2.ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1998.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado na reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Revista Ciências & Cognição**, 2005, v. 04: 73-79.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luis Carlos. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-108

MOTERANI, Natalia Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos linguísticos-discursivos da revisão textual-interativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº 52.2, p. 217-237, jul/dez. 2013.

MORAIS, Everaldo Alves de. **Produção textual, interação e reescrita**: Uma Experiência com a Reescrita de Artigos de Opinião no Ensino Fundamental. 2015. 134 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Faculdade de Letras e Artes – FALA.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3 – São Paulo: Cortez, 2004.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

PASSARELI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v.1. ed1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: **Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas**, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n3, p. 521-539, 2005.

POSSATI, Janaína Fernandes. **A reescrita dialógica**. 2013, 206 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8. ed. Estudos Linguísticos, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In. MOITA LOPES, Luis Carlos. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.253-274

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

ROSA, Douglas da; BALTAR, Marcos Antonio; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O trabalho com a produção textual nos anos iniciais. In. **Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais**. Londrina: EDUEL, 2016, p. 41-63.

ROSA, Douglas Corrêa da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?** 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redações na escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Lilian Rabelo; CARLOS, Izabela de Lima. A reescrita coletiva no processo de alfabetização. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. ANAIS ELETRÔNICOS ENILL. Vol.02, 2011. ISSN: 2237-9908.

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria M. I. Ensinado a escrever. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 169-188.

\_\_\_\_\_. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda (orgs), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SOARES, Magda. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR E. (Org.) **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 49-73.

SUASSUNA, Lilian. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita**: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. Formação continuada de professores: a questão dos gêneros discursivos orais. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Correia. **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 253-280.

TELLES, João Antonio. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002, p. 91-116.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. **Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental**. 2016. 370 p. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

## TERMO DE CIÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola Municipal \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador **João Carlos Rossi**, RG **10.484.842-7**, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus Cascavel* – PR, sob a orientação da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa com os docentes da escola, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Observação;
2. Formação Continuada;
3. Gravação de áudio e vídeo;
4. Diário de campo;

Estou ciente de que este pesquisador faz parte do projeto “**AÇÕES COLABORATIVAS NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL EM FORMAÇÃO CONTINUADA**”, o qual tem como objetivo contribuir, por meio de uma proposta de Formação Continuada, com base nas dificuldades apontadas pelos professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, com o processo de ensino de produção e reescrita de texto.

A pesquisa será executada no período de maio a dezembro de 2017.

Cascavel – PR, 31/05/2017.

---

**Diretor(a)**

## ANEXO 2



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Título do Projeto:** AÇÕES COLABORATIVAS NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL EM FORMAÇÃO CONTINUADA

**Nome da Pesquisadora responsável e colaboradores:**

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (UNIOESTE, Cascavel) [tehubes@gmail.com](mailto:tehubes@gmail.com)  
ROSSI, João Carlos (UNIOESTE, Cascavel) [joacarlosrossii@hotmail.com](mailto:joacarlosrossii@hotmail.com)

Caro professor(a), o(a) convidamos a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de contribuir, por meio de uma proposta de Formação Continuada (FC), com base nas dificuldades apontadas pelos professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, com o processo de ensino de produção e reescrita de texto. Para tanto, planejamos uma proposta de FC e solicitamos a participação efetiva dos professores, mais especificamente os dos 4º e 5º anos, nas atividades propostas. Durante a execução do projeto, trabalharemos conteúdos que envolvem as dificuldades dos docentes na condução do processo de ensino de produção e reescrita, elencando temas que partirão das carências apresentadas pelos envolvidos na formação, objetivando contribuir, de alguma forma, com a atuação do professor em sala de aula. Informamos que também tiraremos fotos, faremos gravações de áudios, ademais de coletarmos textos e/ou vídeos produzidos para posterior análise. Todavia, comprometemo-nos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do(a) docente na divulgação dos resultados do trabalho, nem do nome da escola. Sendo assim, não há riscos na participação da pesquisa, porém, caso queira deixar de participar, pode fazê-lo a qualquer momento. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o aprimoramento do processo de ensino, no que se refere à produção e reescrita de textos nos anos iniciais, além de ampliar as reflexões na área de estudos da linguagem. Ressaltamos que os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A pesquisadora responsável e o colaborador da pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45) 999828025 e (46) 988182901 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, docente da rede pública de ensino, anos iniciais, declaro estar ciente do exposto e aceito participar da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, **João Carlos Rossi**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cascavel - PR, 31 de maio de 2017.

## ANEXO 3

## QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES

<p><b>1- Sexo:</b></p> <p>(a) Masculino (b) Feminino</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>2. Idade:</b></p> <p>(a) Até 24 anos (b) De 25 a 29 anos (c) De 30 a 39 anos (d) De 40 a 49 anos (e) De 50 a 54 anos (f) 55 anos ou mais</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>3. Formação no Ensino Médio (2º grau):</b></p> <p>(a) Magistério (b) Educação Geral (c) Curso Técnico (d) Outro. Qual? _____</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>4. Formação acadêmica (Curso Superior):</b></p> <p>(a) Não possui. (b) Estou cursando. Qual curso? _____</p> <p>(c) Já concluí. Qual curso? _____</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>5. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?</b></p> <p>(a) Presencial. (b) Semipresencial. (c) À distância</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>6. Em relação à sua formação em Pós-graduação:</b></p> <p>(a) Não fiz ainda e não pretendo fazer. (b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer. (c) Estou fazendo. Qual curso? _____</p> <p>(d) Já concluí. Qual curso? _____</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>7. Há quanto tempo você está lecionando?</b></p> <p>(a) Há menos de 1 ano. (b) De 1 a 2 anos. (c) De 3 a 5 anos. (d) De 6 a 9 anos. (e) De 10 a 15 anos. (f) De 16 a 20 anos. (g) Há mais de 20 anos.</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>8. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?</b></p> <p>(a) Há menos de 1 ano. (b) De 1 a 2 anos. (c) De 3 a 5 anos. (d) De 6 a 9 anos. (e) De 10 a 15 anos. (f) De 16 a 20 anos. (g) Há mais de 20 anos.</p>	<p><b>10. Em quantas escolas você trabalha?</b></p> <p>(a) Apenas nesta escola. (b) Em 2 escolas. (c) Em 3 escolas. (d) Em 4 ou mais escolas.</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>11. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?</b></p> <p>(a) Um turno. (b) Dois turnos. (c) Três turnos.</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>12. Com qual disciplina você se acha <u>mais</u> preparado(a) para trabalhar?</b></p> <p>(a) Língua Portuguesa. (b) Matemática. (c) História. (d) Geografia. (e) Ciências. (f) Outra. Qual? _____ (g) Todas.</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>13. Se você se sente <u>mais</u> preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)</b></p> <p>(a) Minha formação é nesta área. (b) Eu encontro mais material de apoio para trabalhá-la. (c) Eu já fiz muitos cursos de formação nessa área. (d) Eu gosto de pesquisar nessa área. (e) Por outro motivo. Qual? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>14. Com qual disciplina você se acha <u>menos</u> preparado(a) para trabalhar?</b></p> <p>(a) Língua Portuguesa (b) Matemática (c) História (d) Geografia (e) Ciências (f) Outra. Qual? _____ (g) Todas.</p> <hr style="border-top: 1px dotted black;"/> <p><b>15. Se você se sente <u>menos</u> preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)</b></p> <p>(a) Minha formação não é nesta área. (b) Eu não encontro ou tenho pouco material de apoio para trabalhá-la. (c) Eu fiz poucos cursos de formação nessa área. (d) Eu não gosto de pesquisar nessa área. (e) Por outro motivo. Qual? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	---

<p>.....</p> <p>9. Com qual(is) turma(s) você trabalha atualmente?</p> <p>(a) 1º ano                      (d) 3ª série  (b) 2º ano                      (e) 4º ano  (c) 3º ano                      (f) 4ª série  (d) 3ª série                    (g) 5º ano  (e) 4º ano  (h) Outra? Qual? _____  (i) Nenhuma outra.</p>	
<p>16. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você <u>mais</u> participou nos últimos anos (depois de 2008)? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Grupo de Estudos.  (b) Teleconferências.  (c) Seminários  (d) Outro(s). Qual(is)? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>19. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Alfabetização e letramento.  (b) Leitura e interpretação.  (c) Produção e reescrita de texto.  (d) Análise linguística (gramática contextualizada).  (e) Gêneros textuais.  (f) Oralidade.</p> <p>.....</p>
<p>17. Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Grupo de Estudos.  (b) Teleconferências.  (c) Seminários  (d) Cursos de Formação  (e) Outro(s). Qual(is)? _____</p> <p>_____</p>	<p>20. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>18. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveria ser encaminhado – para que houvesse maior aproveitamento?</p> <p>(Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que 01 é para o encaminhamento <u>mais importante</u> e 10 para o encaminhamento que você considera <u>menos importante</u>).</p> <p>(a) – ( ) Leitura de textos teóricos.  (b) – ( ) Discussões teóricas individuais.  (c) – ( ) Troca de experiências entre colegas.  (d) – ( ) Sugestão de atividades.  (e) – ( ) Elaboração de propostas de atividades.  (f) – ( ) Análise de livros didáticos.  (g) – ( ) Apresentação de teoria e encaminhamento prático.  (h) – ( ) Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.  (i) – ( ) Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.  (j) – ( ) Outra. Qual? _____</p>	<p>21. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da produção e reescrita de texto e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.  (b) Sim. Tenho lido pelos um artigo (ou livro) a cada dois meses.  (c) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses.  (d) Tenho lido, mas muito pouco.  (e) Nada tenho lido a esse respeito</p> <p>.....</p> <p>22. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da produção e reescrita de texto e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Por meio da biblioteca da escola ou do município.  (b) Por meio de cursos de graduação ou especialização.  (c) Por meio de cursos de formação continuada.  (d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas.  (e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte)</p> <p>.....</p> <p>23. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da</p>

*escola ou do município.*

*(b) Por não estar estudando no momento.*

*(c) Porque os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura.*

*(d) O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas.*

*(e) Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.*

---