



**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**

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO

**APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS EM UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA COLABORATIVA COM FOCO NA PRODUÇÃO E REESCRITA DE
TEXTOS NOS ANOS INICIAIS**

CASCAVEL - 2021



**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**

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO

**APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS EM UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA COLABORATIVA COM FOCO NA PRODUÇÃO E REESCRITA DE
TEXTOS NOS ANOS INICIAIS**

Texto apresentado à Banca de Defesa de
Dissertação, aprovada pelo Colegiado do
Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível
de Mestrado, área de concentração em
Linguagem e Sociedade, da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –
Campus de Cascavel.

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

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

CASCAVEL – 2021

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

Pardinho, Jocieli Aparecida de Oliveira
APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS EM UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA COLABORATIVA COM FOCO NA PRODUÇÃO E REESCRITA
DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS / Jocieli Aparecida de
Oliveira Pardinho; orientador(a), Terezinha da Conceição
Costa-Hübes, 2021.
180 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, , Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Formação Continuada Colaborativa. 2. Apropriação de
conhecimentos. 3. Produção e Reescrita de textos. I. Costa-
Hübes, Terezinha da Conceição. II. Título.



JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA PARA A PRODUÇÃO E REESCRITA
DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS**

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

Orientador(a) - Terezinha da Conceição Costa Hübner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Adriana Beloti
Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão (UNESPAR)

Angela Francine Fuza
Universidade Federal do Tocantins

Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Alcione J. Corbari

Alcione Tereza Corbari

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de fevereiro de 2021.

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe Jucilene da Silva de Oliveira, pelo incentivo aos estudos e por sempre acreditar em mim, bem como a todos os pesquisadores e professores da rede básica de ensino.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida e à virgem Maria por passar na frente em todos os setores de minha vida, fontes inesgotáveis de fé, amor, compaixão e amparo em todos os momentos.

À minha mãe, por me ensinar, desde cedo, a lutar pelos meus objetivos, sendo um exemplo de mulher forte, guerreira, que, com muito custo, fez, de forma genuína, o papel de pai e mãe em minha vida, sempre esteve presente quando precisei.

Ao meu companheiro, pela compreensão com as horas exaustivas de trabalho e estudo, bem como por todo o apoio prestado a mim.

À grande Professora Doutora Terezinha da Conceição da Costa-Hübes que desde uma palestra ministrada no meu período de licenciatura em Letras Português/Inglês, na Unespar/*Campus* de Campo Mourão, me fez sonhar com o dia que eu teria a honra de ser sua orientanda. Agradeço-a, imensamente, por todo carinho, paciência, dedicação e pela forma como conduziu todo esse processo de formação. Com certeza, eu cresci muito, pessoal e academicamente, no decorrer de cada etapa. Meu sincero, muito obrigada!

Ao meu amigo e companheiro de estudos, Cleber Luz, por ser, literalmente, uma luz na minha vida, sempre ouvindo minhas lamentações, trocando experiências e estando presente em todos os momentos quando eu precisei.

A todos os meus colegas de mestrado e doutorado, pessoas maravilhosas que tive o prazer de conhecer, em especial, à Professora Doutora Márcia Dias Kraemer, que me cativou muito durante uma disciplina e me possibilitou a parceria em diversas produções.

Às minhas amigas Nathália Prestes, Rafaella Salvini e Alice Miskiw, com as quais compartilhei artigos, angústias, alegrias e palavras amigas. Conheci tantas pessoas e profissionais maravilhosos nessa caminhada que poderia escrever um livro; por isso, peço perdão por não citar todos, mas sintam-se, nesse momento, lembrados e abraçados.

Às professoras participantes dessa pesquisa que se dispuseram a compartilhar conhecimentos, troca de experiências, com as quais aprendi muito e espero ter contribuído de alguma forma. Sem vocês, nada disso seria possível!

Às professoras participantes de minha banca, Profa. Dra. Ângela Fuza (UFTO), Profa. Dra. Adriana Beloti (Unespar), Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos (Unioeste) e Profa. Dra. Alcione Tereza Cobari (Unioeste), pela dedicação na leitura atenta do meu texto, por todas as contribuições e reflexões propiciadas por meio de seus vastos conhecimentos. Com um carinho especial, à Professora Doutora Adriana Beloti por ter acompanhado “bem de perto” os diferentes momentos de minha formação: de formação docente inicial, pesquisadora de Iniciação Científica e, agora, no Mestrado. Sem palavras para descrever e agradecer o quanto aprendi contigo; você é uma pessoa/profissional na qual eu me espelho muito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela oferta da bolsa de Mestrado, pois o período que eu me dediquei enquanto bolsista foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, realização das disciplinas e participação em eventos e grupo de pesquisa, com ênfase ao Observatório da Educação (Obeduc), que me possibilitou um contato direto com a realidade da Educação Básica.

À Prefeitura Municipal de Ubatã, pelo meu acolhimento enquanto pesquisadora e, atualmente, como professora dos anos iniciais de ensino.

Enfim, gratidão a todos que, de alguma forma, em diferentes momentos, contribuíram para a realização desta pesquisa.

PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira. **Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais**. 2021. p. 180. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Nesta pesquisa, abordamos o tema formação continuada colaborativa (doravante FCC) na sua relação com a produção e reescrita de textos nos anos iniciais. A partir dessa temática, o objetivo geral contempla a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais apropriações de conhecimentos são possíveis identificar, em participantes de uma FCC, sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação?* Como aporte teórico, pautamos em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem, conforme os escritos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), na qual compreendemos a prática de escrita como trabalho, processo (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016) e atividade de interação (BAKHTIN, 2009[1979], COSTA-HÜBES, 2012). Recorremos à vertente Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991[1984]), SMOLKA, 2000) para explicar o conceito de “apropriação” do conhecimento e, em relação à FCC, partimos dos preceitos de Vygotsky (1991[1984]) e Magalhães (2004). Assim, a partir de um levantamento diagnóstico (questionário e entrevista), desenvolvemos um processo de FCC com professoras dos anos iniciais do município de Ubitatã-PR, focada na produção e reescrita de textos. Os dados foram gerados no decorrer de todo o processo formativo (mapas conceituais e elaboração de atividades). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa que se insere na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003), de cunho qualitativo-interpretativista, etnográfica educacional (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) e pesquisa-ação crítico colaborativa (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005). Os resultados da pesquisa apontam para apropriações de conhecimento reverberadas pelas docentes participantes acerca do encaminhamento da prática de produção e reescrita textual nos anos iniciais de ensino, como: a) compreensão das diferentes concepções de linguagem e de escrita e suas influências no ensino de LP; b) conhecimento acerca da prática de escrita como atividade de interação e sua relevância no trabalho com o eixo da produção textual; c) elaboração de encaminhamentos de produção contemplando elementos da interação; d) reconhecimento da prática de revisão/correção de textos na promoção de uma prática de escrita subsidiada pela concepção interacionista-dialógica de linguagem. Logo, destacamos que um processo de FCC pode impulsionar, por meio de *confrontos* teórico-metodológicos, a (re)construção do saber docente acerca de sua *práxis* em sala de aula, o que justifica a necessidade de maior investimento em FC.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada Colaborativa; Apropriação de conhecimentos; Produção e Reescrita de textos.

PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira. **Knowledge's ownership of the Collaborative Continuing Formation with focus in the production and rewriting on beginning years**. 2021. p. 180. Dissertation (Masters in Language) - Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

On this research, we approach the Collaborative Continuing Formation theme (also known as CCF) in their relation to the text's production and rewriting on beginning years. From this thematic, the general aim contemplates the following search question: what knowledge ownerships are possible to identify, in CCF participants, about the forwarding of textual's production and rewriting, subsidized by the conception of writing as an integration activity? As a theoretical contribution, we are guided on an interactionist-dialogical perspective of language, according to the writings of Bakhtin's Circle (VOLÓCHINOV and BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979], among others), in which we understand the writing's practice as a labor, process (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016) and an interactive activity (BAKHTIN, 2011 [1979], COSTA-HÜBES, 2012). We resort to Historical-Cultural field (VYGOTSKY, 1991 [1984]), SMOLKA, 2000) to explain the process of knowledge's "ownership" and, related to CCF, we started by Vygotsky's (1991 [1984]) and Magalhães' (2004) precepts. Thus, as of a diagnostic survey (questionnaire and interview), we developed a CCF process with primary school teachers from the city of Ubitatã-PR, focused on texts' production and rewriting. The data were generated throughout the whole formative process (conceptual maps and elaboration of activities). Methodologically, it is a research which is inserted in the Applied Linguistics area (MOITA LOPES, 2003), as a qualitative-interpretative stamp, educational ethnographic (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) and critic collaborative search-action (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005). The search results highlight to knowledge ownerships reverberated by the participant docents related to the beginning years textual production and rewriting practice referral, like: a) the comprehension of the different language and writing conceptions and their influences on PL learning; b) the knowledge about the writing practice as in interactive activity and its relevance on the work with the textual production shaft; c) the elaboration of production's referral contemplating interaction elements; d) the recognition of the text's revision/correction practice in the promotion of writing practice subsidized by the interactionist-dialogical language's conception. Soon, we highlight that a CCF process can boost, by theoretical-methodological confrontations, the (re)construction of the docent know related to their praxis in the classroom, which can justify the need of higher investment in CCF.

Keywords: Collaborative Continuing Formation; Knowledge ownership; Texts' production and rewriting.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP- Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

FC- Formação Continuada

FCC- Formação Continuada Colaborativa

LA- Linguística Aplicada

LP- Língua Portuguesa

MC1- Mapa conceitual 1

MC2- Mapa conceitual 2

MC3- Mapa conceitual 3

PACC- Pesquisa-ação-crítico-colaborativa

NDP- Nível de desenvolvimento potencial

NDR- Nível de desenvolvimento real

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

RCPR- Referencial Curricular do Paraná

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Pesquisas sobre FCC e sua relação com a produção e reescrita de textos.....	23
Quadro 02 - Dados acerca do <i>locus</i> de pesquisa.....	38
Quadro 03 - Perfil das professoras	41
Quadro 04 - Processo Reflexivo realizado na FCC.....	49
Quadro 05 - Encaminhamentos da FCC.....	50
Quadro 06 - Cronograma de Leituras.....	51
Quadro 07 - Ações da FCC e procedimentos de geração de dados.....	54
Quadro 08 - Síntese das concepções de escrita	72
Quadro 09 - Lista de Constatações.....	80
Quadro 10 - Critérios de Análise Linguístico-discursiva – Tabela diagnóstica – 4º e 5º anos.....	85
Quadro 11 - NDR das docentes participantes da FCC	111
Quadro 12 - Palavras/Expressões apresentadas nos Mapas Conceituais	150
Quadro 13 - Sessão Reflexiva professora <i>Joana</i>	151
Quadro 14 - Sessão Reflexiva professora <i>Amanda</i>	154
Quadro 15 - Sessão Reflexiva professora <i>Tereza</i>	154
Quadro 16 - Caracterização das apropriações	156
Quadro 17 - Etapas que constituíram a FCC	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Processo cíclico de aprendizagem da escrita.....	21
Figura 02 - Níveis de desenvolvimento do conhecimento	33
Figura 03 - Mapa de Ubatã e municípios próximos.....	35
Figura 04 - Exemplo de comando de produção com foco na língua.....	64
Figura 05 - Exemplo do comando de produção como dom/inspiração divina.....	66
Figura 06 - Exemplo de comando de produção baseado na concepção de escrita como consequência	67
Figura 07 - Exemplo de Encaminhamento de produção textual pautado na prática de escrita como trabalho e processo.....	69
Figura 08 - Etapas da produção escrita.....	75
Figura 09 - Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação	77
Figura 10 - O processo de Revisão e de Reescrita Textual	87
Figura 11 - Apropriação de conhecimentos no processo de FCC	93
Figura 12- Slide 1º Encontro de FCC	105
Figura 13 - Mapa conceitual do Grupo da professora <i>Tereza</i>	105
Figura 14 - Mapa conceitual do grupo da professora <i>Amanda</i>	108
Figura 15 - Mapa conceitual elaborado pelo grupo da professora <i>Joana</i>	109
Figura 16- <i>Slide</i> sobre a relação estabelecida entre as concepções de linguagem e de escrita	121
Figura 17- Exemplo de comando da concepção de escrita com foco na língua	122
Figura 18 - Exemplo de Encaminhamento de produção textual	131
Figura 19 - Continuação do exemplo de Encaminhamento de produção textual	132
Figura 20 - Atividade prática	135
Figura 21 - Exemplo de encaminhamento do gênero discursivo Convite	136
Figura 22 - Proposta de escrita acerca da imagem de Chico Bento	136
Figura 23 - Exemplo de comando da prova Saeb com a resposta do aluno	137

Figura 24 - Encaminhamento de produção textual	138
Figura 25 - Questionamentos acerca dos tipos de correção	140
Figura 26- <i>Slide sobre</i> os tipos de correção	141
Figura 27 – Lista de Constatações do gênero discursivo Convite	143
Figura 28 – Proposta de produção escrita	144
Figura 29 – Texto produzido por um aluno do 5º ano	144
Figura 30 – Proposta de revisão/correção textual-interativa	145
Figura 31 - Mapa-Conceitual final realizado pelas professoras	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	26
1.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	26
1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	28
1.2.1 Abordagem qualitativo-interpretativista.....	28
1.2.2 A pesquisa etnográfica educacional.....	30
1.2.3 O método da pesquisa-ação crítico-colaborativa.....	31
1.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	35
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
1.4.1 Perfil das professoras participantes da FCC	39
1.4.2 A pesquisadora.....	42
1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	43
1.5.1 Entrevista Inicial.....	43
1.5.2 A Formação Continuada Colaborativa	46
1.5.3 Mapas Conceituais	52
1.5.4 Sessões Reflexivas.....	53
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	55
2.1 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA-DIALÓGICA DE LINGUAGEM	56
2.1.1 Concepções de escrita	64
2.1.1.1 <i>Escrita como atividade de interação e Escrita como trabalho e processo</i>	73
2.2 A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS, SEGUNDO PRECEITOS VYGOSTSKIANOS	88
2.2.1 Apropriação de Conhecimentos	89
3 O PROCESSO DE FCC PARA PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: POSSÍVEIS APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS	96
3.1 NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL DAS PROFESSORAS.....	97

3.1.1 Entrevista Inicial	98
3.1.2 Questionário	100
3.1.2 Mapa conceitual inicial.....	104
3.2 OS ENCONTROS DE FCC: AÇÕES DE MEDIAÇÃO.....	112
3.2.1 Mediando reflexões sobre as concepções de linguagem e de escrita.....	114
3.2.2 Encaminhamento da produção textual para a interação	127
3.2.3 Os tipos de correção.....	139
3.3 DIAGNÓSTICO-FINAL: MAPA-CONCEITUAL E SESSÕES REFLEXIVAS ...	147
3.3.1 Mapa conceitual Final	147
3.3.2 Sessões Reflexivas	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS	171
APÊNDICES	177

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa organiza-se em torno do tema *formação continuada colaborativa (FCC) para professores*, especificamente, do Ensino Fundamental – anos iniciais. A partir dessa temática, traçamos um panorama investigativo, delineamos perspectivas de ações e planejamos, conjuntamente com um grupo de docentes que atuam nos anos iniciais do município de Ubiratã – PR, uma proposta de Formação Continuada Colaborativa (doravante, FCC) acerca da produção e reescrita de textos¹. A necessidade despontou-se em uma entrevista inicial com as professoras participantes para sondar o interesse em uma FCC e recortar um tema que considerassem relevante e necessário de ser estudado durante a formação.

O interesse por voltar o nosso olhar de pesquisadora para professores desse nível de ensino se sustenta no entendimento de que a maior parte deles é licenciada em Pedagogia, curso que se volta para a compreensão da educação alinhada a uma conjuntura política e social, com foco na formação de professores capazes de atender as demandas de todas as disciplinas² com as quais trabalham. Libâneo (2007) entende que “a Pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa” (LIBÂNEO, 2007, p. 16), que é múltipla na sociedade, de modo que seu campo de atuação seja muito vasto. Como consequência dessa formação ampla, é natural que se desponham questionamentos/dúvidas quando o trabalho na sala de aula se volta principalmente para as práticas de leitura e de escrita, haja vista que o domínio dessas práticas perpassa por todas as áreas do conhecimento.

Conscientes de suas necessidades, as professoras³ demonstraram (na Entrevista Inicial) interesse em participar de um processo de FC e elencaram a prática de produção e de reescrita de textos como um tema relevante para os estudos, por compreenderem que esse é um tema transversal a todas as disciplinas, não só à Língua Portuguesa (LP). Assim, a FCC poderia ampliar conhecimentos e

¹ Por envolver-se diretamente com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada, conforme parecer nº 3.444.055, anexo 1.

² O professor que atua nos anos iniciais trabalha, geralmente, com as disciplinas de Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, além, é claro, da disciplina de Língua Portuguesa/alfabetização.

³ Como no processo da FCC contamos com a presença apenas de professoras, sempre que nos referirmos aos participantes da pesquisa empregaremos o gênero feminino a partir daqui.

apresentar outras/mais possibilidades de condução dessa prática, além de retomar considerações importantes sobre a linguagem.

As professoras destacaram, ainda, as escassas oportunidades de participarem de um processo de FC, principalmente voltada à área de LP. Como consequência, embora documentos pedagógicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular do Paraná - RCPR (PARANÁ, 2018) e o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste⁴ do Paraná - CBEPM (AMOP, 2015)⁵ acenem para o trabalho com a linguagem pautada em uma concepção interacionista-dialógica, na sala de aula, as práticas parecem sustentar-se nas concepções como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação⁶.

Nossa compreensão da concepção interacionista-dialógica da linguagem sustenta-se nos escritos do Círculo de Bakhtin⁷ (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), nos quais a linguagem é defendida como social, histórica e a serviço da interação. Em outras palavras, os sujeitos interagem por meio da linguagem e se constituem como tal na relação que estabelecem entre si e com o meio em que vivem. E, nesse processo de interação, organizam seus enunciados a partir de discursos já ditos e em função do outro com o qual interagem, condição que caracteriza a linguagem como dialógica.

Sob tal compreensão, produzir texto na escola significa estabelecer práticas de interação a partir das quais o aluno escreve para interlocutor(es) devidamente

⁴ Embora Ubitatã, *locus* de nossa pesquisa, esteja localizado na região Noroeste do Estado do Paraná, a educação do município orienta-se pelo Currículo da AMOP, uma vez que em sua região não há um documento assim sistematizado para os anos iniciais.

⁵ Quando iniciamos nossa pesquisa em 2019 e fizemos a FCC, o Currículo da AMOP estava passando por todo um processo de reformulação, em função das proposições da BNCC. Por isso, nossos estudos se ampararam na versão de 2015. Todavia, estamos cientes de que em fevereiro de 2020 foi distribuída aos municípios a nova versão que ficou assim intitulada: *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Pública Municipal – Região da AMOP* (AMOP, 2020).

⁶ Essa constatação, pauta-se em pesquisas já realizadas como: Gedoz (2011); Zago (2013); Bernardon (2016) e Rossi (2019).

⁷ *Círculo de Bakhtin* é uma expressão que se refere ao grupo de pensadores russos de distintas formações, interesses intelectuais e áreas de atuação profissional. Nesse viés, considera-se que Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) tenha realizado a maior contribuição, ao lado de Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938), que se reuniram na década de 1920, em torno de projetos filosóficos, os quais tinham, como ponto de convergência, a concepção de linguagem. Dentre eles estão o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina e o estudioso de literatura Lev V. Pumpianni (RUIZ, 2017).

situados, em função de um propósito comunitativo, ou seja, de uma necessidade de dizer. Para contemplá-la, seleciona um gênero do discurso no qual organiza seu enunciado que requer, muitas vezes, diferentes processos de revisão e reescrita. Logo, concebemos a produção textual escrita como uma atividade de interação.

O trabalho do professor, quando embasado por essa compreensão, segundo Geraldi (1997[1991]), orienta-se a partir de encaminhamentos de produção textual que estabelecem as condições necessárias para que o aluno escreva e revise o seu texto em função do que quer dizer, de para quem está escrevendo e de como escrever para atender a essa necessidade de interação, com o intuito de fazê-lo compreender as funções sociais da escrita. Para dar conta dessa prática, conforme Fiad e Marynk-Sanbinson (1991), o ato de escrever requer a compreensão de que o texto não é um produto pronto e acabado, mas o resultado de um processo que demanda, necessariamente, revisões e reescritas.

Por compartilharmos dessa compreensão de linguagem e de escrita, almejamos, nesta pesquisa, somarmos ao grupo de professoras que se dispuseram a participar do processo formativo, propiciando estudos voltados à concepção de linguagem e escrita em práticas de produção e reescrita textual. Com tal perspectiva, buscamos resposta(s) ao seguinte questionamento: *Quais apropriações⁸ de conhecimentos é possível identificar, em participantes de uma FCC, sobre o trabalho com a produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação⁹?*

Na busca de resposta(s) a tal questionamento, definimos, como objetivo geral, *compreender as possíveis apropriações de conhecimentos em uma ação de FCC para professoras dos anos iniciais voltada ao trabalho com a produção e a reescrita de textos*. Os objetivos específicos consistem em:

- ✓ Planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes;
- ✓ Promover a FCC a partir do planejamento de uma proposta que envolva docentes dos anos iniciais no estudo da produção e reescrita de textos;

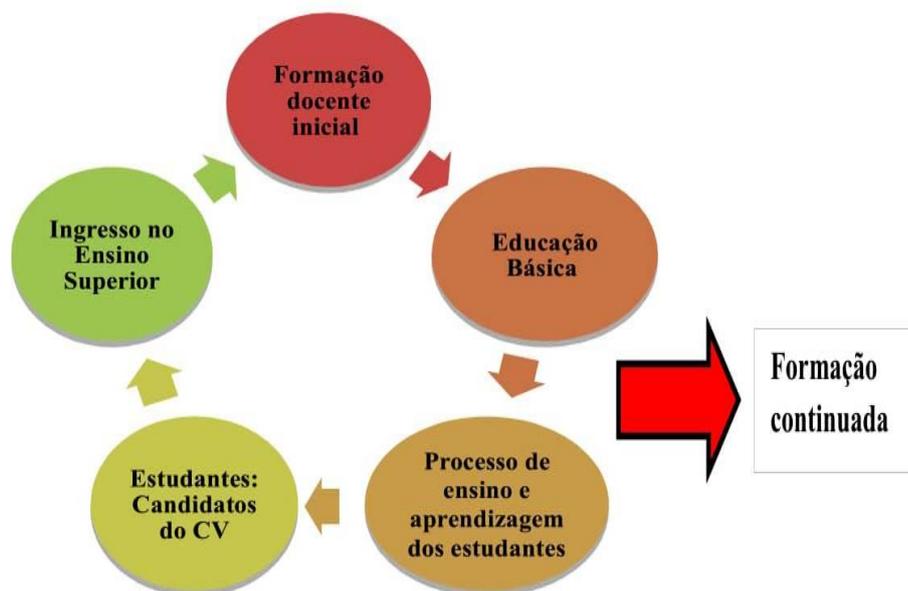
⁸ O termo “apropriações” está sendo empregado, nesta pesquisa, com base na teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991[1984]), a partir da qual compreendemos como conhecimentos adquiridos pelos professores na FCC, ressignificando-os, tornando-os “adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28). Tal termo será mais desenvolvido no capítulo dois, na seção 2.3, na qual discutiremos acerca da apropriação do conhecimento na FCC.

⁹ A compreensão de “escrita como atividade de interação” sustenta-se em Costa-Hübes (2012), que, a partir da leitura dos escritos do Círculo de Bakhtin, entende a escrita como prática de interação entre sujeitos. Esta compreensão será melhor explorada no capítulo dois, na seção “2.1.2 Concepções de Escrita”.

- ✓ Refletir sobre a prática de produção e reescrita de textos nos estudos desenvolvidos no processo de FCC;
- ✓ Caracterizar possíveis apropriações de conhecimentos das docentes participantes do processo de FCC, a partir dos estudos efetuados.

Ao defendermos a escrita como uma prática voltada à interação, partimos de estudos que já realizamos no Programa de Iniciação Científica na Unespar - *Campus* de Campo Mourão, entre os anos de 2017 e 2018¹⁰, com apoio financeiro da Fundação Araucária do Paraná. Naqueles estudos, identificamos que a compreensão de escrita que comumente o professor assume em suas práticas na escola é o resultado de um processo cíclico que, supostamente, se inicia na Educação Básica e se estende por todo o seu processo formativo, conforme ilustra a Figura 01.

Figura 01 - Processo cíclico de aprendizagem da escrita¹¹



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Figura 01, procuramos ilustrar os diferentes espaços/momentos de formação, nos quais o estudante tem a oportunidade de vivenciar práticas

¹⁰ Nesse período, desenvolvemos um projeto de iniciação científica intitulado *Formação Docente Inicial e Práxis Docente: implicações na Educação Básica*, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Beloti.

¹¹ A abreviação CV corresponde a Concurso Vestibular.

significativas de produção textual escrita. Todavia, conforme constatamos em nossos estudos, parece haver, nesse processo ininterrupto de formação, outro direcionamento ao ensino da escrita, distanciando-se de sua função interativa. Conseqüentemente, muitos professores egressos de uma formação docente inicial apresentam dúvidas/questionamentos em relação à concepção de escrita como atividade de interação, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática docente (PARDINHO; BELOTI, 2017). Essa constatação resulta da análise de questionários aplicados para professores-egressos do curso de Letras, atuantes na Educação Básica, bem como encaminhamentos de produção textual produzidos por esses docentes. Por outro lado, a própria escolha temática da FCC feita pelas participantes, em função das dificuldades que encontram para conduzir o trabalho com a produção e reescrita textual subsidiadas na concepção interacionista-dialógica da linguagem, respalda os dados que levantamos nesses estudos.

Nesse viés, esta pesquisa justifica-se pela importância de colaborar com a formação dessas docentes que buscam compreender melhor o trabalho com a escrita como atividade de interação, dentre as diferentes maneiras de concebê-la¹², direcionando-a, mais especificamente, para a prática de produção e reescrita de textos nos anos iniciais.

Ressaltamos, assim, sua pertinência, uma vez que, a partir do levantamento do interesse das professoras (Entrevista Inicial), investimos no planejamento de uma FCC na perspectiva de contribuir com apropriações de conhecimentos necessários à condução de práticas de produção e reescrita de texto. Nessa modalidade de FC, o pesquisador compromete-se com o local e os sujeitos da pesquisa, no sentido de poder colaborar com tal realidade, promovendo, se necessário, uma transformação “[...] em direção à construção de um espaço escolar que possibilite a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos.” (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

No âmbito da FCC, estudamos, juntamente com as docentes participantes, textos teórico-metodológicos que tratam da concepção de linguagem e de escrita, com o intuito de promover reflexões sobre a prática de produção e reescrita de texto, subsidiada pela concepção de escrita como prática de interação. E, para caracterizarmos possíveis apropriações de conhecimentos, promovemos a

¹²Koch e Elias (2011) definem a escrita com foco na língua e dom/inspiração divina; Sercundes (2004[1997]) aborda a escrita como consequência; Geraldi (2011[1984]; 1997[1991]), a escrita como processo; e Fiad e Marynk-Sanbinson (1991) acrescenta a escrita como trabalho.

elaboração de mapas conceituais de estudo, na perspectiva de comparar o conhecimento anterior e posterior ao processo formativo. Além disso, estimulamos a elaboração de atividades que, além de serem utilizadas pelas professoras em suas aulas, serviram também como instrumentos caracterizadores de suas apropriações.

Assim, entendemos que nossa pesquisa desdobra-se em duas abordagens: i) volta-se para possíveis contribuições de um processo de FCC; ii) e, no decorrer desse processo, as possíveis apropriações de conhecimento em relação à prática de produção e reescrita textual.

No que diz respeito a tais abordagens, esta pesquisa justifica-se, também, pela importância de se ampliar as investigações direcionadas à FCC, embora diversos estudiosos (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1998; COSTA-HUBES, 2008; SILVEIRA, 2009) já tenham destacado a necessidade de serem realizadas ações de FC. Nessa direção, há aqueles que defendem, nas pesquisas acerca do tema, a relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, a *práxis* docente (FREIRE, 1987; PIMENTA, 2010); outros, tratam da importância da formação teórico-metodológica dos professores para o ensino de leitura e de escrita (PARISOTTO, 2009; BELOTI, 2016); e há, ainda, trabalhos que consideram a escrita em uma perspectiva processual (FIAD; MARYNK-SABINSON, 1991; GERALDI; 2011[1984]; MENEGASSI 2010, 2016).

Em relação ao recorte da FCC, encontramos pesquisadores que já abordaram essa temática. Fizemos um levantamento¹³ de pesquisas realizadas sobre o tema, delimitando o espaço temporal para os últimos oito anos, e obtivemos o resultado que apresentamos no Quadro 01. Buscamos por teses e dissertações em bibliotecas das Universidades no Brasil, bem como no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o uso da expressão: “Formação Continuada Colaborativa para a produção e reescrita de textos”.

Quadro 01- Pesquisas que tematizam a FCC em relação à produção e reescrita de textos

Nome	Universidade/local e ano	Título
ROSSI, João Carlos	UNIOESTE/ <i>Campus</i> de Cascavel/ 2019 (Dissertação)	Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada
TURKIEWICZ,	UNIOESTE/ <i>Campus</i>	Ações colaborativas para

¹³ Entre os meses de maio e julho de de 2019, solicitado na disciplina Metodologia da Pesquisa em Linguagem, ofertada pelo PPGL.

Rosemary de Oliveira	de Cascavel/ 2016 (Dissertação)	encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental
BERNARDON, Dayse Grassi	UNIOESTE/ <i>Campus</i> de Cascavel/ 2016 (Tese)	Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos
ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro	UEM/ <i>Campus</i> de Maringá/2015 (Tese)	Mediações Colaborativas e Pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa
GASPAROTTO, Denise Moreira	UEM/ <i>Campus</i> de Maringá/2014 (Dissertação)	O Trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I
GEDOZ, Sueli	UNIOESTE/ <i>Campus</i> de Cascavel/ 2011 (Dissertação)	A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Rossi (2019) priorizou o aprimoramento da prática docente, a partir da reflexão do processo de FC crítico-colaborativo em relação à produção e reescrita textual nos anos iniciais; Turkiewicz (2016) enfatizou os pressupostos teórico-metodológicos no trabalho com a produção e reescrita de textos no Ensino Fundamental II; Bernardon (2016) focalizou a FC no trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual também com professores dos anos iniciais, em outro município da região Oeste do Paraná; Angelo (2015) tratou das mediações pedagógicas em uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, com vistas a refletir acerca de como a mediação pedagógica colaborativa, sobre conteúdos de leitura e de escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem em tal âmbito. Gasparotto (2014) realizou trabalho colaborativo teórico-metodológico com uma docente, voltado para a revisão e a reescrita textual; Gedoz (2011), por sua vez, enfatizou a FC voltada para o trabalho com o ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino. Logo, entendemos que a abordagem que propomos é pertinente, uma vez que seus resultados podem refletir diretamente na realidade escolar das participantes, mais especificamente no trabalho que realizam com a produção e a reescrita de textos na sala de aula. Assim, entendemos que a nossa pesquisa diferencia-se por promover uma FCC com sessões reflexivas, a partir de um trabalho de campo em que levantamos a dificuldade apontada por professoras dos anos iniciais no município de Ubitatã/PR, localizado na região Noroeste do Paraná.

Como aporte teórico, pautamo-nos na concepção interacionista-dialógica de linguagem, conforme os escritos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), a partir da qual compreendemos a prática de escrita como um processo (GERALDI, 2011[1984]), sustentada pelos elementos necessários para que os encaminhamentos de produção textual escrita promovam a interação (BAKHTIN, 2009[1979], GERALDI, 1997[1991]; COSTA-HÜBES, 2012). Sustentamos, ainda, nossa compreensão de apropriação de conhecimentos na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991[1984]).

Metodologicamente, ancoramo-nos nos postulados da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003), da pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), da etnográfica educacional (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) e da pesquisa-ação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005). Em relação à FCC, partimos dos preceitos de Vygotsky (1991[1984]) e Magalhães (2004). Assim, analisamos e refletimos acerca da geração de dados no decorrer de todo o processo formativo.

Com o intuito de atender ao proposto, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, caracterizamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, definimos o contexto e os sujeitos envolvidos, além dos procedimentos de geração de dados; no segundo, apresentamos e refletimos acerca da base teórica que dá sustentação a esta investigação e ao processo de FCC; e, no terceiro, analisamos e refletimos sobre os dados gerados durante a FCC, objetivando responder à nossa pergunta de pesquisa.

1 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Teoricamente, a pesquisa ancora-se no campo da Linguística Aplicada (LA, de ora em diante) que, neste contexto, volta-se para um estudo sustentado na concepção interacionista-dialógica de linguagem, a qual orienta nossas reflexões sobre a prática de produção e reescrita textual; bem como na teoria histórico-cultural, principalmente, no que se refere ao conceito de “apropriações de conhecimentos”, que subsidiará a análise dos dados. Metodologicamente, situamo-nos no paradigma qualitativo-interpretativista e no método etnográfico educacional, no qual desenvolvemos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (PACC, de ora em diante).

Assim, nosso propósito, neste capítulo, é tratar dessa caracterização teórico-metodológica¹⁴, além de apresentarmos o contexto da pesquisa, bem como o perfil das professoras participantes. Descrevemos, também, os procedimentos de geração de dados, compostos por uma entrevista inicial, um questionário e por ações desempenhadas durante a FCC. Abordamos os estudos realizados em conformidade com os construtos metodológicos utilizados na pesquisa, a fim de demonstrar sua condução.

1.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A presente pesquisa aborda uma situação real de uso da linguagem, pois partimos de uma problemática levantada por professoras atuantes no contexto de ensino dos anos iniciais, a partir da qual delimitamos o conteúdo abordado na formação, realizamos uma diagnose inicial para perceber os conhecimentos prévios acerca do recorte temático, bem como planejamos os encontros de FCC e refletimos sobre os dados gerados no decorrer do processo formativo. Por tal razão, nossa pesquisa inscreve-se na LA que é uma área de investigação aplicada, mediadora e

¹⁴ No que se refere à caracterização teórica, neste capítulo abordaremos apenas a LA. As reflexões sobre a concepção interacionista-dialógica de linguagem e a teoria histórico-cultural serão apresentadas no próximo capítulo.

interdisciplinar, que considera as práticas sociais de interação em uma situação social determinada (MOITA LOPES, 2003).

A partir disso, pretendemos somar às pesquisas contemporâneas que consideram as reflexões sobre o uso da linguagem como “[...] necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p. 259). A FCC que desenvolvemos instaurou-se em um contexto real e permitiu refletir acerca do trabalho com a linguagem vivenciado em práticas de produção e de reescrita textual, na perspectiva de que, como participantes e pesquisadora, pudéssemos compreender, interpretar e interferir na realidade que envolve o seu ensino na sala de aula.

Conforme Leffa (2001), a LA desempenha um grande papel social, tendo em vista que se compromete em dar um retorno para a sociedade por meio da realização de serviços e pesquisas. O autor afirma ainda que:

[...] em Lingüística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua (LEFFA, 2001, p. 6).

Nesse sentido, enquanto pesquisadoras, pautamo-nos nos preceitos delineados por Leffa (2001), haja vista que não foi criado um problema a ser pesquisado, mas sim, partimos de necessidades apontadas pelas professoras, de acordo com a realidade escolar por elas vivenciada. A partir de tais necessidades, recortamos um tema para ser estudado na FCC, de forma colaborativa, buscando, juntamente com as participantes, possíveis soluções para dificuldades apresentadas no trabalho com a produção e reescrita textual nos anos iniciais. Logo, por se tratar de um trabalho colaborativo, pesquisadora e participantes dialogaram, com o objetivo de refletirem sobre possibilidades teórico-metodológicas e práticas para o trabalho com o eixo da produção textual nos anos iniciais de ensino.

Assim, neste estudo, realizamos uma pesquisa de campo, buscando refletir a respeito dos problemas recorrentes em uma situação real de ensino. Corroborando Leffa (2001), não trabalhamos com informantes, mas com professoras de forma colaborativa, pois entendemos que “A maneira participativa e colaborativa de

pesquisar é provavelmente a única maneira de produzir novos saberes – hoje e no futuro.” (LEFFA, 2001, p. 8).

Embora Leffa (2001) tenha abordado a relevância dessa forma de pesquisa há 19 anos atrás, entendemos sua pertinência nos dias atuais, pois ainda se desponta a necessidade da realização de um trabalho participativo e colaborativo. Logo, consideramos as ponderações do autor e situamos nossa pesquisa como transdisciplinar por ser atravessada por áreas do saber das ciências humanas, principalmente por conhecimentos advindos das áreas de Pedagogia e Letras, além de discutir questões políticas e sociais, lançando um olhar, pautadas nessas perspectivas, para um problema real.

Neste caso, especificamente, voltamo-nos, no processo de FCC, para a produção e reescrita de textos nos anos iniciais, procurando colaborar com a formação continuada das docentes e, ao mesmo tempo, caracterizar as possíveis apropriações de conhecimentos sobre esse tema, comprovando, assim, as contribuições do processo formativo pautado nessa modalidade colaborativa.

1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Toda pesquisa acadêmica tem o objetivo de construir uma compreensão acerca de uma situação. Para isso, fixa perguntas, estabelece objetivos e define sua metodologia. Os indícios apontam um caminho a ser percorrido para a construção dos percursos interpretativos. É nesse sentido, então, que nos reportamos, nesta seção, à especificação do caminho metodológico que orientou nossas ações.

1.2.1 Abordagem qualitativo-interpretativista

No que concerne à abordagem adotada, esta pesquisa tem caráter *qualitativo*, com o objetivo de investigar o fenômeno a partir de sua realidade local, a partir da descrição, interpretação e análise dos dados obtidos durante a geração de dados. Preocupa-se, assim, com a compreensão e reflexão acerca da temática produção e reescrita textual estudada em um processo de FCC.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), o pesquisador que faz uso de métodos qualitativos está em busca do *porquê* de tudo, analisando o que convém ser

analisado, não quantificando valores, a fim de submeterem-se “[...] à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Sendo assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar com precisão as relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A partir desse preceito acerca da pesquisa qualitativa, levantamos dados de um processo de FCC e os resultados serão analisados por meio dos dados gerados por diversos instrumentos, como a entrevista inicial, o questionário de pesquisa, mapa conceitual inicial e final, bem como a gravação de todos os encontros e sessões reflexivas, a fim de refletirmos com mais exatidão acerca dessa formação. Nosso intento é, na análise, conforme orientações de Gerhardt e Silveira (2009), tratar os dados da forma mais objetiva possível, observando-os a partir do contexto no qual foram gerados, considerando os objetivos traçados nesta investigação e sua base teórica. Com isso, objetivamos apresentar resultados fidedignos à realidade, sem mascará-los, de forma alguma.

Por ser qualitativa, assumimos também um viés *interpretativista*, uma vez que priorizamos interpretar os dados gerados no decorrer da FCC, considerando a realidade escolar, visto que “[...] as escolas, especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a construção da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

O paradigma interpretacionista é, conforme estudos de Vergara e Caldas (2005), a tentativa de compreender e explicar o mundo do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. Nessa direção, ao partimos de uma abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista, conseguimos observar a FCC por um viés holístico, visto que nos inserimos no contexto de investigação, obtendo registros com riqueza de detalhes acerca de todo processo de formação, possibilitando-nos interpretar os dados da pesquisa, considerando a situação social,

histórica, cultural e ideológica na qual foram gerados, por pautarmos-nos em uma concepção de língua/linguagem de acordo com estudos de Volóchinov (2018[1929]).

Nesse contexto, no qual estamos inseridas como pesquisadoras, procuramos descrever, interpretar e refletir sobre as ações pedagógicas demonstradas pelas professoras no processo da FCC e, por meio da base teórico-metodológica em que nos pautamos, intervir e poder buscar alternativas para a transformação da realidade das aulas de produção textual.

1.2.2 Pesquisa etnográfica educacional

A pesquisa também é etnográfica educacional por reconhecermos “[...] a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa” (TRIVINOS, 1987, p. 121).

Jung, Silva e Santos (2019) destacam a unicidade da pesquisa etnográfica, para além do trabalho de campo. Conforme as autoras, a etnografia é uma metodologia pertencente à Antropologia, sendo uma prática recorrente de produção de conhecimento. O fazer etnográfico está estritamente ligado às ações políticas, originárias de debates e discussões, considerando que “A experiência etnográfica é sempre textualizada, enquanto que o texto etnográfico está sempre contaminado pela experiência” (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 148).

Desse modo, podemos afirmar que fazer pesquisas em LA, de acordo com a etnografia educacional, é romper as barreiras e perguntas específicas acadêmicas, objetivando tratar de demandas de ensino com o propósito de contribuir com a problematização do trabalho docente. Ao se adotar a concepção de pesquisa acadêmica como objetiva e neutra, desconsideram-se as reais condições de produção da pesquisa. Na contramão dessa ideia, entendemos que os dados “[...] por si só são evidências a respeito do nosso ‘objeto’ de pesquisa. Essas condições de produção implicam a inseparabilidade entre linguagem e sociedade [...]” (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 150).

Nesse viés, as autoras consideram a etnografia como uma política em ação, portanto, implica na junção da linguagem enquanto prática social e o processo de pesquisa. Ainda, nessa mesma direção, ressaltam que os dados da pesquisa são apropriados por meio da textualização: os eventos inerentes à pesquisa tornam-se

anotações de campo e as experiências constituem-se narrativas, fatos significativos ou exemplos. A FCC que propusemos resultou em um trabalho de campo que possibilitou uma ampla geração de dados, desde a condução realizada pela pesquisadora, bem como a participação das docentes que proporcionou discussões e reflexões acerca da produção e reescrita de textos nos anos iniciais.

A pesquisa etnográfica educacional, nesse viés, é compreendida como o estudo de um grupo de participantes e/ou um povo. Alguns pontos podem ser característicos dessa pesquisa:

- ✓ o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- ✓ a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- ✓ a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- ✓ a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- ✓ a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- ✓ a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- ✓ a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- ✓ a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Logo, esta pesquisa parte dos pressupostos delineados acima, buscando refletir acerca dos encontros de FCC para produção e reescrita de textos nos anos iniciais, observando os sujeitos participantes por meio do diálogo estabelecido entre pesquisadora e participantes nos encontros de formação. Além disso, situa-se nessa perspectiva pela nossa disposição, como pesquisadora, em flexibilizar os rumos da pesquisa, com ênfase em todo o processo, cientes do cumprimento ou não dos objetivos preestabelecidos, o que será permitido avaliar a partir da geração, descrição e análise reflexiva dos dados.

1.2.3 O método da pesquisa-ação crítico-colaborativa

Adotamos, também, a perspectiva metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005) em relação às interações mediadas entre os sujeitos participantes e nossa atuação como pesquisadora. Esse tipo de pesquisa sustenta-se nas ideias de Vygotsky (1991[1984]), para quem a mediação é o processo de relação entre o sujeito e o mundo que pode ser intermediado por um elemento que se coloca à disposição para colaborar na

apropriação de conhecimentos. Nesse sentido, “[...] o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1991[1984], p.15).

Corroborando reflexões vygotskinianas, entendemos que o sujeito aprende por experiência e por intermédio do outro que se coloca à disposição para mediar conhecimentos. A FCC pode ser compreendida como uma ação de mediação, uma vez que promove o diálogo, a interação e a experiência participativa, possibilitando que os sujeitos envolvidos se modifiquem e transformem o contexto no qual estão inseridos, ao se apropriarem de conhecimentos acerca da *práxis* docente.

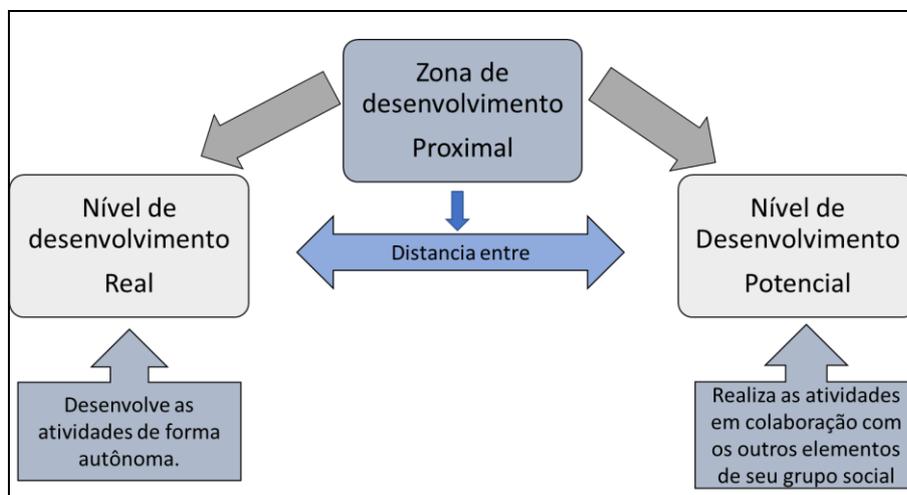
Em relação à relevância da mediação, Rego (2001[1994]) destaca que o desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado adquirido em determinado grupo cultural em que está inserido, a partir do processo de interação.

As relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem suscitaram as reflexões de Vygotsky (1991[1984]), nas quais distingue o nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real (NDR) pode ser compreendido como “referente aquelas conquistas que já são consolidadas” (REGO, 2001[1994], p. 72), ou seja, aquelas funções e capacidades que conseguimos desenvolver sozinhos, sem auxílio do outro. Já o nível de desenvolvimento potencial (NDP) corresponde àquilo que somos capazes de fazer a partir da ajuda de um par mais experiente.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial), caracteriza o que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 2001[1994], p. 73).

Sendo assim, em nossa pesquisa, estamos partindo do NDR das participantes, uma vez que estamos considerando o que elas já conhecem a respeito da produção e reescrita de textos nos anos iniciais. Com as ações da FCC, pretendemos agir no NDP, considerando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância que existe entre os conhecimentos já dominados pelas docentes e aqueles que elas pretendem adquirir. A Figura 02 ilustra essa teoria de Vygotsky (1991[1984]):

Figura 02 - Níveis de desenvolvimento do conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O espaço de mediação proporcionado pela FCC visa promover conhecimentos novos e confirmar os já consolidados, de modo que novas apropriações sejam possíveis às participantes da pesquisa e também à pesquisadora.

Para tanto, desponta-se a necessidade de realizar uma FCC que de fato possa ser considerada uma PACC, pois, conforme Pimenta (2005), esse tipo de pesquisa é o mergulho na prática do grupo em estudo, no qual o conhecimento da realidade e as mudanças realizadas precisam ser refletidas no coletivo, pois seu caráter colaborativo se dá pelo envolvimento e diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Nesse viés, enquanto pesquisadora, realizamos uma FCC em que, via linguagem, procuramos estabelecer uma mediação colaborativa para que conceitos teórico-metodológicos pudessem ser apropriados satisfatoriamente, alargando-se, assim, o conhecimento das docentes participantes, de modo que pudessem estabelecer relações entre os novos significados e os conhecimentos já adquiridos e utilizados em sua *práxis*.

Conforme Magalhães (2004), tal modalidade de formação “[...] implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar.” (MAGALHÃES, 2004, p. 69). Portanto, é essencial que o

processo de interação na formação não foque apenas no conteúdo “transmitido”, mas priorize a reflexão de práticas rotineiras na sua relação com o saber científico.

A colaboração é, para Tripp (2005), o trabalho em conjunto das pessoas como co-pesquisadores em um projeto no qual todos possuem igual participação. Nesse caso, a pesquisadora não é mais importante que as docentes participantes; ao contrário, todas têm igual importância no processo formativo, já que há um compromisso compartilhado a partir do interesse mútuo que as envolve. Nessa direção, o autor orienta o pesquisador sobre alguns pontos que devem ser considerados em uma pesquisa-ação colaborativa:

- 1 - trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 - produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

Ao considerarmos esses aspectos, podemos dizer que seguimos tais orientações, pois: o conteúdo “produção e reescrita textual” partiu do interesse apresentado pelas participantes em uma entrevista inicial¹⁵ na qual sondamos a real necessidade da FC nos anos iniciais, seguindo, assim, o que diz Pimenta (2005): “[...] é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa.” (PIMENTA, 2005, p. 536); uma vez que definiram o tema de estudos, assumimos juntas (pesquisadora e docentes) um compromisso mútuo de interação e participação no processo formativo; os encontros de formação foram planejados de modo que todas participassem ativamente dos estudos e reflexões; e, por fim, todas as decisões de condução da prática formativa foram conjuntas, sempre considerando a opinião de todas, sem perder de vista o propósito da pesquisa.

Portanto, defendemos que, a partir de uma FCC, sustentada pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, as docentes poderão analisar e refletir, com mais

¹⁵ Esta entrevista será apresentada na seção “1.4 Procedimentos de Geração de dados”.

propriedade e embasamento teórico acerca de suas práticas e, conseqüentemente, poderão conquistar maior fortalecimento profissional e pessoal. Assim, compreendemos todo o processo colaborativo como uma troca significativa de experiências e aprendizados entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em Ubitatã¹⁶, município localizado na região Oeste do Paraná, situado na microrregião de Goioerê, distante a 78 quilômetros de Cascavel e 542,2 quilômetros de Curitiba, a capital do Estado. A população estimada é de 21.013 habitantes, conforme os dados do IBGE, disponíveis no *site* do município.

Em relação à sua geografia, Ubitatã tem como municípios limítrofes: Quarto Centenário; Ananhy; Iguatu; Campina da Lagoa; Braganey; Juranda; Corbélia; Nova Aurora; e Rancho Alegre d' Oeste (conforme pode ser visto na Figura 03), com área subtotal de 652,581 quilômetros quadrados.

Figura 03 - O mapa de Ubitatã e municípios próximos.



Fonte: Município de Ubitatã¹⁷

¹⁶ Este município foi selecionado porque é o local onde nasci e resido. Estudei o Ensino Médio Técnico em Formação de Docentes, no Colégio Estadual Carlos Gomes, que ocupa o mesmo prédio do *locus* da pesquisa. Por tal razão, acompanhei entre os anos de 2011 a 2014 a realidade dos anos iniciais, por meio de estágios e convívio diário. Por ter acompanhado a realidade do *locus* de pesquisa, me propus a promover a FCC para tal instituição que, prontamente, aceitou o convite de participação da pesquisa.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.mapas.com.br/brasil/parana/ubirata>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Como se pode observar, tal município localiza-se próximo de Cascavel, onde muitos jovens ubiratanenses recorrem à busca de formação a Nível Superior, haja vista que em sua cidade há apenas uma Faculdade presencial, Dom Bosco, que possui os cursos de Administração, Pedagogia e, recentemente, Ciências Contábeis. Conta, também, com polos de Educação à Distância Unicesumar, Uningá, Uninter (privados); da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) públicas.

A proposição de estudos a nível Superior é recente, tendo em vista que contávamos apenas com a Faculdade Dom Bosco. Por tal razão, os jovens recorrem para as cidades próximas que possuem Faculdades e Universidades, sendo essas: Cascavel (78 quilômetros) e Campo Mourão (90 quilômetros). Na maioria das vezes, locomovem-se de van ou ônibus.

Nesse sentido, destaca-se a pertinência da FCC ser realizada em Ubiratã, tendo em vista a carência encontrada e a dificuldade no acesso de formações, que, na maioria das vezes, é buscada nos centros Universitários próximos. Portanto, efetivar a pesquisa, nesse local, foi extremamente importante para promover laços entre a Universidade e a Educação Básica e, mais do que isso, proporcionar a busca de conhecimentos por meio da inquietação docente possibilitada pelo processo formativo.

Nos anos iniciais, a FC é desenvolvida/planejada/ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. Desde 2017, o município estabeleceu parceria com a AMOP, por meio da qual tem promovido, na semana pedagógica, que ocorre na primeira semana do mês de fevereiro, oficinas com profissionais de cada disciplina trabalhada nos anos iniciais. Tais oficinas são distribuídas em dois dias para cada matéria ministrada, por exemplo, Português e Alfabetização acontecem em dois dias para os docentes dos primeiros, segundo e terceiros anos e concomitantemente a disciplina de Matemática é trabalhada com professores dos quartos e quintos anos e vice-versa. Assim, é feito o trabalho com todas as disciplinas por profissionais de cada área (Português/Alfabetização, Matemática, Ciências, Artes, História e Geografia).

No ano de 2017, houve cursos de introdução à BNCC (BRASIL, 2017) e entre os anos de 2018 e 2019, referentes ao Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ,

2018). Ademais, o município possui parceria com diversas instituições que ofertam palestras, como: Cooperjovem (Coagru); Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil (Sicoob) e o Grupo de Apoio para professores e pais de autistas, entre outros. Atualmente, embasa-se na vertente de estudos Histórico-Cultural.

Ainda, conforme as informações apresentadas pela Secretaria de Educação do Município de Uiratã, são disponibilizados cursos de FC com frequência, mas, na maioria das vezes, dois profissionais da educação os realizam e repassam à equipe diretiva de cada escola, devido ao fato de não conseguirem dispensar todos os docentes para fazerem os cursos ofertados.

O município atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio em seis escolas, sendo uma no Distrito denominado Vila Yolanda, uma na comunidade São João e as outras quatro localizadas na zona urbana de Uiratã, denominadas Colégio Estadual Carlos Gomes (localizado no mesmo prédio do *locus* da pesquisa); Olavo Bilac; Cecília Meireles; Padre Jorge Scholl.

Em relação aos anos iniciais, têm-se cinco escolas Municipais: Cleide Borges Reis; Lucinéia Ricardo Braciforte, Furusato Tomio; Monteiro Lobato; e Cleide Maria Zamprônio. A denominação dos centros de Educação Infantil são nomes de professores e pessoas que fizeram a diferença na história do município.

O *locus* onde realizamos a pesquisa é a Escola Municipal Cleide Borges Reis, fundada no dia 13 de dezembro de 1999. Iniciou suas atividades em 2000, com salas cedidas pelo Colégio Estadual Carlos Gomes. O nome da escola é em homenagem a uma pioneira, exemplo de mulher que por tantos anos dirigiu o Cartório e Tabelionato Ascânio Moreira de Carvalho.

A escola conta com vários projetos, como o Programa Educacional de Resistência às drogas (Proerd), de leitura, xadrez, meio ambiente, Olimpíada de Astronomia, Olimpíada de Matemática, higiene, coral, cuidado com os dentes, esporte, entre outros.

Tal *locus* atende, aproximadamente, trezentos e dezessete alunos dos anos iniciais, divididos em quatorze turmas, discriminadas no quadro abaixo:

Quadro 02: Dados acerca do *locus* de pesquisa.

Turmas período matutino	Quantidade de alunos matriculados	Turmas do período vespertino	Quantidade de alunos matriculados
1º A	23	1º B e 1º C	22 e 20
2º A	27	2º B e 2º C	22 e 20
3º A	22	3º B e 3º C	23 e 20
4º A	21	4º B	21
5º A	27	5º B e 5º C	25 e 24
Total	120 matutino	Total	197 vespertino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme registrado no Quadro 02, a escola atende a um montante de 317 alunos e, para isso, conta com vinte e cinco docentes, distribuídos nos dois períodos (matutino e vespertino). A demanda é grande e os docentes ministram diversas disciplinas. Em sua maioria, possuem formação em Pedagogia ou curso Técnico Magistério.

Diante dessa realidade, a FCC foi aberta voluntariamente a toda comunidade docente da escola. A escolha do *locus* da pesquisa justifica-se pela necessidade despontada, além do fato da pesquisadora ser egressa de tal instituição de ensino, portanto, houve a disponibilidade por parte da escola na realização da formação.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A FCC envolveu, diretamente, a participação de 09 docentes que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as quais se disponibilizaram a participar do processo, cientes de que se tratava de uma ação investigativa. Tanto a escola como as docentes autorizaram nossa pesquisa, conforme Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo 2) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 3) que foram devidamente assinados pelos responsáveis.

Destacamos que, para fins de delimitação dos dados da pesquisa, esse nível de ensino foi selecionado, a fim de que, como pesquisadora, pudéssemos identificar as possíveis apropriações de conhecimentos em um processo de FCC, no que se refere ao trabalho com a produção e a reescrita de textos.

Dentre as 09 participantes, fizemos um recorte, voltando-nos, na geração de dados, para três professoras¹⁸ que se encontram, efetivamente, lecionando nos 1º, 2º e 5º anos e com as quais desenvolvemos sessões reflexivas. Essas professoras foram selecionadas por estarem atuando nos anos iniciais e participarem de praticamente todos os encontros de FCC.

Desse modo, apresentamos, a seguir, as três professoras, a partir da análise de um questionário (Apêndice 1), que aplicamos inicialmente para que pudéssemos conhecê-las melhor em relação a suas formações profissionais, atuações e compreensões iniciais acerca do tema a ser trabalhado no processo formativo.

1.4.1 Perfil das professoras participantes da FCC

Para definir o perfil das participantes, recorreremos à aplicação de um questionário (Apêndice 1), pautando-nos nas reflexões de Gil (1999), pois se trata de uma técnica de perguntas objetivas que intenta o “[...] conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128). Além disso, conforme o autor, o questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Por meio desse instrumento, buscou-se conhecer melhor as professoras participantes enquanto profissionais, suas compreensões acerca do processo de produção e reescrita textual, além de investigar como elas trabalham com tal eixo em sala de aula. Para tanto, o questionário (Apêndice 1) foi elaborado com dezesseis perguntas objetivas e algumas descritivas.

¹⁸Devido ao volume de dados gerados em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, Magalhães (2004) orienta que a análise volte-se para um grupo focal de sujeitos, a fim de garantir maior produtividade na análise. Seguindo esse procedimento metodológico, embora a FCC tenha abarcado um número de 09 docentes, na análise, reportamos para os dados gerados por 03 delas, conforme especificamos nesta seção.

Este instrumento foi aplicado no primeiro encontro de FCC, anteriormente às explicações sobre concepções de linguagem e escrita, objetivando servir como instrumento diagnóstico da real compreensão docente. Embora o processo de FCC tenha envolvido nove professoras, traçamos o perfil de apenas três delas, a partir das quais os dados foram analisados.

Com a aplicação do questionário, conseguimos conhecer um pouco mais da trajetória acadêmica e profissional de cada docente. Para preservar a sua identidade, conforme orienta a ética em pesquisa, elas são denominadas, ficticiamente, como *Amanda*, *Joana* e *Tereza*. Portanto, voltamo-nos para as suas respostas ao questionário de pesquisa, a fim de delimitarmos o perfil profissional de cada uma individualmente.

A professora *Amanda* tem de 30 a 39 anos de idade, cursou Educação Geral, é licenciada em Pedagogia e Sociologia. Sua primeira formação foi feita presencialmente, já a segunda semipresencial. É pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Gestão Escolar. Leciona entre 10 a 15 anos e no *locus* da pesquisa de 6 a 9 anos. Atualmente, trabalha apenas nesta escola com 40h/a semanais em turmas de 2º ano. Participou nos últimos cinco anos de teleconferências, mas destaca ser relevante para sua *práxis* de sala de aula cursos de FC. Acredita que tal formação precisa ser conduzida por meio de: “1. *Apresentação de teoria e encaminhamento prático*”. A respeito da sua frequência de leitura, destaca ler livros ou artigos a cada dois meses. Por fim, salienta ter lido textos acerca de Língua Portuguesa e/ou sobre produção e reescrita de textos por meio de cursos de graduação e especialização.

A professora *Joana* está na faixa etária dos 30 a 39 anos, com formação em Educação Geral, licenciada em Ped/agogia e graduada em Arquitetura, ambos os cursos realizados presencialmente. Também possui pós-graduação em Psicomotricidade Relacional. A docente já leciona entre 6 a 9 anos no *locus* da pesquisa e atualmente é regente de uma turma do 5º ano, com 20 h/a semanais. Acerca da realização de cursos de FC, a professora afirmou ter participado ultimamente de Seminários e Grupo de Estudos e destaca que eles contribuem mais com o seu trabalho na sala de aula. Em relação às sugestões metodológicas na condução em programas de FC de professores, *Joana* entende que precisa ocorrer: “1. *Apresentação de teoria e encaminhamento prático*”. Além disso, ressalta fazer

leituras, mesmo que mensalmente, acerca da Língua Portuguesa e produção e reescrita de textos, mas salienta que os cursos de FC não têm sugerido textos para estudos desse tema.

Professora Tereza está na faixa etária de 50 a 54 anos, fez Magistério, é licenciada em Pedagogia, curso realizado presencialmente, tem pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Neuropedagogia. Atua há mais de 20 anos na docência e trabalha, na escola em questão, 40 h/a semanais, com o reforço escolar do 1º ano. Não tem realizado Cursos de Formação nos últimos cinco anos e a formação considerada mais pertinente é “1. *Sugestão de atividades*”. A professora confirma ter lido pouco acerca do tema da formação proposta. Retrata que só ouviu, ou seja, estudou o processo de produção e reescrita textual e/ou ensino de Língua Portuguesa por meio de cursos de formação e sente muita dificuldade em desempenhar tal prática por não estar mais estudando no momento.

A fim de sistematizarmos o perfil dessas três professoras participantes, sobre as quais trataremos na seção de análise, elaboramos o seguinte quadro síntese:

Quadro 03: Perfil das professoras

Nome de pesquisa	Faixa etária	Formação	Atuação
<i>Amanda</i>	30 a 39 anos.	Educação Geral (distância). Pedagogia e Sociologia (semipresencial). Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Gestão Escolar. Professora entre 10 a 15 anos	2º ano E.F/40 h/a semanais.
<i>Joana</i>	30 a 39 anos.	Educação Geral. Pedagogia e Arquitetura, realizadas presencialmente. Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicomotricidade Relacional. Professora entre 6 a 9 anos	5º ano E.F/20 h/a semanais.
<i>Tereza</i>	50 a 54 anos.	Magistério. Pedagogia (presencialmente). Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial e Neuropedagogia. Professora há mais de 20 anos	1º ano e reforço E.F/40 h/a semanais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação ao processo formativo, *Amanda* participou de todos os encontros de FCC, *Joana* e *Tereza*, quase na totalidade. Além disso, despontou-se a necessidade de se refletir a respeito de um perfil docente heterogêneo, considerando as diferenças evidentes entre as participantes, em termos: de tempo

de atuação; de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* realizados; e de turmas nas quais lecionam.

1.4.2 A pesquisadora

Por abordarmos a PACC, a pesquisadora torna-se participante da pesquisa. Por tal razão, nesta subseção, falamos um pouco sobre mim. Como se trata de uma apresentação pessoal, empregaremos a primeira pessoa do singular.

Sou recém-egressa da Formação docente Inicial que concluí no ano de 2018. Cursei a licenciatura em Letras Português e Inglês na Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *Campus* de Campo Mourão, entre os anos de 2015 e 2018. Durante a licenciatura, procurei me envolver em atividades para além da sala de aula. Assim, participei de eventos técnico-científicos, de projetos de extensão e também de projetos de pesquisa¹⁹. Esse meu interesse em participar de diferentes atividades se deu pela necessidade de alinhar os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos no curso à prática de sala de aula e de pesquisa.

Com esse intento, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tratou principalmente dos eixos de escrita, leitura e análise linguística, enfocando a perspectiva teórico-metodológica da escrita como trabalho (FIAD; MARYNK-SABINSON, 1991; GERALDI; 2011[1984]; MENEGASSI 2010, 2016). Essa experiência, permitiu-me adentrar na realidade escolar de aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica e perceber que mesmo os professores com formação específica em Língua Portuguesa, muitas vezes, tinham dificuldades em estabelecer a relação entre teoria e prática na sala de aula, quiçá, os professores dos anos iniciais, ministrando diversas disciplinas e licenciados, em sua maioria, em Pedagogia.

A partir de tais reflexões, leituras e experiências, tracei rumos à pesquisa em FC (*stricto sensu*), acreditando que seria possível problematizar tal lacuna. Logo, essa trajetória perpassada na Universidade e no contexto de iniciação à pesquisa, no qual me encontrava inserida, foi fundamental para definir o tema dessa pesquisa. O estudo de literaturas acerca da relação entre teoria e prática docente (FREIRE,

¹⁹Fui bolsista da Fundação Araucária do Paraná entre os anos 2017 e 2018, quando desenvolvi pesquisa, por meio do projeto de Iniciação Científica intitulado “Formação Docente Inicial e *Práxis* Docente: implicações na Educação Básica”, sob orientação da Professora Doutora Adriana Beloti.

1987; PIMENTA, 2010), bem como de formação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004), foi fundamental para definir o Projeto de Pesquisa de Mestrado.

A escolha do município e *locus* da FCC se deram por sua disponibilidade em me receber, bem como pela necessidade de FC já identificada por mim, pois, como resido no referido município há 24 anos, tenho conhecimento de situações sociais, políticas e educacionais que o envolve.

Além disso, em maio de 2020, tornei-me professora efetiva da prefeitura Municipal de Ubiratã, portanto, agora, para além de pesquisadora, também acompanho de perto a realidade vivenciada.

1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados aconteceu durante todo o processo de FCC. Desse modo, para gerar os dados, recorreremos aos seguintes instrumentos: questionário (Apêndice 1, conforme já explicado na seção que define o perfil das professoras participantes), entrevista inicial (Apêndice 2), mapas conceituais, gravação em áudio que registrou todo o processo de FCC e sessões reflexivas²⁰. A seguir, apresentamos e justificamos a necessidade de cada procedimento.

1.5.1 Entrevista Inicial

O primeiro instrumento de geração de dados diz respeito a uma Entrevista Inicial realizada com as professoras, com o intento de verificar a sua disponibilidade em participar da pesquisa e definir o recorte temático para a FCC, de modo a garantir seus interesses e necessidades na formação. Assim, elaboramos um Roteiro de Entrevista (conforme consta no Apêndice 2) e, para além disso, preparamos uma apresentação da proposta de pesquisa e de nossa atuação como pesquisadora.

A entrevista foi selecionada como instrumento de geração de dados, porque permite ao pesquisador uma espécie de mergulho na realidade pesquisada. Conforme Duarte (2004), esse instrumento possibilita coletar indícios dos modos de como os sujeitos interpretam as suas realidades, levantando informações

²⁰Os dados gerados pelos mapas conceituais, gravação em áudio e sessões reflexivas serão analisados no capítulo 3.

consistentes que permitam ao pesquisador descrever e compreender a lógica do grupo em foco.

A autora destaca, ainda, que, para a realização adequada de uma entrevista, o pesquisador precisa: a) ter de forma clara e delineada os objetivos de sua pesquisa; b) conhecer de maneira global o *locus* da pesquisa; c) obter leituras e revisão bibliográfica adequada para sua entrada a campo; d) realizar um roteiro²¹ para evitar “engasgos” e um discurso vago na condução da entrevista; e) pode ocorrer em algum nível de informalidade, sempre com foco nos objetivos preestabelecidos que levaram à busca daquele grupo específico como fonte de material empírico da pesquisa.

Duarte (2004), a partir de seus estudos sobre a entrevista, destaca a necessidade de se explicitarem:

- a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante) (DUARTE, 2004, p. 219).

Nesse sentido, para delimitar o conteúdo trabalhado na FCC, foi realizada uma Entrevista, visando os tópicos delineados por Duarte (2004), pois, antes de sua aplicação, despontou-se a necessidade de se refletir acerca da aplicabilidade de tal instrumento por meio da elaboração de um roteiro, além de todos os documentos exigidos pelo Comitê de Ética de pesquisa (Anexos 2, 3 e 4), com o intuito de resguardar os sujeitos participantes, bem como as informações dispostas por meio de gravações e acesso aos materiais.

A entrevista é semiestruturada por se tratar de um Roteiro de Entrevista com perguntas objetivas e abertas, o qual foi mediado por nós. Conforme Boni e Quaresma (2005), para a realização de entrevistas semiestruturadas, o pesquisador precisa conter um conjunto de questões previamente definidas, mas de forma semelhante a uma conversa informal. Além disso, é nótoria a necessidade de

²¹ O Roteiro de Entrevista encontra-se no Apêndice 2.

ficar atento, tendo em vista as pautas de discussões e sua condução, desse modo, pode elucidar questões que não ficaram claras, ajudar a retomar o contexto da entrevista, caso tome outros rumos e, até mesmo, realizar perguntas adicionais. Esse tipo de entrevista torna-se muito relevante quando “se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Seguindo tais orientações, a entrevista ocorreu no formato de uma conversa informal, quando procuramos deixar todas as participantes muito à vontade para se manifestarem. E como todas já me conheciam, essa proximidade foi favorecida, o que estimulou as manifestações.

Como a entrevista envolveu um grupo de nove participantes no mesmo ambiente e momento de conversa, entendemos, conforme define Flick (2009), que se trata de “entrevista com grupo focal”. As discussões partiram de um tópico específico, ou seja, a delimitação do conteúdo a ser trabalhado na FCC e sua relevância nos anos iniciais. Como pesquisadora, organizamos a sua condução, seguindo um roteiro semiestruturado, em conformidade com o tempo disposto (intervalo de 15 minutos), quando estimulamos a participação e indagação das professoras participantes, com vistas à expressão da opinião de todas elas.

Flick ressalta a dificuldade da mediação da discussão nesse tipo de entrevista por ter de “[...] considerar as dinâmicas em desenvolvimento do grupo, devendo ao mesmo tempo, guiar a discussão, a fim de integrar todos os participantes” (FLICK, 2009, p.130). Procuramos envolver todas as docentes, com o objetivo de comparecerem todas as opiniões acerca das dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina de Língua Portuguesa para que assim fosse definido o tema da FCC.

Para que a entrevista ocorresse, primeiramente pedimos permissão à Secretaria Municipal de Educação e à Direção da escola para que pudéssemos conversar com os professores (Anexos 2 e 4). A direção, prontamente, indicou que o horário de melhor acesso aos professores seria no intervalo, contudo que precisaria ocorrer em dois momentos, no período da manhã e tarde, tendo em vista que alguns professores só trabalham em um dos períodos.

Agendamos a entrevista para o dia 04 de junho de 2019, quando compareceram cerca de 10 docentes no período da manhã e 12 no período da tarde. Nesse dia, apresentamos esclarecimentos acerca da formação que

estávamos propondo, como, por exemplo, a carga-horária, a certificação e a definição de data e horário que seria viável para a maioria das participantes. Desse diálogo inicial, definiu-se, coletivamente, que a formação aconteceria nas segundas-feiras, das 19h00 às 23h00, quinzenalmente, totalizando 30 horas de estudos presenciais.

O conteúdo que seria discutido e estudado na FCC foi delimitado de acordo com a resposta das professoras à seguinte pergunta: *1) O que vocês acham relevante (na área de Letras) e gostariam de estudar, partindo dos conteúdos trabalhados no 4º e 5º ano²² e acreditam que os auxiliaria em suas atuações em sala de aula?* Para este questionamento, listamos, no quadro, algumas opções temáticas na área de LP: a) Atividades de Leitura e Escrita; b) Leitura e interpretação textual; c) Processo de produção e reescrita textual; d) conteúdos gramaticais de maneira mais reflexiva; e) alguma outra sugestão. As professoras manifestaram-se em relação à necessidade de estudar e refletir um pouco mais a respeito da produção e reescrita de textos.

A partir da Entrevista Inicial²³, planejamos uma formação voltada para a produção e reescrita de textos, conforme explicitamos na seção seguinte. As demais questões da pesquisa serão analisadas no capítulo 3, que estará voltado para a reflexão dos dados gerados.

1.5.2 A Formação Continuada Colaborativa

Ao tratarmos da FCC, faz-se necessário destacarmos a relevância de que, tanto a formação Inicial, quanto a continuada são alicerçadas “[...] num processo de investigação e pesquisa que tenham como foco a dialogicidade, a reflexividade e a colaboração.” (COELHO, 2001, p. 70).

Conforme a autora, a FCC exige um mergulho no conhecimento teórico-metodológico pautado nas experiências e vivências pessoais dos interlocutores envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, oferecendo formas de o professor

²² A princípio, pensamos em trabalhar apenas com professores do 4º e 5º anos, mas considerando o interesse daqueles que trabalham com as demais turmas e necessidade apresentada de fundamentar conhecimentos, independente do ano em que estão atuando, a FCC foi aberta a todos que atuam nesse nível de ensino.

²³ A entrevista foi transcrita via áudio, mas não seguindo os padrões brasileiros de transcrição de fala, haja vista o cumprimento de seu objetivo que foi o de registrar as discussões e reflexões realizadas entre participantes e pesquisadora.

(re)construir o contexto social no qual está inserido. Para o docente realizar uma mudança da teoria educacional, da política e da *práxis*, é preciso mudar sua própria forma de pensar e agir.

Corroboramos Coelho (2001) quando refletimos acerca do papel da ação de FCC em não ser o de “[...] dizer o que o professor deve fazer, ao contrário, é forjar instrumentos, ferramentas e inteligibilidade para melhor entender o que acontece na sala de aula, na escola e na educação. [...]” (COELHO, 2001, p. 75).

A partir de tais reflexões, podemos relacioná-las com a predominância na escolha das docentes, na pergunta 13, do questionário de pesquisa, em que uma FCC deve ser conduzida por “*sugestão de atividades*”, isto é, com vista a “receitas” sobre como encaminhar a prática de produção e de reescrita textual.

O processo de FCC ocorre via linguagem, abrindo espaço para o diálogo reflexivo que pode possibilitar a expansão de novos sentidos, posicionamentos, pontos de vista acerca da realidade escolar. Logo, esse processo é regido pelo diálogo. Freire (1987), ao tratar da dialogicidade como prática de liberdade, entende que é composta pela ação e reflexão, pois, segundo o educador, não existe palavra verdadeira sem *práxis*. Se utilizarmos apenas a ação sem reflexão, a palavra se converte em ativismo:

Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também à *práxis* verdadeira e impossibilita o diálogo. [...] Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 44, grifos do autor).

Sob a premissa de Freire (1987), toda ação só tem sentido quando é amparada no diálogo que promove a reflexão. Ação é *práxis* que, compreendida de tal forma, é capaz de transformar o mundo e humanizar as pessoas. E é assim que entendemos a FCC: sustentada no diálogo no sentido de promover a *práxis* docente. Somente via reflexão, promovida por meio do diálogo entre as participantes do

processo formativo, promoveremos a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, a transformação no contexto de ensino.

Desse modo, ressaltamos a necessidade da articulação entre teoria e prática em contextos de formação, pois ambas são essenciais para a (re)construção de conhecimentos. Magalhães (2004) destaca que a formação de docentes para uma prática crítica e reflexiva precisa ser contemplada em cursos de Licenciatura e Formação Contínua. As novas teorias de ensino precisam dar ênfase à formação, na discussão da escola como espaço de expansão de consciência socioideológica, e o professor deve aprender a ser pesquisador de suas próprias práticas.

Ao aderirmos uma prática crítica e reflexiva, pautamo-nos em Magalhães (2004), nos momentos propostos pela autora, de *informar, descrever, confrontar e reconstruir*. A partir da realização desses momentos, é possível uma formação continuada acontecer de maneira colaborativa, com ênfase na prática de discussões, reflexões, troca de experiências e sessões reflexivas. Ademais, é notória a necessidade da proposição de formações teórico-metodológicas e práticas que vise à Educação Básica, para que os professores, ao participarem das mesmas, possam (re)pensar, de forma consciente, as suas práticas de sala de aula, por meio de estudos e aplicações do que foi proposto, objetivando a adaptação para a sua realidade de ensino, tornando-se, assim, pesquisador de sua *práxis* docente.

Nesse viés, Pimenta (2005) trata da percepção de como precisa ocorrer uma FCC. Para a autora, realiza-se uma formação colaborativa, crítica e reflexiva, quando a busca de transformações é solicitada pelos participantes da pesquisa, a fim de resolver uma possível dificuldade em termos de ensino levantada pelo grupo. Assim, “[...] a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo.” (PIMENTA, 2005, 534).

Seguindo tal orientação, a proposta de FCC foi institucionalizada por meio de um Projeto de Extensão intitulado *A produção e reescrita de textos nos anos iniciais*²⁴, que foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Unioeste, de modo que as participantes pudessem receber a devida certificação.

²⁴ Registrado na Pró-Reitoria de Extensão sob nº 58377/2019, com vigência entre setembro e outubro de 2019.

A FCC²⁵ objetivou, conforme Magalhães (2004): a) *descrever* a realidade do ensino da produção e reescrita de textos; b) *informar* sobre a realidade, partindo do referencial teórico-metodológico; c) *confrontar* tal realidade, que é o fato do participante se submeter às teorias formais que embasam suas ações, propiciando algum tipo de interrogação e questionamento; d) *propor* transformações e reconstruções de práticas a partir de ações de mediação.

Com o objetivo de demonstrar como foi o processo de FCC, relacionamos os elementos propostos por Magalhães (2004) com o nosso planejamento, conforme consta no Quadro 04:

Quadro 04: Processo Reflexivo realizado na FCC

Perguntas Reflexivas	Ações FCC
1) O que fiz? (descrever)	Resposta do Questionário Inicial, discussões e Mapa Conceitual Inicial (1º encontro de FCC)
2) O que agir desse modo significa? (informar)	Discussões colaborativas realizadas no decorrer dos encontros, pautadas em textos teórico-metodológicos acerca da perspectiva dialógica de linguagem. Sessão reflexiva (Todos os encontros de FCC)
3) Como cheguei a ser assim? (confrontar)	Reflexões acerca da formação docente Inicial, possíveis lacunas e questões objetivas do trabalho docente. Sessão reflexiva (Todos os encontros de FCC)
4) Como posso agir diferente? (reconstruir)	Elaboração de atividades que podem ser utilizadas em suas realidades de ensino, Análises de materiais, Mapa Conceitual Final e Sessão Reflexiva (3º, 4º e 6º encontros de FCC)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por meio da FCC, procuramos estabelecer a relação entre teoria e prática, visualizando um trabalho coerente com o que preconizam os documentos norteadores da Educação Básica de LP, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Além disso, defendemos a FC e a pesquisa colaborativa como elementos que estabelecem a relação de prática-teoria-prática como indissociáveis (PIMENTA, 2010), a fim de impulsionar à transformação da realidade escolar.

Ao considerarmos as informações obtidas na entrevista inicial e as necessidades que se despontavam em cada encontro, a FCC ficou assim organizada:

²⁵ A Formação Continuada Colaborativa ocorreu em seis encontros, totalizando 30 horas, portanto, foi uma formação continuada, considerando que impulsiona para a continuação de estudos dos professores, não garantido em tal ato.

Quadro 05 - Encaminhamentos da FCC

Datas	Encaminhamentos possíveis	Carga horária²⁶
05/08/2019	Aplicação do questionário; Discussão acerca da compreensão de escrita; Elaboração e exposição de um mapa conceitual do entendimento inicial dos professores sobre a escrita; Explicação da origem e o conceito de escrita enquanto processo; Síntese dos conceitos abordados; Sessão reflexiva e Leitura dos textos teóricos referentes à escrita enquanto trabalho (GERALDI, 1997[1991]; MENEGASSI, 2016).	5h
19/08/2019	Levantamento da compreensão do texto acerca de escrita; Reflexão sobre o texto teórico, partindo dos questionamentos e dúvidas das professoras; Síntese do conceito explorado; Apresentação dos elementos necessários ao comando de produção, conforme Geraldi (1997[1991]); Sessão reflexiva e Leitura de textos teórico-metodológicos sobre o encaminhamento de produção textual (MENEGASSI, 2011, 2016).	5h
02/09/2019	Retomada dos textos encaminhados no encontro anterior, a partir dos pontos principais abordados pelas professoras; Reflexão sobre os conceitos a partir de dúvidas e questionamentos; Explanação dos conceitos e como aplicá-los, com exemplos; Elaboração de um encaminhamento de produção textual, visando as turmas em que as docentes atuam; Sessão reflexiva e Leitura de um texto teórico-metodológico sobre a elaboração do encaminhamento de produção textual (COSTA-HUBES, 2012).	5h
16/09/2019	Compartilhamento e discussão relacionada aos comandos de produção elaborados, propondo a sua aplicação em sala de aula; Investigação de como as professoras realizam a correção nos textos dos alunos; Apresentação de tipos de correção; Sessão reflexiva e Leitura de tipos de correção, segundo Ruiz (2015[2001]).	5 h
30/09/2019	Abordagem dos tipos de correção a partir dos comentários realizados pelas professoras; conversação, com exemplificações, de cada tipo de correção, segundo Ruiz (2015[2001]); Atividade em que as professoras realizam a correção de textos de seus alunos selecionados anteriormente; Apresentação e discussões acerca das correções realizadas; Sessão reflexiva e Leituras complementares.	5h
07/10/2019	Síntese de todos os conceitos abordados durante a FCC; Elaboração e exposição de um mapa conceitual que represente a compreensão a respeito da escrita; Comparação entre o primeiro e segundo mapa conceitual coletivamente e Sessão	5h

²⁶ A carga-horária total da FCC foi de 30 horas, contudo 24 horas foram realizadas presencialmente e a outras 6 horas foram consideradas as leituras dos textos teórico-metodológicos que balizaram o processo formativo.

	reflexiva acerca dos encontros e da FCC.	
		Total 30 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seleção dos textos para estudos e reflexões durante a FCC inicialmente foi feita por nós, pesquisadoras, na perspectiva de alicerçar todo um processo reflexivo de trabalho com a produção e reescrita textual em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem. Todavia, a programação de leituras foi revista algumas vezes e a cada encontro o modo de trabalhar o texto foi modificado, considerando a realidade que vivenciamos como pesquisadora no processo de formação de acordo com a participação do grupo. No Quadro 06, listamos os textos teórico-metodológicos que foram objetos de estudos durante a FCC.

Quadro 06: Cronograma de Leituras

Data	Conteúdo	Leitura obrigatória	Leitura complementar
05/08/2019	Escrita como atividade de interação/ Concepções de Linguagem	MENEGASSI, R. J. Escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). A Linguística aplicada no Brasil rumos e passagens . São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 193-230. GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: Aprender e ensinar com textos dos alunos . 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.17-25.	MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (Orgs.). A produção textual e o ensino . Maringá: Edue, 2010. p. 75-102.
19/08/2019	Encaminhamento de produção textual	MENEGASSI, R. J. Conceitos Bakhtinianos na prova de redação. Linguas & Letras , Número Especial – XIX CE LL IP – 1º Semestre de 2011, p. 1-15.	GERALDI, João Wanderley[1991]. Portos de Passagem . 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.p.1-72
02/09/2019	Atividade Prática: Encaminhamento de produção textual	COSTA-HÜBES, T. C.. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Anais do X Encontro do CELSUL . Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.	

16/09/2019	Tipos de correção	RUIZ, E. D [2001]. Como corrigir redações na escola. 1 ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.	
16/09/2019	Atividade Prática acerca dos tipos de correção	Baseada em exemplos elaborados por Ruiz (2015[2001]).	
30/09/2019	AMOP e BNCC	Apresentação do eixo produção textual na AMOP e BNCC, recapitulando e reafirmando que os conceitos da prática de escrita como atividade de interação são pautados na concepção dialógica da linguagem e precisam comparecer na sala de aula desde os anos iniciais.	AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. Departamento de Educação. Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2015. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 04 jun. 2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante do exposto, apresentamos, de forma global, como se deu o processo de FCC, que passou por alterações no decorrer de cada encontro, com o intento de realmente atender as necessidades, demandas e sugestões das participantes, desde que não fugissem dos objetivos da formação.

1.5.3 Mapas conceituais

Estamos tratando, nesta pesquisa, como mapas conceituais, a produção de cartazes, feitos pelas professoras participantes, no primeiro e no último encontro da FCC, nos quais apresentam seu entendimento acerca da escrita. O mapa conceitual inicial foi realizado em grupos, em um momento anterior à explicação das concepções de linguagem e de escrita, com o objetivo da diagnose da compreensão de escrita inicial das docentes, ou seja, o nível de desenvolvimento real (VYGOSTKY, 1991[1984]) dessas docentes em relação ao tema da formação. Já a produção do mapa conceitual final ocorreu no último encontro da FCC, a partir do qual objetivamos identificar quais foram as apropriações de conhecimentos

acerca da prática de produção e reescrita textual adquiridos, ao longo do processo formativo, pelas professoras participantes.

O mapa conceitual pode ser compreendido como uma organização textual, que é construída a partir de uma representação gráfica ilustrativa, com hierarquização de ideias, de modo que selecione e apresente conceitos e informações relevantes acerca de uma temática (no caso da pesquisa, compreensões de escrita).

De um modo geral, os mapas conceituais são construídos a partir de uma ideia geral, avançando para outras mais específicas. Segundo dados disponibilizados no *site* “Significados”, “a idealização do mapa conceitual, como um método de organização administrativa de conteúdos, surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, por meio de estudos do professor e educador “Joseph Novak”. A partir de então, tornou-se uma excelente ferramenta didática, muito utilizada no âmbito educacional.

No caso desta pesquisa, recorreremos a esse instrumento por considerarmos sua importância na sintetização de ideias já apropriadas pelos sujeitos, uma vez que uma das exigências de sua produção é que seus idealizadores tenham conhecimento sobre o assunto que no mapa será organizado.

Ambos os mapas conceituais foram realizados em grupos. No primeiro, as três professoras participantes fizeram parte de grupos distintos, por tal motivo, foram analisados três mapas conceituais. No mapa conceitual final, as participantes o realizaram em conjunto, assim foi analisado apenas um mapa.

Logo, tanto no mapa inicial, como no mapa final, esperamos encontrar registrados conhecimentos já apropriados pelas participantes da pesquisa em relação à sua concepção de escrita, bem como promover a reflexão docente acerca do que seja a prática de escrita para elas e como precisa ser desenvolvida nos anos iniciais de ensino, ou seja, em conformidade com as teorias e metodologias já apresentadas

1.5.4 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas são importantes aliadas no processo de FCC, pois, conforme Magalhães (2004), constituem-se como espaço de diálogo organizado a

partir da necessidade de se promover contextos sustentados por uma prática crítica. Logo, para que aconteça, efetivamente, precisa ocorrer um diálogo mútuo entre pesquisadores e professores, com o objetivo de promover a *práxis* docente. Além disso, tais sessões proporcionam a troca de conhecimentos, percepções e discussões políticas a respeito da educação.

Nesta perspectiva, realizamos sessões reflexivas no decorrer de cada encontro com as professoras sujeitos da pesquisa, dialogando acerca da relação entre suas práticas e os pressupostos teórico-metodológicos estudados. Para provocar inquietações e reflexões acerca do tema em estudo na sua relação com a prática docente, promovemos os seguintes questionamentos, amparadas em Magalhães (2004):

1) “O que fiz?” – propicia ao sujeito refletir para além da descrição, decorrentes de suas ações e razões para determinada escolha teórica, metodológica e prática;

2) “O que agir desse modo significa?” – provoca reflexões sobre as escolhas feitas, oportuniza o confronto com a realidade;

3) “Como cheguei a ser assim?” – instiga a (re)pensar as escolhas feitas, até então;

4) “Como posso agir diferente?” – recupera conhecimentos e (re)direciona a *práxis* docente. Para isso, foram imprescindíveis os estudos realizados na FCC, com textos e exemplos de produção de atividades que pudessem ser trabalhadas nos anos iniciais, a fim de encaminhar os rumos à reconstrução docente.

A partir de nosso objeto de pesquisa - *os encontros de FCC* -, buscamos sintetizar as etapas da pesquisa, bem como os procedimentos para geração de dados, pautando-nos nos momentos de reflexão (informar, descrever, confrontar e reconstruir) amparadas em Magalhães (2004):

Quadro 07: Ações da FCC e procedimentos de geração de dados

Momentos e Etapas da Pesquisa	Objetivos	Ações para geração de dados	Período de geração de dados
1. Diagnose Inicial: Momento do descrever	- Planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes	- Entrevista - Questionário - Mapa conceitual inicial - Sessões Reflexivas	04 de junho a 05 de agosto de 2019

2. Ações Colaborativas: Momento de informar e confrontar	- Refletir sobre a prática de produção e reescrita de textos nos estudos desenvolvidos no decorrer do processo de FCC	- Gravação e anotações dos encontros de FCC - Sessões Reflexivas	Agosto a outubro de 2019
3. Diagnose final: momento de Confrontar e Reconstruir.	- Caracterizar possíveis apropriações de conhecimentos das docentes participantes do processo de FCC, a partir dos estudos efetuados	- Sessões Reflexivas - Mapa Conceitual Final	Outubro de 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esse percurso metodológico sustentou-se em uma base teórica sobre a qual tratamos no próximo capítulo.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Organizamos este capítulo de modo que possamos apresentar, primeiramente, a concepção de linguagem que sustenta nosso estudo e suas reverberações na compreensão de escrita, de produção de texto escrito e de reescrita textual. Assim, na seção 2.1 (com seus desdobramentos), focamos na concepção interacionista-dialógica de Linguagem.

Na sequência, voltamo-nos à teoria histórico-cultural, outra vertente teórica que nos fornece subsídios para discutir o conceito de “apropriações”. Nessa direção, na seção 2.2 exploramos esse conceito, amparadas em preceitos vygotskinianos, com o intento de pautarmos-nos teoricamente para efetuar a análise com propriedade.

2.1 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA-DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Para que a concepção interacionista-dialógica de linguagem seja efetivamente compreendida, precisamos, inicialmente, recuperar, mesmo que brevemente, outras concepções que a antecederam e que, de certa forma, estimularam o seu surgimento. Para tanto, partimos da compreensão de linguagem defendida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, contrapondo-se a outras orientações teórico-filosóficas que, naquele momento histórico, conduzia a produção do conhecimento.

Bakhtin e os demais integrantes do Círculo viveram em uma época em que duas correntes do pensamento filosófico-linguístico destacavam-se. Volóchinov (2018[1929]), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, denomina essas correntes como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*. Embora esses estudiosos não tenham relacionado suas reflexões ao ensino, Geraldi (2011[1984]) ousou estabelecer aproximações entre essas correntes filosóficas e as diferentes compreensões empreendidas à linguagem na escola. À primeira estabeleceu correspondência com o que, mais tarde, denominou de *Concepção de linguagem como expressão do pensamento*; e, à segunda, com a *Concepção de linguagem como instrumento de comunicação*, conforme definiu este autor.

A primeira concepção de linguagem - *subjetivismo individualista* - conforme Volóchinov (2018[1929]), compreende o sujeito como individual e psico-suficiente. Ele não depende do outro ou do meio social para falar, para produzir linguagem, uma vez que esta é herdada cognitivamente. Nesse caso, a linguagem reflete a individualidade da consciência de seus usuários. Esta premissa, de acordo com o próprio Volóchinov, deriva não apenas da visão psicologizante, mas também do método positivista, ao qual recorriam os representantes da corrente em suas explicações.

A compreensão de Volóchinov (2018[1929]) ampara a análise da primeira tendência, na qual o psiquismo individual é a fonte da língua: “[...] As leis da criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filólogo da linguagem.” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 148).

Alinhada ao ideal do subjetivismo individualista, Geraldi (2011[1984]) define a *Concepção de linguagem como expressão do pensamento* que sustentou, principalmente na década de 1960²⁷, o ensino de LP pautado em uma concepção tradicional, com foco na transmissão de conhecimentos.

Todavia, Perfeito (2007) entende que essa concepção ainda hoje é levada em conta, fato que comparece em suas afirmações “de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.” (GERALDI, 2011[1984], p. 43). A autora parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo).

Conforme Zanini (1999), sob tal orientação no ensino, o aluno não precisa compreender os conteúdos discutidos pelo professor; basta-lhe apenas memorizar o que lhe é apresentado. Na LP, mais especificamente, o único registro de escrita considerado era a modalidade culta de língua. Sendo assim, o conhecimento de normas e regras da língua era essencial para o ato de “escrever certo”, pois “conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas.” (ZANINI, 1999, p. 80). A autora ressalta que a Lei n. 4024/61 deu ênfase ao ensino de gramática normativa, sustentando a compreensão de que bastava ao

²⁷ Essas datas não são precisas, haja vista que ainda hoje é possível identificar práticas de ensino sustentadas nessa compreensão de linguagem.

aluno conhecer o caráter normativo da língua para expressar bem seus pensamentos.

Assim, na elaboração de textos, o aluno deveria utilizar corretamente todas as normas da gramática, predominando o cuidado excessivo com a forma, para valorizar a *arte de bem escrever*. Para isso, o foco do ensino era o domínio da metalinguagem.

Essa compreensão de linguagem foi sendo contestada, gradativamente, por uma outra maneira de conceber a língua. Ancorando-se no que Volóchinov (2018[1929]) denominou de *Objetivismo Abstrato*, desponta-se a corrente estruturalista, cujo precursor foi Ferdinand Saussure que, opondo-se a um viés subjetivista de estudo, compreendia a língua de forma objetiva, concreta, organizada em um sistema de formas fonéticas, linguísticas, gramaticais e lexicais.

Sob tal orientação, a língua é compreendida como um sistema pronto, acabado e imutável, isto é, sua essência está no próprio sistema linguístico. O que importa, nesse caso, é estudar a língua enquanto sistema de regras e não os seus usos (fala), uma vez que esta é considerada heteróclita, multifacetada, por pertencer a diversos domínios, assistemática e mutável; logo, descartada de possibilidades de análise. Já a língua escrita é passível de sistematização, pois, enquanto um sistema, pode ser considerada homogênea, estável, convencionada socialmente e, portanto, pronta para ser aprendida pelo sujeito.

Contudo, a utilização da língua pelo sujeito não é considerada por Saussure, “pois seu estudo se limita ao funcionamento *interno* da língua, sem levar em conta as determinações sócio-históricas da linguagem” (PERFEITO, 2007, p. 33). Logo, a noção de sujeito é praticamente nula, pois importa-lhe apenas que faça uso do sistema da língua. Assim sendo, a performance de um sujeito, usuário de uma língua, depende unicamente de seu conhecimento acerca dos aspectos formais desta sua língua. Esta, por sua vez, é compreendida como algo estático, sem considerar sua evolução ao longo do tempo, em situações reais.

Segundo Perfeito (2007), os discípulos de Saussure atribuíram à organização interna da língua o nome de *estrutura*. Influenciados, à época, pela Teoria da Comunicação/Informação, procuram explicar o que entendem por comunicação. Termo que, posteriormente, é retomado por Karl Bühler, que reconhece três funções básicas de linguagem: função expressiva/ emotiva (com ênfase no emissor); função

apelativa/conativa (com ênfase no receptor); e função referencial/informativa (com ênfase no referente/contexto). Perfeito (2007) explica que Jakobson (1973) considera ainda outros fatores que interferem na comunicação verbal: *a mensagem, o canal e o código*.

Os estudos advindos do Estruturalismo e as discussões instigadas por Jakobson (1973) sobre a Teoria da Comunicação influenciaram decisivamente o ensino de LP no final da década de 1960 e toda a década de 1970, de modo que Geraldi (2011[1984]) relacionou o *Objetivismo Abstrato* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]) com uma concepção de linguagem que ele denominou como *instrumento de comunicação* (GERALDI, 2011[1984]).

Nesse viés, a língua é compreendida como um código e o ensino de LP ainda evidencia ter foco em aspectos gramaticais. Na *Concepção de Linguagem como instrumento de comunicação*, a linguagem é tida como uma ferramenta capaz de transmitir uma mensagem, a partir da utilização da variedade padrão, desconsiderando as outras variedades linguísticas (GERALDI, 2011[1984]).

Desse modo, o texto é uma representação da forma e da função da linguagem, considerado uma unidade fechada, organizado em estruturas fixas que podem ser utilizadas em qualquer situação de escrita. Ensinar a produzir textos, neste caso, é trabalhar com a narração, descrição e dissertação, três modelos de textos que devem ser seguidos. Portanto, a produção escrita volta-se para um conjunto de técnicas que possibilitam reconhecer o funcionamento interno do texto, sua forma estrutural, mas sem perder o foco na norma padrão de uso da língua.

Nesse ato, o professor limita-se a apresentar modelos ao aluno. O ensino da gramática, por exemplo, ocorre por meio de exercícios estruturais de seguir o modelo, de completar lacunas e de marcar x, dentre outros.

Na contramão das duas concepções apresentadas, desponta-se a terceira concepção que defende o *locus* da linguagem na interação (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011). Trata-se da *Concepção de linguagem como forma de interação*, conforme denominação de Geraldi (2011[1984]) e segundo palavras de Volóchinov (2018[1929]).

Depois de tecer críticas ao *subjetivismo individualista* e ao *objetivismo abstrato*, Volóchinov (2018[1929]) apresenta a compreensão do Círculo de Bakhtin em relação à linguagem. Segundo palavras do autor,

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem um enunciado monológico isolado, tampouco um ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p.218-219, grifos do autor).

Com essas palavras, Volóchinov nega as compreensões teórico-filosóficas apresentadas, à época, sobre a linguagem e defende o entendimento que o Círculo tem: da língua como um acontecimento social, como uma forma de interação, originária de acontecimentos reais, em condições históricas reais. Sendo assim, segundo o autor, a língua “[...] se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220).

Trata-se, assim, de uma língua viva, dinâmica, que se institui e reconstitui no processo de interação entre os sujeitos, o que significa dizer que não a herdamos hereditariamente, conforme defendia o *subjetivismo individualista*; e nem a encontramos pronta na sociedade, de acordo com o *objetivismo abstrato*, mas os sujeitos, quando nascem, “[...] entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p.198).

Essa compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin é assumida por Geraldi (2011[1984]), quando passa a defender a *linguagem como processo de interação*. Sob tal compreensão, segundo Perfeito (2007), a linguagem torna-se o lugar das relações sociais por meio da qual os falantes atuam enquanto sujeitos. Nesse caminho, é compreendida como possibilitadora da interação entre sujeitos no mundo, pois a *concepção interacionista* (como também passa a ser denominada em documentos parametrizadores) considera “[...] a historicidade da linguagem; os sujeitos e suas ações linguísticas e o contexto social de suas interações verbais” (GERALDI, 2011[1984], p. 7).

Essa concepção evidencia que o ensino de LP precisa promover a interação do aluno por meio da língua, ao produzir textos orais e escritos, que atenda à situação de enunciação proposta por determinada atividade. Nesse caminho, Costa-

Hübes (2009) destaca que, *na concepção de linguagem como processo de interação*, a língua, ao invés de ser considerada forma e estrutura, “[...] é interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 06). Logo, todas as formas de interação entre os homens acontecem na e pela linguagem.

A partir de tal concepção, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) destacam que a expressão realizada pelos sujeitos não é organizada apenas pela atividade e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Pelo contrário, compreende-se que a situação de uso implica no enunciado que será produzido. Sendo assim, a formação da expressão é inerente às condições sociais, isto é, o social interfere diretamente na organização do discurso.

Seguindo esse caminho, nessa concepção, é notória a preocupação de que o ensino de LP proporcione o desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos, para além dos aspectos gramaticais. Além disso, julga-se necessário propiciar ao estudante a “[...] capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 490).

A essa compreensão *interacionista da linguagem* acrescenta-se seu viés dialógico, a partir dos estudos dos escritos do Círculo, pois, para além da interação, a linguagem passa a ser compreendida, também, como *dialógica*, o que nos possibilita defini-la como *Concepção interacionista-dialógica de linguagem*. Essa compreensão mobiliza o conceito de *dialogismo* que remete às relações dialógicas que os sujeitos estabelecem ao produzirem seus enunciados: colocam-se em diálogo com enunciados anteriores, que ajudam a constituir o seu discurso, e com enunciados posteriores, isto é, de seus interlocutores. Conforme explica Bakhtin,

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2016[1979], p.26).

Segundo palavras do autor, todo discurso produzido e materializado em forma de enunciado dialoga, de alguma forma, com discursos anteriores, respondendo a eles. E, ao mesmo tempo, pressupõe um diálogo com seu(s) interlocutor(es), promovendo a interação. Dessa forma, todo enunciado é marcado por outros discursos e, ao mesmo tempo, são elos na corrente da comunicação discursiva, ligando os sujeitos com a vida e com a história.

Sobral e Giacomelli (2016) destacam que todo enunciado é uma resposta, ou seja, uma réplica a outros enunciados já ditos anteriormente ou não, contudo passíveis de respostas. Nesse sentido, o *dialogismo* diz respeito ao “[...] fato de haver entre as pessoas, entre si e entre seus enunciados relações dialógicas em que as palavras, que se repetem, servem aos enunciados, que não se repetem, mesmo que usem as mesmas palavras” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1089).

Tais relações ocorrem entre enunciados que respondem, replicam a outros, os quais podem aceitar, refutar, responder, negar etc. Também pode ocorrer entre pessoas que se constituem enquanto sujeito por meio do contato com outras pessoas e por meio de textos, pois a marcação de um monólogo também responde alguém.

[...] a ideia de discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do pensamento bakhtiniano e fundamento de sua concepção de dialogismo, por tratar o discurso como um eu constituído por vozes de diferentes indivíduos (enunciadores) (KRAEMER; LOPES; SANTA, 2011, p. 22).

Nesse viés, compreende-se o *dialogismo* como as relações dialógicas entre diferentes discursos (interdiscursividade), visto que o enunciado é produzido por meio do diálogo com o(s) outro(s) já dito(s) antes dele. Portanto, pode ser uma tentativa de resposta ao já dito anteriormente, de modo direto ou indireto. Dito de outra forma, o discurso perpassado pela voz alheia é a essência do *dialogismo*. Volóchinov (2018[1929]) ressalta que:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação “ao outro”. [...] *A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado* (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 205-206, grifos do autor).

Logo, a enunciação é “[...] um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (KRAEMER, 2014, p. 66).

Ao partir da *Concepção interacionista-dialógica de linguagem* compreende-se que o discurso é manifestado por meio de textos. Produzir textos na escola, nesse caso, é produzir discursos em diálogo com outros discursos e para a interação com o outro. De acordo com Geraldi (2011[1984]), o sujeito utiliza-se da linguagem não apenas para expressar seu pensamento ou transmitir conhecimento, mas também para agir, atuar sobre o outro e o mundo que o cerca. Sendo assim, o texto é lugar de interação entre os sujeitos e possui uma dimensão discursiva, com múltiplas situações de interlocução que se concretizam em um contexto determinado.

Essa compreensão requer que, no estudo de um texto ou no ato de sua produção (oral, escrita e/ou multimodal), leve-se em consideração o contexto de produção, o gênero discursivo no qual se inscreve (considerando seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional que o organiza), o propósito discursivo do autor, o(s) interlocutor(es) envolvidos, o veículo de circulação do texto-enunciado, dentre outros aspectos.

Enfim, trata-se de uma outra compreensão de texto, entendido agora como enunciado concreto, único e socialmente constituído. Nesse sentido, conforme Bakhtin (2009[1979]: “[...] *cada texto (como enunciado) é algo individual, único, singular, e nisso reside todo o seu sentido* (sua intenção em prol da qual foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2009[1979], p.309-310, grifos do autor). Produzir textos, neste caso, significa produzir enunciados que estão relacionados com a vida, com acontecimentos reais, com verdades, valores, posicionamentos de sujeitos socialmente constituídos.

No que diz respeito à escrita na escola, à prática de produção de textos, significa adotar uma compreensão de escrita. Desse modo, refletimos, na subseção que segue, sobre as concepções de escrita que perpassam/podem perpassar o ato de ensinar o aluno a produzir um texto, dependendo da concepção de linguagem que o professor assume.

2.1.1 Concepções de Escrita

As diferentes concepções de linguagem, em cada momento histórico, influenciaram, também, o ensino da escrita, fazendo com que distintas maneiras de concebê-la embasem a sua forma de condução na sala de aula. Desse modo, a escrita foi compreendida, ao longo da história da LP, segundo Menegassi (2010; 2016), Fuza e Castro (2016), com foco na língua, como dom/inspiração divina, como consequência, como trabalho e processo e como atividade de interação (esta última, caracterizada por Costa-Hübes (2012) a partir de suas leituras dos escritos do Círculo).

Conforme Menegassi (2010, 2016) e Fuza e Castro (2016), as concepções de escrita com foco na língua e como dom/inspiração divina estão relacionadas à primeira concepção de linguagem, *como expressão do pensamento* (GERALDI, 2011[1984]) e sustentam-se na corrente do pensamento filosófico-linguístico *subjetivismo individualista* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]).

Menegassi (2010, 2016) destaca que, no trabalho com escrita, quando o foco recai sobre a língua, prevalece uma compreensão de que, o importante, no ato de escrever, é dominar as regras normativas da língua. Para isso, trabalha-se, nas aulas de LP, com “inúmeros exercícios referentes aos sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional” (MENEGASSI, 2010, p. 16). Assim, o ensino da escrita passa por exercícios de gramática. E no trabalho com a produção de textos – ou ensino de redação – o que importa é a norma padrão da qual “professor e aluno devem ser conhecedores de regras gramaticais” (MENEGASSI, 2016, p. 203).

Essa compreensão escolar de escrita entende-a “como um conjunto de atividades para o domínio do código” (KLEIMAN, 2000, p. 70) que deve ser aprendido pelo aluno para se produzir o que é pedido na escola. Essa ideia coaduna com Geraldi (1997[1991]), quando critica a escrita para a escola, ou seja, quando o texto é produzido somente para que o professor o leia e atribua uma nota, sem que haja nenhuma preocupação de o aluno expor o seu ponto de vista.

Por isso, é comum em práticas de escrita subsidiadas por essa compreensão, comandos assim organizados:

Figura 04 - Exemplo de comando de produção com foco na língua.

“Levando em consideração o estudo de substantivos e adjetivos, escreva um texto sobre suas férias. Utilize no mínimo 10 e no máximo 25 adjetivos e substantivos em seu texto.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante da proposta de produção, infere-se que os alunos estudaram as classes de palavras substantivo e adjetivo e o professor propôs exercícios relacionados a essas classes gramaticais. Para a realização da produção escrita, é dado um limite no comando de “no mínimo 10 e no máximo 25 adjetivos”, fato que evidencia a preocupação do professor no uso “correto” gramatical das classes de palavras estudadas, ou seja, o aluno precisa apenas atentar-se à utilização de substantivos e adjetivos no texto e não com a produção escrita em si. É comum, nesse caso, que na correção do texto o docente volte-se apenas para os erros de ortografia, de concordância e sintaxe, de pontuação, enfim, para os desvios da gramática normativa. Assim, o texto torna-se um pretexto para serem trabalhados aspectos gramaticais.

A escrita compreendida como dom/inspiração também se ampara nos pressupostos do *subjetivismo individualista* e, conseqüentemente, na *Concepção de linguagem como expressão do pensamento*. Nesse caso, o que prevalece, na compreensão do professor, é que o aluno tem/nasce (ou não) com o dom de escrever.

De acordo com Sercundes (2004[1997]), a escrita concebida como dom/inspiração divina pressupõe um conhecimento herdado, já internalizado, que o aluno exterioriza na produção dos textos. Se, como critica Volóchinov (2018[1929]), o sujeito, nessa orientação teórica, é visto como individual e psico-suficiente, subentende-se que ele não depende do outro ou do meio social para falar, para produzir linguagem, uma vez que esta é herdada cognitivamente. Logo, no ato de escrever, de produzir um texto, ele também não precisará das orientações do professor.

Por isso, conforme Fuza e Castro (2016), “Na escrita como dom, há comandos como, por exemplo, apenas um título ou um tema, sem nenhuma atividade prévia para o aluno trabalhar antes de iniciar sua produção” (FUZA; CASTRO, 2016, p. 154). A apresentação de um título, de uma frase ou de figura é

tida como suficiente para a escrita de uma redação que será corrigida para fins de atribuição de nota, isto é, como um produto pronto e acabado.

Ao propiciar um estímulo ou frase para a escrita da redação, o professor espera que o estudante tenha o “dom” ou a “inspiração divina” para redigi-la. Todavia, caso não consiga alcançar o resultado esperado pelo docente, entende-se que é porque não possui o “dom da escrita”; logo, não há muito o que se fazer na escola para superar essa dificuldade.

Essa prática ainda é comum nos dias atuais para “preencher o tempo da aula quando não há professores e manter os alunos em silêncio” (FUZA; CASTRO, 2016, p. 154), ajudando a “passar o tempo”, o que ocorre até mesmo quando não houve preparação ou planejamento da aula pelo docente.

Os comandos de produção textual, neste caso, reduzem-se, geralmente, a uma frase-tema, que indica sobre que assunto se deseja que o aluno escreva. Porém, esse tema não é explorado antes; espera-se que o aluno busque em seus conhecimentos as informações necessárias para realizar tal tarefa. Vejamos um exemplo:

Figura 05 - Exemplo do comando de produção como dom/inspiração divina

“Amazônia: o pulmão do mundo”.

Fonte: Menegassi (2010, p. 18)

Nesse sentido, o estudante produz seu texto sem a presença de qualquer condição prévia, subsidiando-se apenas em um título ou palavra que anuncie o tema o qual deverá ser tratado. O uso de sua criatividade e “dom” de escrita pode ser primordial para obtenção de sucesso em sua redação. Fuza e Castro (2016) criticam essa orientação ao afirmarem que

[...] a escrita como dom é ineficiente, uma vez que os alunos não conseguem desenvolver suas capacidades de escrita, pois não são oferecidas as condições de escrita aos alunos, que os estimulem, propiciando-lhes o porquê, como e o quê escrever (FUZA; CASTRO, 2016, p. 154).

Destaca-se, ainda, no ensino de LP, a *concepção de escrita como consequência*. Esta, conforme Menegassi (2010, 2016), pode ser alinhada com a

Concepção de linguagem como instrumento de comunicação, logo, ao objetivismo abstrato. Pode ser assim denominada porque “a escrita é consequência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada” (MENEGASSI, 2010, p. 18).

Sercundes (2004[1997]) explica que, para estimular a produção escrita, o aluno é, primeiramente, levado à realização de uma pesquisa, a assistir a um filme, a visitar um lugar determinado pelo professor, como um museu, um teatro, alguma instituição, um espaço público ou privado. Ainda, o texto é produzido após a leitura de outro texto para fazer comentários sobre ele ou interpretá-lo. Como consequência dessas atividades, é solicitada a produção escrita de um texto, servindo muito mais ao papel de atividade avaliativa.

A proposta de escrita da Figura 06 ilustra um exemplo de comando de produção sustentado por tal maneira de conceber a escrita:

Figura 06 - Exemplo de comando de produção baseado na concepção de escrita como consequência

“Anotem as informações apresentadas pelo palestrante e, ao fim, entreguem-me um texto com essas informações.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa situação, a preocupação do aluno, ao participar de uma palestra, será, conforme explica Menegassi (2016), com a anotação das informações e não, de fato, com a compreensão do conteúdo exposto. O texto deve ser realizado com rapidez, com o objetivo da atribuição de notas e ser visto (V) pelo professor, e não efetivamente corrigido, buscando aprimorar o processo de escrita ou do conteúdo ali reportado. O propósito não é a escrita do texto em si, mas sim, ocupar o tempo do aluno e registrar uma atividade. Nas palavras de Fuza e Casto (2016), “escrever não é em si uma necessidade, mas uma consequência das atividades prévias realizadas anteriormente pelo aluno” (FUZA; CASTRO, 2016, p.155).

Na contramão dessas três orientações, desponta-se, conforme Menegassi (2010, 2016), a prática de escrita como trabalho e processo²⁸. Essa concepção é

²⁸Nesta pesquisa, compreendemos a escrita como trabalho também como um processo, haja vista as etapas constitutivas do processo de produção e de reescrita textual.

apresentada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) que, pautadas nos pressupostos da *Concepção interacionista de linguagem* (GERALDI, 2011[1984]), defendem que o trabalho com o texto

[...] é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.55).

O ato de produzir um texto, nesse caso, requer planejamento, revisão, reescritas, de modo que atenda ao tema, à finalidade, enfim, ao interlocutor definido anteriormente. Por isso, as autoras entendem que nenhum texto fica pronto já na primeira escrita; ele requer, às vezes, muitas reescritas, o que significa que produzir um texto demanda trabalho.

Leite (1997) discute o conceito/significado da palavra “trabalho”, ressaltando seu objetivo que é o de:

[...] compreender a linguagem como uma forma de interação entre o autor, o texto e o leitor, num trabalho consciente de todos os envolvidos, levando o aluno-sujeito a pensar, a agir, a trabalhar sobre o texto lido e sobre os conteúdos nele apresentados, não simplesmente recebê-los (LEITE, 1997, p. 25).

Desse modo, o trabalho envolve tanto o autor como o leitor do texto, pois ambos precisam debruçar-se sobre a escrita para coproduzir sentido(s). Sob tal compreensão, segundo Menegassi (2010), “a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever” (MENEGASSI, 2010, p.19) e para o outro ler. Nesse caso, as atividades prévias de produção textual são consideradas como suporte para a escrita. Em vez da valorização do domínio ortográfico e gramatical da língua, a ênfase recai sobre o conteúdo do texto: importa que o aluno tenha o que dizer e o faça com propriedade.

Beloti (2016) entende que

As atividades prévias da prática desta concepção, a qual é composta por várias etapas, têm a função de estabelecer a interação entre os sujeitos participantes do processo de interação verbal social. Na escola, esse processo envolve o professor, os estudantes e o texto que está sendo produzido, que é o próprio lugar da interação (BELOTI, 2016, p.49).

Ancorado em uma compreensão de linguagem como um ato de interação entre sujeitos (VOLÓCHINOV, 2018[1929]), Geraldi (1997[1991]) estabelece alguns critérios e os define como “condições de produção”, ou seja, para que o aluno produza um texto adequado à situação de enunciação, minimamente deve-se criar condições para que [ele]:

- a) tenha o que dizer; b) tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d) (GERALDI, 1997[1991], p.160).

Na figura 07, procuramos sistematizar um encaminhamento de produção textual que contemple as condições apresentadas pelo autor²⁹, subentendendo que, anteriormente à apresentação da proposta de escrita, houve a condução de atividades prévias pelo professor, em sala de aula, por meio de um trabalho de leitura que explorasse o tema, bem como o gênero discursivo, de modo que o aluno tivesse o que dizer e soubesse como fazê-lo.

Figura 07 - Exemplo de Encaminhamento de produção textual pautado na prática de escrita como trabalho e processo.

Com base nas leituras feitas anteriormente, escreva um texto com a finalidade de orientar seus colegas da escola a jogarem o lixo no lixeiro. Depois do processo de escrita, revisão e reescrita, o texto será exposto no mural do pátio da escola.

Critérios de Avaliação:

- Entregou a primeira versão – 0,5
- Atendeu ao tema- 0,5
- Linguagem adequada- 0,5
- Argumentos que sustentam sua opinião- 0,5
- Cuidado com a estética- 0,5.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao pautarmos-nos em Geraldi (1997[1991]), com este encaminhamento pretendemos que o estudante: a) *tenha o que dizer* – tema definido (o lixo na escola), além da opinião, informações, conhecimentos acerca do tema para, de fato, tratá-lo com propriedade; b) *tenha uma razão para dizer*, isto é, uma finalidade (orientar sobre o local onde se deve jogar o lixo); c) *tenha para quem dizer* - o

²⁹ Embora Geraldi compartilhe dos pressupostos bakhtinianos, ele não faz referência em seus escritos ao trabalho com os gêneros do discurso. Por isso, não fizemos menção ao gênero na Figura 07.

interlocutor real (colegas da escola); *d) escolha estratégias para dizer* (faça a seleção linguística consciente/adequada à situação de interação, a fim de atingir a finalidade do texto). Ademais, é anunciada a prática de revisão e de reescrita textual.

Nesse caso, para que o aluno atenda a tais condições, é preciso que uma atividade de produção escrita contemple, minimamente, algumas etapas:³⁰ “planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita” (MENEGASSI, 2010, p. 19).

O planejamento corresponde às atividades prévias que propiciam condições para a escrita do estudante, além de ser o momento em que o estudante, diante do encaminhamento de escrita, planeja/organiza o que/como vai escrever, define a linha temática (de acordo com a proposta), as escolhas lexicais, levando em consideração os seus possíveis interlocutores, isto é, o *para quem* dizer.

A produção escrita é o momento em que o aluno materializa o seu projeto do dizer, de fato, escreve o texto. A partir da primeira versão, propõe-se uma revisão que pode ser feita pelos próprios colegas, pelo professor ou, até mesmo, pelo próprio aluno em uma segunda leitura mais atenta de seu texto, considerando o que está estabelecido no encaminhamento de produção textual. Após os apontamentos e sugestões feitas em seu texto, o estudante realiza a reescrita, buscando adequá-lo ao proposto pelo encaminhamento de produção preestabelecido pelo professor.

A concepção de escrita como trabalho e processo foi acrescida/alargada principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), documento que insere no ensino de LP, oficialmente, o trabalho com os gêneros discursivos. Se na compreensão da escrita como trabalho e processo o foco estava na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2011), passa-se a entendê-lo também em uma perspectiva dialógica, o que justifica situá-lo na *Concepção interacionista-dialógica da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]).

Escrever, nesse caso, para além das etapas exploradas por Menegassi (2010), significa estabelecer um amplo diálogo com toda a situação que envolve aquela necessidade de dizer (o contexto, o momento histórico, o conteúdo temático etc.), com outros enunciados que o antecedem, assim como com o próprio interlocutor a quem se dirige. Entender o texto como discurso pressupõe a

³⁰ Essas etapas serão melhor exploradas na subseção seguinte.

manifestação concreta da língua(gem), mediada por outros discursos: “antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2009[1979], p. 275).

Ao compreendemos a escrita como atividade de interação (BAKHTIN, 2009[1979], COSTA-HÜBES, 2012), pautada em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem, o encaminhamento de produção textual, conforme ilustrado na figura 7, para além dos elementos elencados por Geraldi (1997[1991]), necessita considerar também: a) *a situação social que desencadeia a necessidade de dizer* (por que escrever um texto que oriente os alunos a jogar o lixo no lixeiro?); b) *que o aluno assuma seu papel social de um sujeito-autor que tem o que dizer* (conselheiro, educador, professor, orientador, colegas de escola etc.); e c) que selecione um gênero discursivo que atenda da melhor forma a finalidade discursiva (manual de instruções, campanha publicitária ou outro).

Essa compreensão de escrita como atividade de interação exige que o autor situe-se como sujeito de seu discurso, assumindo uma atitude responsiva de alguém que, inserido em determinado contexto, situado sócio-histórica e ideologicamente, tenha o que dizer, em função de uma necessidade discursiva e de um interlocutor. E, para atender aos seus propósitos, seleciona um gênero discursivo no qual organiza o seu enunciado. Conforme Bakhtin (2009[1979]): “O discurso sempre está fundido na forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2009[1979], p. 274). Escrever, então, pressupõe pensar no tema, na finalidade de discuti-lo, no(s) interlocutor(es) previstos, no gênero discursivo que melhor atende àquela necessidade de interação. Não se trata de escrever para simplesmente exercitar a escrita; trata-se sim de escrever porque há uma necessidade real de interação.

A essa forma de conceber a escrita, Costa-Hübes (2012) denominou “escrita como atividade de interação”, diferenciando-a dos exercícios de escrita, por meio dos quais o aluno é induzido a produzir um texto para exercitar a escrita apenas:

Quando assumimos o trabalho com produção de texto na escola, dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Para que o aluno escreva pressupondo a interação com o outro, imerso no diálogo com enunciados que o antecedem, segundo a pesquisadora,

[...] 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 materialidade discursiva da língua (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Como podemos ver, essa maneira de conceber a escrita como atividade de interação não nega ou exclui a escrita como trabalho e processo; ao contrário, abarca esta orientação e acrescenta a ela outros elementos a partir da compreensão de que escrever é inserir-se em um amplo diálogo que vai além da interação autor, texto e leitor, pois inclui nessa tríade a situação social que os envolve e os discursos que perpassam/ancoram todo projeto discursivo, considerando o diálogo com textos já lidos, estudados, discutidos na sala de aula e/ou em situações cotidianas e com seu(s) interlocutor(es) possíveis.

No quadro 08 procuramos sintetizar as concepções de escrita apresentadas nesta seção, relacionando-as com sua respectiva concepção de linguagem e com suas compreensões subjacentes.

Quadro 08 - Síntese das concepções de escrita

Concepções de escrita	Concepções de linguagem	Compreensões subjacentes
Escrita com foco na língua	Linguagem como expressão do pensamento	O importante é que o aluno decore as regras gramaticais. O texto é pretexto para o trabalho com a gramática normativa.
Escrita como dom/inspiração divina	Linguagem como expressão do pensamento	Entende-se que o aluno nasce com o “dom” de produzir textos. O ato de escrever é movido pela “inspiração divina” que o ajuda a exteriorizar ideias, pensamentos.
Escrita como consequência	Linguagem como instrumento de comunicação	Entende-se que o ato de escrever é decorrente da promoção de atividades diferenciadas em classe ou extraclasse. Além de ser um produto de avaliação, o texto pode funcionar como uma punição pela comprovação da atividade diferenciada.
Escrita como trabalho e processo	Linguagem como forma de interação	Abarca a preocupação com o tema, com a finalidade da escrita, com o interlocutor, enfim, com a produção de um texto que atenda a essas necessidades por um

		estudante que se constitua como sujeito produtor de seu dizer. Para isso, se propõe que seja organizada em etapas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Essas etapas envolvem processos que dão ênfase para os elementos necessários a um encaminhamento de produção textual (GERALDI, 1997[1991]), incluindo a revisão e a reescrita textual. Sob tal compreensão, o texto é tido como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem.
Escrita como atividade de interação	Concepção interacionista-dialógica de linguagem	Estimula o aluno a assumir-se como sujeito de seu discurso, em diálogo com outros textos já lidos e discutidos na sala de aula (e na vida) e com seu(s) interlocutor(es). Para isso, seleciona um gênero discursivo no qual seu enunciado será organizado em função do contexto no qual está inserido, do conteúdo temático, do estilo, da construção composicional, do veículo de circulação etc. Nessa prática escrita, o texto é compreendido como discurso, portanto, desponta-se a necessidade de estabelecer o diálogo com a necessidade do dizer, ou seja, com os enunciados antecedentes e aos interlocutores aos quais se dirige. Menegassi (2011), ao contemplar as condições de produção pautadas nas reflexões do Círculo bakhtiniano, ancora-se na concepção interacionista-dialógica de linguagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta pesquisa, embora concebamos a escrita como atividade de interação, estabelecemos relações dessa prática com a concepção de escrita como trabalho e processo, devido à importância de se considerar, na produção de um texto, etapas, processos que auxiliarão o aluno na concretização dessa prática. Logo, na próxima subseção, dedicamo-nos em explicitar essa compreensão e sua forma de encaminhamento na sala de aula.

2.1.1.1 Escrita *como atividade de interação* e Escrita *como trabalho e processo*

Ao compreender a escrita como atividade de interação, convém refletirmos sobre a prática de produção textual na sala de aula, subsidiada por essa concepção

de escrita e, conseqüentemente, pela *Concepção interacionista-dialógica de linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros). Para isso, é preciso entender o texto como enunciado – concreto, único – que pressupõe sempre um diálogo com outros enunciados e com seu(s) interlocutor(es), configurado em determinado gênero do discurso.

Assim, toda proposta de produção textual insere-se em um contexto, situado sócio-histórica e ideologicamente, envolve um conteúdo temático, interlocutor(es) que determinam o gênero que será selecionado e no qual será organizado o discurso.

Bakhtin (2009[1979]) defende que todo enunciado constitui-se pelo seu conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional e que esses três elementos encontram-se imbricados na constituição do todo.

Acosta Pereira e Oliveira (2020) entendem que “cada gênero do discurso se ocupa de um conteúdo temático específico, isto é, de um dado objeto do discurso. [...] o conteúdo temático responde às ressonâncias das diferentes situações de interação em que se constitui e funciona” (ACOSTA PEREIRA, OLIVEIRA, 2020, p. 248). Ao levarmos em conta essa compreensão, torna-se necessário, em uma situação de ensino de produção textual, explorar o extralinguístico, isto é, o contexto que envolve e promove toda uma necessidade de dizer. A proposta de produção deve responder a uma necessidade situada em um momento sócio-histórico, tendo em vista que é a situação, a finalidade social e interativa, que define interlocutores, gênero, entre outros elementos, ou seja, sem um porquê, não há (ou não haveria) necessidade de escrever – produzir textos.

O estilo precisa estar condizente com o gênero discursivo e à situação de produção, uma vez que, na produção do enunciado, o estilo corresponde, segundo Costa-Hübes (2014), “à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (em gêneros verbais), ou cores, figuras, imagens, tamanho de letras etc. (em gêneros multimodais)” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24). Segundo Bakhtin, as escolhas estão “[...] indissolúvelmente [ligadas] ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2009[1979], p. 282-283).

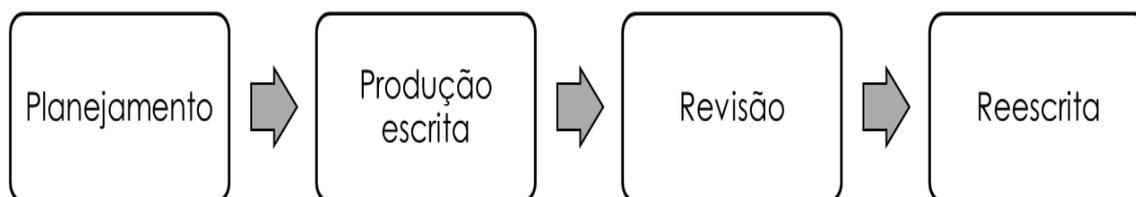
Por fim, a construção composicional corresponde à organização estrutural do gênero, considerando-o como uma “forma padrão relativamente estável de

estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2009[1979], p. 301). Acosta Pereira (2012) entende que essa organização corresponde à disposição, orquestração e acabamento do enunciado, levando em consideração os participantes do discurso.

Ao sustentarmos uma proposta de produção de textos pautadas nessa concepção de linguagem e de escrita, e ao considerarmos os gêneros discursivos como elementos articuladores da interação que se pretende promover com o aluno por meio da produção de um texto escrito, significa que, necessariamente, precisamos refletir acerca da condução dessa prática.

Esta preocupação encontra respaldo na compreensão de escrita como trabalho e processo. Menegassi (2010, 2016), quando explora a escrita como trabalho e processo, defende que sua condução, na sala de aula, deve envolver, minimamente, algumas etapas, as quais ilustramos na figura seguinte:

Figura 08 - Etapas da produção escrita



Fonte: Adaptado de Menegassi (2010, 2016)

Essas etapas também são contempladas na compreensão de escrita como atividade de interação, porém, acrescenta-se, na etapa de planejamento, subsídios para que o aluno compreenda o contexto, o momento histórico, o gênero discursivo, o suporte do gênero, o veículo de circulação, os interlocutores envolvidos, enfim, explora-se todos os elementos que envolvem a situação de produção e que incidem decisivamente sobre o modo de dizer.

Para melhor compreensão dessas etapas, passamos a explicar cada uma delas.

1) Planejamento: esta etapa inicia-se com as leituras prévias que antecedem uma proposta de produção, uma vez que toda atividade de produção escrita pressupõe, conforme Geraldi (1997[1991]), *ter o que dizer*. Para além do conhecimento temático, Menegassi (2016) destaca outros elementos que também são necessários para o planejamento de um texto. Segundo o autor, é preciso definir, antecipadamente à escrita, a finalidade em escrever o texto, os interlocutores

aos quais ele se destina, o gênero discursivo que atenda àquela necessidade de interação, o suporte textual no qual será exposto, a circulação social do texto, bem como o posicionamento social do autor.

Nesta perspectiva, a finalidade “[...] é o intuito do dizer” (BAKHTIN, 2009[1979], p. 205), o *porque* do dizer, com o objetivo de que a comunicação se estabeleça na realidade da sala de aula, a fim de promover uma situação que leve o estudante a realizar sua produção textual, por meio da compreensão do motivo de sua escrita.

O interlocutor é “[...] a pessoa a quem o produtor do texto se dirige” (MENEGASSI, 2016, p. 205) e pode ser real, presente no momento da enunciação, normalmente, o professor. Mas também pode ser virtual. O virtual é o idealizado pelo estudante ao realizar a sua escrita, apresentado no encaminhamento de produção textual. Já o superior é a instituição de ensino, por exemplo, a escola em que o estudante está vinculado, trata-se, portanto, de “um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive.” (MENEGASSI, 2010, p. 83).

O gênero discursivo corresponde à necessidade de considerar, na produção do enunciado, o gênero que atenda àquela necessidade de interação. Nesse sentido, conforme Bakhtin (2009[1979]), o gênero é selecionado a partir do tema, da necessidade de dizer, do como dizer e do(s) interlocutor(es) definidos para aquela situação de interação. Em relação à temática, é importante ressaltar que nem todo gênero discursivo serve para determinada temática; a cada gênero correspondem temas que lhes são próprios. Uma vez selecionado o gênero, atenta-se para a sua construção composicional, a qual já é determinada socialmente. E, finalmente, deve-se considerar o estilo de linguagem próprio daquele gênero e que será utilizado pelo sujeito para fazer cumprir o propósito discursivo.

Em relação ao suporte, esse corresponde à forma material em que o texto é produzido. Por exemplo, a produção escrita de um bilhete deve concretizar-se em um suporte condizente com o gênero. A circulação social diz respeito à forma como o texto alcançará o seu interlocutor: entregue em mãos, afixado no mural da escola de modo que todos possam ler, postado no *facebook* ou em outra página social, publicado no jornal do município ou, então, outra forma de circulação.

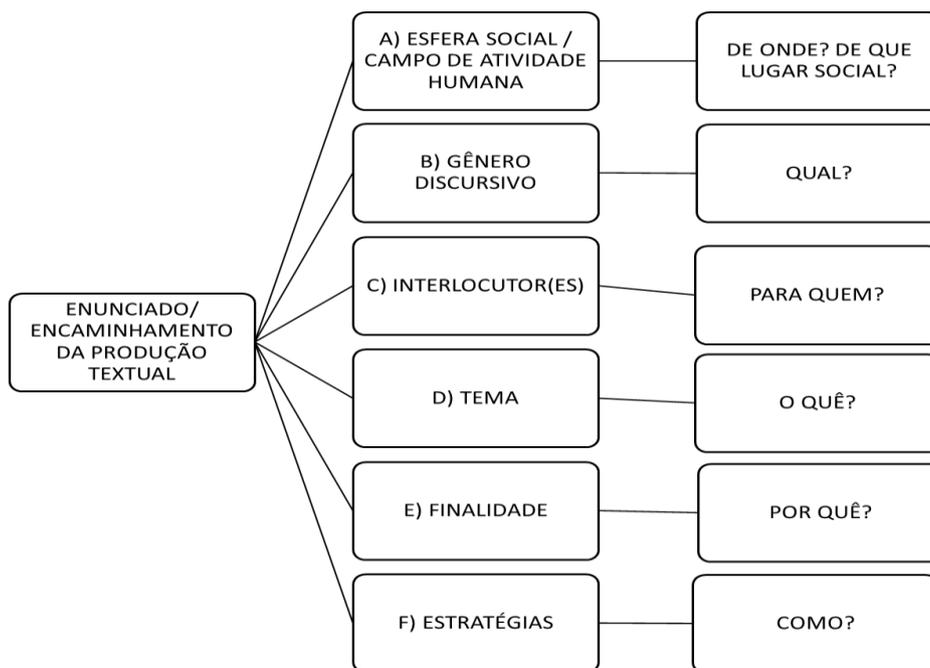
Por fim, o posicionamento do autor revela a posição social, histórica e ideológica por meio da qual o sujeito, produtor do texto, enuncia, possuindo voz em sua produção escrita. Além disso, é possível descobrir: “[...] a) sua posição frente a determinado tema; b) seus argumentos para sustentar o ponto de vista; c) marcas de seu discurso sobre o tema discutido” (MENEGASSI, 2010, p. 85).

2) Produção escrita: A fim de realizar sua produção escrita, o estudante precisa ser orientado a tal ação. Para isso, há necessidade de o docente apresentar um encaminhamento de produção textual (COSTA-HÜBES, 2012), com os elementos necessários que estabeleçam as condições de produção (MENEGASSI, 2010, 2016) para a execução/escrita do estudante. Assim, a forma de encaminhar uma produção escrita pode evidenciar a concepção de escrita na qual o docente se pauta.

Nesse sentido, a atividade de produção textual na sala de aula, principalmente quando se refere à produção escrita, pode ser encaminhada por meio do que Costa-Hübes (2012) denomina de *encaminhamento de produção textual* ou, conforme Menegassi (2010, 2016), *comandos de produção de textos*, condizentes com a *escrita como atividade de interação*.

Costa-Hübes (2012) explica que, ao encaminhar uma atividade de produção textual, é importante que o professor garanta que alguns elementos sejam observados no ato de produção. Tais elementos encontram-se sintetizados na figura 09:

Figura 09 - Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

Na figura exposta, podem ser observados os elementos necessários para um encaminhamento de produção textual, no qual se considera tanto a esfera social (que envolve o contexto, as condições sócio-históricas e ideológicas de produção) e o gênero discursivo, conforme pressupõe a *Concepção interacionista-dialógica de linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018[1929], BAKHTIN, 2009[1979]), assim como os elementos elencados por Geraldí (1997[1991]) e Menegassi (2010, 2016). Costa-Hübes (2012) explica que as estratégias possibilitam ao aluno contemplar os itens destacados que encaminham a proposta de produção e de reescrita textual.

Em relação à esfera social/campo da atividade humana, pode-se elencar alguns questionamentos acerca do contexto e as condições de produção. Conforme Rojo (2008), o conceito de esfera social, campo da atividade humana “[...] ou *de circulação de discursos* -, corresponde à instância organizadora da produção, circulação e recepção de textos/enunciados em gêneros discursivos específicos na sociedade (ROJO, 2008, p. 95). Portanto, a esfera da comunicação discursiva é “[...] como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância sócio-econômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada campo.” (GRILLO, 2006, p 143).

Os gêneros do discurso, por sua vez, são as formas relativamente estáveis de enunciados produzidos na e pela interação ou intercâmbio verbal, conforme explica

Bakhtin (2009[1979]). Para composição do enunciado, deve-se considerar três elementos: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, conforme já explicitamos anteriormente. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros discursivos, no contexto escolar, prima por tratar do conteúdo do texto, isto é, do tema, estilo e construção composicional, a fim de não ficar apenas no trato da forma e estrutura de um gênero específico, mas sim trabalhar com textos com funções sociais e comunicativas.

Os interlocutores e o tema é elegido e trabalhado por meio das atividades prévias, para que o estudante tenha o *que* escrever, *para quem* escrever, bem como compreender a finalidade, ou seja, o *porquê* de sua escrita e as estratégias que direcionam o *como* escrever. Todos esses elementos que encaminham uma proposta de produção para a interação interferem decisivamente na produção escrita do texto, influenciando nas escolhas linguístico-discursivas que organizam o enunciado.

3) Revisão: Em relação à revisão do texto escrito, esta pode ocorrer em diferentes momentos: o aluno pode revisar o seu próprio texto; assim como a revisão pode ser feita com o acompanhamento do professor.

É importante que o professor estimule o aluno a voltar para sua primeira versão escrita (que deve ser considerada, neste contexto, apenas como rascunho³¹) para, em uma leitura mais atenta, verificar se efetivamente atendeu ao comando ou encaminhamento de produção textual.

Todavia, conforme Rossi (2019), pautando-se nas orientações de Costa-Hübes e Rodrigues (2016), assevera:

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 (ROSSI, 2019, p. 74).

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. Trata-se de

³¹ Consideramos como rascunho a primeira versão realizada pelo estudante a partir de um comando de produção que contemple os elementos da interação.

uma etapa muito importante para o processo de escrita pois, conforme Rossi (2019), “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” (ROSSI, 2019, p. 75).

Levando em consideração o contexto da presente pesquisa, destaca-se a relevância que desde os anos iniciais o estudante seja estimulado a tomar o papel de sujeito autor e revisor de seu próprio texto. Para auxiliar o aluno nesse processo, Gonçalves (2013) sugere que o professor crie uma “lista de constatações”, a partir do gênero selecionado, do tema, enfim, da proposta discursiva. Segundo o autor aponta, “A lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante” (GONÇALVES, 2013, p. 30). Esta proposta do autor encontra-se exemplificada no Quadro 09, porém, pode ser ajustada conforme o gênero e a proposta de produção.

Quadro 09 - Lista de Constatações³²

Aspectos a serem observados:	Está adequado	Preciso melhorar
O gênero discursivo está adequado ao interlocutor?		
Atende sua finalidade?		
Contempla os elementos essenciais?		
A distribuição das informações no suporte (papel) está de acordo com o gênero?		
A escrita está legível?		
As informações estão claras de modo que possam ser compreendidas pelo leitor?		
Há informações repetidas (desnecessárias) ou falta informatividade?		
A escrita está adequada ortograficamente?		
Empregou adequadamente os elementos coesivos?		
Uso adequado do léxico?		
Atende às normas gramaticais (pontuação, concordância, regência, conjugação verbal, flexão das palavras etc.)?		

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2013)

³² Esta lista é uma adaptação de aspectos propostos por Gonçalves (2013), com o objetivo de observar a finalidade da escrita e alguns aspectos estruturais referentes ao texto.

Tais aspectos abordados devem ser elencados pelo docente de acordo com o contexto de produção exposto no encaminhamento de produção textual, considerando tanto a esfera social quanto o gênero discursivo, os interlocutores, o tema, a finalidade e as estratégias. Após as contatações realizadas pelo estudante, cabe ao professor assumir seu papel de revisor do texto e coprodutor de sentidos por meio do processo de revisão e de reescrita textual.

Depois que o aluno revisou (e até quem sabe escreveu uma segunda versão³³) o seu texto, cabe agora o trabalho de leitura e revisão do professor. Rossi (2019) explica que “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” (ROSSI, 2019, p. 78).

Em situação de ensino e aprendizagem do eixo produção textual, tem-se alguns tipos de revisões e correções que o docente pode fazer uso em sua prática de revisor do texto. Serafini (1989), por exemplo, fala das correções indicativa, resolutiva e classificatória. Posteriormente, Ruiz (2015[2001]) formulou a textual-interativa e Simioni (2012), a classificatória interativa.

A *correção indicativa*, conforme Serafini (1989), consiste na indicação de problemas relativos a frases, a palavras ou a períodos inteiros, a escrita ou a fragmentação de ideias. Serafini (1989) destaca que, ao utilizar esse tipo de correção, o professor se limita em indicar erros no texto, alterando-o bem pouco, o foco se dá em erros gramaticais e/ou sintáticos. Essa forma de correção, geralmente, é realizada no próprio corpo do texto, quando o problema encontrado pelo docente é sublinhado, marcado com um x ou asterísco. Também pode ser indicado por mais de uma das maneiras citadas e na margem do texto e por colchetes. Em suma, a autora (1989) afirma que a correção indicativa é uma estratégia de apenas indicar, por meio de uma sinalização verbal ou não, na margem ou corpo do texto. Nesse sentido, o professor “altera muito pouco”, pelo fato de somente mostrar o problema para que o estudante faça as devidas alterações.

A *correção resolutiva* corresponde ao ato de corrigir, diretamente no local, o problema detectado. Por exemplo: se o aluno escreveu uma palavra

³³Reescrever uma segunda versão do texto, após a etapa da revisão, é considerar todos os apontamentos realizados, a fim de atendê-los em uma segunda versão do texto e não apenas *passar o mesmo texto a limpo* (SERAFINI, 1989) sem refletir e acatar as revisões elencadas.

ortograficamente incorreta, o professor risca-a e, acima dela, escreve sua forma correta. Isso pode acontecer com períodos inteiros, quando o problema do discente é resolvido com a escrita do professor. Conforme Serafini (1989), o professor resolve o problema para o aluno, restando-lhe apenas a tarefa de *passar o texto a limpo*. Essa correção pode alinhar-se à indicativa, pois o professor pode apontar e “arrumar” o problema no texto do aluno.

Já em relação à *correção classificatória*, o professor classifica os *erros* ou *inadequações*, podendo acontecer em forma de tabela ou no próprio texto, por exemplo, por numerações ou abreviações combinadas previamente com os estudantes. Esse tipo de correção comparece, normalmente, na margem do texto e precisa ter, conforme Serafini (1989), uma “identificação não ambígua dos erros”. Aponta-se, assim, a necessidade dos códigos serem trabalhados anteriormente com os alunos.

Para além desses tipos de correções, Ruiz (2015[2001]), após um trabalho de levantamento de tipos de correções realizadas por professores, acrescenta mais uma forma de correção que encontrou e que denominou de *textual-iterativa*. Esta corresponde a comentários que podem estar posicionados ao final do texto, como um bilhete, ou na margem do texto, focalizando aspectos relacionados ao conteúdo global da escrita por meio de questionamentos. Dessa forma, propicia ao estudante a reflexão sobre sua prática, possibilitando a adequação de sua produção à situação de uso.

A autora ainda ressalta que tal correção é feita, normalmente, no pós-texto por se tratar de comentários mais longos, possuindo a tarefa de direcionar a revisão a ser efetivada pelo aluno, mais especificamente, sobre os problemas apresentados no texto. Nesse tipo de correção, se estabelece um diálogo entre professor revisor/coautor do texto e estudante sujeito/produtor/revisor de seu próprio texto.

Na correção textual-iterativa, o professor pode realizar questionamentos, apontamentos e os comentários. Conforme estudos de Menegassi e Gasparotto (2016), o questionamento é o ato de levar o estudante à reflexão de aspectos linguísticos, estruturais, textuais, semântico e discursivos que podem auxiliar o estudante a acrescentar informações relevantes, em relação à temática proposta, em partes incompletas, ou ambos, por meio de indagações. O apontamento é um recurso mais objetivo e realizado de forma breve pelo docente, geralmente,

introduzido por verbos no imperativo, pois, por meio de uma assertiva, o professor destaca o problema e indica o que o aluno precisa fazer para adequá-lo. Por fim, o comentário é uma revisão mais completa, tendo em vista que pode englobar tanto questionamentos como apontamentos. Além do diálogo com o estudante sobre o texto em processo de produção, pode também elogiá-lo, realizar sugestões, entre outros.

Nessa perspectiva, Gasparotto e Menegassi (2020) apresentam propostas de abordagens para a revisão dialógica por meio de bilhetes textuais que visam atender aos princípios do dialogismo e o desenvolvimento da consciência discursiva do estudante. Para tanto, tal revisão precisa possibilitar:

i) o diálogo colaborativo por meio do reconhecimento do aluno como autor; ii) a abordagem de metodologias e escolhas linguísticas, ao escrever o bilhete textual, que promovam a reflexão pelo aluno, no sentido de formá-lo revisor de seu próprio discurso; iii) a adequação da abordagem escolhida ao contexto imediato e ao contexto mais amplo, como o gênero discursivo produzido e o nível de aprendizagem do aluno; iv) o reconhecimento e a mobilização das axiologias que permeiam o evento enunciativo da revisão; v) um conjunto de revisões que apontem desvios linguísticos e discursivos, mas que também promova o desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito por meio da linguagem; vi) a atenção ao processo e ao progresso individual de aprendizagem do aluno, que pode, por exemplo ser comentada nos bilhetes textuais (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020, p. 1440-1441).

Sendo assim, a revisão dialógica avança nos níveis de interação, a fim da contribuição para o sujeito na escrita de seus textos.

Todavia, quando se refere ao trabalho de textos com alunos dos anos iniciais, muitos em fase de apropriação do código escrito, nem sempre essas orientações dão conta de conduzir/direcionar o aluno para uma reescrita de seu texto, de modo a contemplar a resolução de problemas de escrita inerentes aos anos iniciais de ensino em relação a fase de aquisição da linguagem.

Por isso, Simioni (2012), em sua pesquisa que envolveu alunos do 5º ano, apresenta uma outra proposta de correção, a qual denominou de *classificatória interativa*. Reportando-se ao procedimento da correção classificatória, acrescenta a esta o diálogo oral com o estudante, auxiliando-o a refletir sobre suas escolhas linguístico-discursivas. Trata-se de um “[...] 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.” (SIMONI, 2012, p. 103).

As práticas de correção/revisão incidem em quatro operações linguístico-discursivas (adição, substituição, deslocamento e supressão), visto que ao indicar o “erro” no texto do estudante, o professor aponta o que esse precisa fazer em seu texto, atuando por meio das quatro operações, sendo essas:

- a) acréscimo ou adição: acréscimo de elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, palavra, sintagma, frase, parágrafo, informação à manutenção da coerência do texto;
- b) substituição: substituição de termos e ideias que não colaboram para a coerência do texto, nos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos;
- c) supressão: retirada sem substituição de determinada unidade do texto e sem prejuízo à coerência textual;
- d) deslocamento: permuta de elementos que acabam por modificar a ordem no processo de encadeamento das informações no texto. É transferência de unidades do texto dentro do próprio corpo textual. (MENEGASSI, 2016, p. 207).

O estudante pode realizar mais de uma das operações em seu texto, buscando adequá-lo ao proposto pelo docente no encaminhamento de produção textual. As operações linguístico-discursivas alinhadas ao processo de produção e de reescrita textual, de acordo com a escrita compreendida como atividade de interação, são respostas do sujeito produtor do texto ao docente coautor e coprodutor de sentidos em um espaço dialógico em que o texto se torna uma forma de interação, o qual pode demonstrar uma responsividade ativa, passiva e silenciosa.

Dentre todas as formas de correção apresentadas, a que menos favorece a aprendizagem do aluno é a resolutiva, pois nesta o professor trabalha no lugar do aluno, isto é, faz por ele. As demais, cada uma a seu modo, aponta problemas e sugestiona a sua correção, pois tanto as abordagens consideradas mais estruturais (SERAFINI, 1989), como as dialógicas (RUIZ, 2015[2001]; SIMIONI, 2012; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020) podem servir para a realização de um trabalho dialógico de revisão, desde que sejam consideradas as axiologias e especificidades do contexto imediato e mais amplo do processo de ensino e aprendizagem em se tratando do eixo produção textual.

Outro instrumento pertinente que objetiva nortear a revisão docente é a tabela diagnóstica, elaborada por Costa-Hübes (2012), e que pode ser adaptada por professores às suas realidades de ensino.

Quadro 10 - Critérios de Análise Linguístico-discursiva – Tabela diagnóstica – 4º e 5º anos.

1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL	Aspectos não dominados – ND/ Marcar X
	Nome dos Alunos
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?	
1.2 Está adequado à esfera de circulação?	
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?	
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?	
1.5 Atende ao formato do gênero?	
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?	
2. TEXTO	
2.1 Apresenta clareza / coerência:	
2.1.1 Tem progressão?	
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?	
2.1.3 Apresenta ideias não-contraditórias?	
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:	
2.2.1 Referencial	
2.2.2 Sequencial	
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?	
2.4 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos	
2.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?	
2.6 Emprego adequado da concordância verbal?	
2.7 Emprego adequado da concordância nominal?	
2.8 Adequação vocabular?	
2.9 Pontuação adequada?	
2.10 Paragrafação adequada?	
3. ASPECTOS ORTOGRÁFICOS	
3.1 Uso adequado de letras maiúsculas?	
3.2 Traçado das letras é legível?	
3.3 Ortografia correta?	
3.4 Problemas de Hipercorreção?	
3.5 Segmentação adequada das palavras	
3.6 Acentuação adequada?	

Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 6-7)

De acordo com a autora, essa tabela possui o intuito de orientar os professores na realização da avaliação/diagnose dos textos dos seus estudantes. Contudo, precisa ser adaptada à realidade escolar vivenciada e ao gênero discursivo em foco. A partir da produção textual realizada pelo estudante o docente pode diagnosticar os conteúdos que precisam ser melhor explorados no decorrer de suas aulas.

Esse instrumento é organizado em três grandes campos que necessitam ser considerados no processo de produção e de reescrita textual. O primeiro campo, denominado *gênero/situação social*, diz respeito a aspectos sociais e culturais que determinam o contexto de produção; o segundo, o *texto*, trata de aspectos linguísticos e discursivos relacionados ao encaminhamento de produção textual, disponibilizado pelo professor antes do momento da escrita; por fim, os *aspectos ortográficos* contemplam os elementos sintático-morfológicos e metalinguísticos, que possuem sentidos no texto para além da adequação à linguagem padrão da Língua Portuguesa.

4) Reescrita: Depois dos apontamentos e sugestões realizadas pelo professor, o estudante precisa fazer a reescrita de seu texto, buscando adequá-lo ao proposto pelo encaminhamento de produção preestabelecido pelo professor. A reescrita é realizada pelo próprio estudante, ocupando o papel de revisor de seu texto, entregando uma segunda versão desse à revisão docente. Afinal, conforme Fiad (1991), escrever é reescrever um texto, a fim de que atenda à proposta de interação.

Em situação de ensino, especificamente, nos anos iniciais, torna-se importante em todo esse processo de revisão e reescrita do texto é que o professor esteja sempre ao lado do aluno, acompanhando-o, orientando-o, tirando suas dúvidas, ensinando-lhe, pois, 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).

Uma vez que o professor revisou o texto do aluno, cabe agora decidir se solicitará que faça uma reescrita individual ou, se antes, fará um trabalho de reescrita coletiva para abordar a inadequação que seja pertinente à maioria dos alunos.

A reescrita coletiva é considerada importante, principalmente nos anos iniciais, pelo fato de o estudante, nesta fase de ensino, depender muito ainda das orientações do professor. Logo, quanto mais o professor reescrever um texto coletivamente, mais estará favorecendo a compreensão dos processos/elementos que envolvem o ato de escrever. Essa forma de reescrita geralmente acontece depois de um diagnóstico docente, que possibilita observar as inadequações

recorrentes em vários textos. Assim, a mesma orientação é repassada coletivamente. Para isso, o professor pode selecionar apenas um texto que dê conta de demonstrar o(s) problema(s) que ocorre(m) na maioria dos textos. Conforme explica Rossi (2019), a partir da seleção, que estará em consonância com o problema que o professor buscará refletir coletivamente, parte-se para a sua reescrita, no quadro ou em cartazes. O que deve ficar em evidência, neste caso, é(são) o(s) problema(s) selecionado(s). “Todos os outros que não serão foco dessa reescrita deverão ser corrigidos anteriormente” (ROSSI, 2019, p. 89). 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.

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). 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 viés, a escrita como atividade de interação e processo preveem a revisão e a reescrita, as quais são imprescindíveis para a adequação do texto à situação de enunciação. A etapa da reescrita textual é mais do que o fato do estudante realizar as alterações no texto de acordo com os apontamentos da revisão feita; essa etapa é “processual e recursiva, podendo ocorrer especificamente após alguma revisão – apontamentos dos colegas ou do professor – ou, simultaneamente, ao processo de revisão pelo produtor.” (BELOTI, 2016, p. 53), como podemos observar na Figura 10:

Figura 10 - O processo de Revisão e de Reescrita Textual



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Conforme Menegassi (2016), a reescrita é “processual e recursiva”, tendo em vista que o estudante em sua reescrita pode recorrer às etapas anteriores, como voltar ao encaminhamento de produção textual, localizar as estratégias, a fim de constatar inadequações presentes em seu texto, sendo assim um sujeito produtor e revisor do seu projeto de dizer, materializado em determinada produção. Ademais, pode recorrer aos apontamentos realizados, com o objetivo de atentar-se a eles, tornando o seu texto adequado à situação de enunciação.

Nossa intenção, nesta seção, foi apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que encaminham o trabalho com a produção escrita na escola, a partir da concepção de linguagem que se assume. Assim o fizemos porque foi essa base teórica que subsidiou o processo de FCC, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

Cumpre-nos, agora, dialogar com outra abordagem teórica que também orienta a nossa pesquisa, qual seja, a teoria histórico-cultural, a partir da qual analisamos a apropriação (ou não) de conhecimentos no processo de FCC.

2.2 A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS, SEGUNDO PRECEITOS VYGOTSKIANOS

Esta pesquisa, além de sustentar-se na *concepção interacionista-dialógica da linguagem*, recorrendo, para isso, a alguns conceitos bakhtinianos, ampara-se

também na *teoria histórico-cultural*, a partir da qual buscamos explorar o conceito de “apropriação” do conhecimento, na sua relação com o termo “mediação” que, juntos, correspondem ao processo de desenvolvimento humano. Para isso, torna-se necessário retomarmos alguns construtos teóricos de Vygotsky, considerando que, a partir dos dados gerados, objetivamos, primordialmente, identificar possíveis apropriações de conhecimentos em uma ação de FCC para professoras dos anos iniciais, voltada ao trabalho com a produção e a reescrita de textos.

2.2.1 Apropriação de Conhecimentos

Para recuperar o conceito de “apropriação” em Vygotsky, precisamos, necessariamente, transitar pelo conceito de “mediação”, uma vez que este pressupõe aquele.

Embora Vygotsky, em seus escritos, oriente-se em crianças para falar do desenvolvimento humano, suas reflexões são importantes para nos fazer compreender como seres humanos, em qualquer fase de sua vida, aprendem. Entendemos que estamos sempre nos desenvolvendo, já que vivenciamos constantes processos de aprendizagem. Não importa se somos adultos ou crianças; sempre poderemos nos apropriar de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Vygotsky (1991[1984]) assevera que o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOSTSKY, 1991[1984], p. 59). Esse processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam as zonas de desenvolvimento proximal.

Retomamos, então, algumas reflexões já apresentadas no capítulo 1, mais especificamente, na seção 1.2.3, acerca das zonas de desenvolvimento humano. De acordo com Vygostky (1991[1984]), todo ser humano tem um nível de desenvolvimento real (NDR), que corresponde a tudo aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho, de forma autônoma, ou seja, sem necessitar da ajuda do outro. Trata-se, portanto, de conhecimentos já apropriados.

Todavia, ele tem um potencial para aprender mais, para desenvolver outros e novos conhecimentos, alargando-se, assim, seus horizontes. Trata-se, desse modo, do que Vygostky (1991[1984]) denomina como nível de desenvolvimento potencial (NDP). Este envolve conhecimentos ainda não consolidados, para os quais é preciso criar estratégias para o seu alcance.

Essas estratégias podem ocorrer por meio da mediação de instrumentos e signos organizados por uma pessoa mais experiente e que age na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre as práticas já dominadas pelo sujeito e as que precisam de ajuda de outras pessoas para serem desenvolvidas. Segundo Vygostky (1991[1984]), “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela é capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOSTKY, 1991[1984], p. 98)”.

Conforme o autor, a ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram no processo de maturação. Portanto, essas funções amadurecerão, embora estejam no estado embrionário. Tais funções podem ser denominadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento e poderão tornar-se “frutos” quando atingirem todo o processo de maturação. Logo, “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOSTKY, 1991[1984], p. 58).

Nesse processo, a mediação é fundamental para que ocorra a apropriação do conhecimento. De acordo com Vygostky (1991[1984]), o homem, na sua relação com o ambiente externo, é sempre mediado por significados culturalmente preestabelecidos por meio de signos (letras, símbolos, dentre outros) e de artefatos (construídos pelo homem). Assim, a mediação é possível a partir de aparatos ideacionais, dispositivos e utensílios retirados do patrimônio cultural e/ou do meio social.

Para Vygostky (1991[1984]), a mediação possui um papel fundamental, pois por meio das relações sociais, os sujeitos internalizam, se apropriam da linguagem, das teorias, das técnicas, das normas, das formas de agir e de outras maneiras de cultura. A partir da experiência com o(s) outro(s), o sujeito cria as suas próprias condições de vida, o que significa dizer que a mudança individual tem sua raiz nas

condições humanas sociais, visto que não é a consciência do homem que determina suas formas de vida, mas são as vivências sociais que determinam a sua consciência.

O homem, como ser histórico e social, inserido em determinadas culturas, se apropria e produz conhecimentos, transformando a realidade que o cerca, a partir da interação com o outro, via linguagem. A linguagem possui o papel fundamental, nesse processo, visto que atua como instrumento cultural que medeia a relação do homem com os objetos e com o outro. A partir dessas relações, se constitui enquanto sujeito sócio-histórico e ideológico.

Vygostky (1991[1984]) define o processo de apropriação também como “internalização” do conhecimento. Embora distintos em alguns aspectos, os dois termos se aproximam por contemplarem “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007[1984], p. 56). Leontiev adota o termo “apropriação” e o relaciona com a compreensão de que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] cada indivíduo *aprende a ser um homem*” (LEONTIEV, 1978, p. 264, grifo do autor).

Seguindo essa compreensão, Smolka (2000), a título de exemplificação, compreende que ambos os termos – internalização ou apropriação - referem-se a construções ou desenvolvimentos internos processados a partir de interações externas. A autora explica: “[...] poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro)” (SMOLKA, 2000, p. 28).

Contudo, em alguns aspectos, o conceito de “apropriação” pode ser considerado ainda mais amplo, em decorrência de estar “[...] permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais” (SMOLKA, 2000, p. 28), como, por exemplo, “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28). Ainda conforme a autora, a *apropriação* do conhecimento, na perspectiva Histórico-Cultural, pode se dar por meio de:

[...] uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designa está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais (SMOLKA, 1992, p. 328).

Estabelecendo relações com a presente pesquisa, a FCC para a produção e reescrita de textos tem como objetivo possibilitar uma (re)construção docente acerca de tal temática, a fim de poder investigar as possíveis apropriações desse conhecimento mútuo (docente e pesquisadora) em que vale ressaltar a troca de conhecimentos e experiências que permitem um crescimento pessoal e profissional e da expansão da consciência sócio-ideológica. Nas palavras de Leontiev:

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Logo, a apropriação do conhecimento ocorre por meio do processo mediador da cultura universal e da formação do sujeito como ser humano. Essa formação é resultado de um processo educativo, em que o sujeito, em suas relações sociais, desde seu nascimento, apropria-se das atividades cotidianas, mediadas por objetos e via linguagem.

Ao transladarmos a compreensão desses conceitos para o ensino e aprendizagem, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH, SFORNI, 2009, p. 123).

Ao contrário,

A mediação docente ocorre por meio de instrumentos e signos, sendo de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo em vista que distingue o homem de outros animais. A mediação é um processo essencial para tornarem possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

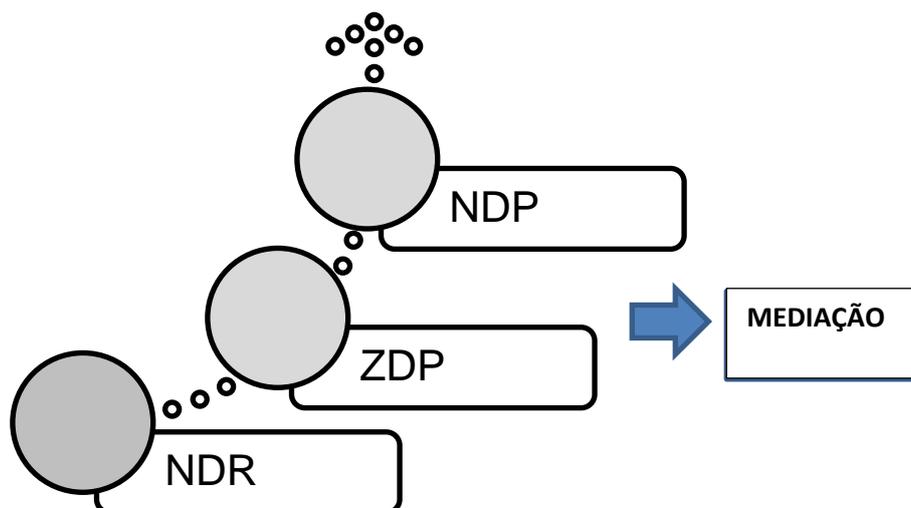
Desse modo, a teoria vygotskiana nos dá condições teóricas para compreendermos a relevância do trabalho educativo na propagação da cultura para o processo de construção do psiquismo do sujeito, haja vista seu caráter mediatizado, a partir do qual o ser humano precisa ser compreendido em consonância com sua interação com o mundo.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, podemos evidenciar o papel da escola, assim como do docente, na mediação de conceitos científicos para o estudante. Essa mesma mediação pode ocorrer em um processo formativo, quando se torna possível mediar conhecimentos para que novas apropriações aconteçam aos docentes participantes.

Ao tratarmos da apropriação de conhecimentos em relação à prática de produção e de reescrita textual nos anos iniciais, partimos, na FCC, dos conhecimentos reais (NDR) das professoras acerca da temática elencada, a fim de ampliar esses conhecimentos, propiciando construtos teórico-metodológicos, em busca de uma (re)significação da prática adotada no trato com o eixo da produção textual, como podemos observar na figura 11.

Figura 11: Apropriação de conhecimentos no processo de FCC.

APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura pretende elucidar o processo de FCC, no qual se partiu dos conhecimentos reais das professoras participantes, investigando-as por meio de entrevista, questionário e produção de um mapa-conceitual, sobre seus conhecimentos a respeito da prática de produção e reescrita de textos. Com base nessa constatação, procuramos mediar mais conhecimentos por meio de leituras teórico-metodológicas, discussões e trocas de experiências, a fim de agir no NDP, de modo que tais apropriações pudessem ser exteriorizadas, posteriormente, na elaboração de atividades acerca do conteúdo trabalhado.

Assim, na situação de FCC instaurada pela interação, objetivamos alcançar o NDP, por meio da apropriação de conhecimentos, visto que, conforme reflexões bakhtinianas, é necessário que a palavra do outro passe por um processo de apropriação até que seja transformada em palavra minha.

De acordo com Galuch e Sforini (2009), os conhecimentos científicos são portadores de um grau mais elevado de abstração. Com o objetivo de serem adquiridos, é necessário que haja situações de mediação intencionalmente dirigidas; caso contrário, pode ser que não haja apropriação do conhecimento ou este manter-se na superficialidade. As autoras destacam que, para Vygotsky, os conhecimentos científicos e espontâneos são distintos e não há como aprender os científicos pelo mesmo caminho que se aprende os espontâneos. Para tanto, torna-se necessário que “[...] o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização.” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 117).

Assim, o termo *apropriação* diz respeito aos modos de tornar próprio, seu, adequado e pertinente, os valores e normas socialmente estabelecidos. Desse modo, com a leitura de textos teórico-metodológicos e discussões acerca da *práxis* no processo de produção e de reescrita textual, intencionamos que as docentes atribuíssem significados para os conhecimentos apropriados, no decorrer do processo formativo, com o intuito de que se tornassem seus e estivessem presentes em suas práticas de sala de aula.

Diante do exposto, ressaltamos que nossa análise da FCC busca refletir sobre quais foram as apropriações de conhecimentos acerca da prática de escrita como trabalho e processo e atividade de interação, que visa à produção e reescrita de textos nos anos iniciais, no processo de formação colaborativa. Com o objetivo de responder a problemática levantada, descrevemos e analisamos, no próximo capítulo, os encontros de formação.

3 O PROCESSO DE FCC PARA A PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: POSSÍVEIS APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS

Neste capítulo, tratamos das motivações e do processo de FCC, com a finalidade de caracterizarmos possíveis apropriações de conhecimento, por parte das participantes, acerca da prática de produção e de reescrita de textos nos anos iniciais. Procuramos seguir, no percurso da análise, as etapas da PACC, conforme proposta por Magalhães (2004) e Pimenta (2005), amparadas nos níveis de desenvolvimento humano estabelecidos por Vygotsky (1991[1984]): partimos da análise dos dados que nos permitiram diagnosticar o NDR das docentes, a partir do qual, procuramos atuar na ZDP (por meio da FCC), mediando conhecimentos por meio de instrumentos que pudessem ampliar as possibilidades de trabalho com a produção e reescrita de textos na sala de aula, de modo que o NDP de cada uma pudesse, quem sabe, ser alterado.

Nessa direção, organizamos este capítulo da seguinte forma: na seção 3.1, analisamos os dados gerados pelos instrumentos que nos propiciaram diagnosticar o NDR das professoras participantes, sendo estes: 3.1.1 a entrevista inicial, que objetivou traçar rumos ao conteúdo a ser trabalhado na FCC, bem como sua relevância para as envolvidas; 3.1.2 o questionário que, além de definir o perfil das participantes (apresentado na seção 1.3.3.1 do capítulo 1) apresentou-nos dados sobre o interesse e a participação das docentes na FC; e refletimos, ainda, na subseção 3.1.3, sobre o mapa conceitual inicial realizado pelas docentes acerca de suas compreensões de escrita e práticas adotadas nos anos iniciais, dado a partir do qual planejamos os demais encontros da FCC.

Na seção 3.2, apresentamos a análise dos encontros de FCC. Para isso, em cada subseção, tratamos das temáticas abordadas nos encontros desenvolvidos com as docentes, recuperando, paulatinamente, o processo formativo, bem como indícios de apropriações das reflexões desenvolvidas. Assim, esta seção desdobra-se em quatro subseções, quais sejam: na 3.2.1, tratamos do primeiro encontro de FCC, quando mediamos reflexões a respeito das concepções de linguagem e de escrita, relacionando-as com o ensino de LP; na 3.2.2, elencamos aspectos do

segundo encontro acerca de possibilidades de encaminhamentos de uma proposta de produção textual; na seção 3.2.3, tratamos do quarto encontro, no qual mediamos reflexões acerca dos tipos de correção/revisão de textos dos alunos.

Por fim, na seção 3.3, adentramos nas reflexões realizadas no último encontro de FCC, caracterizando, de forma geral, as possíveis apropriações relacionadas aos estudos desenvolvidos durante a FCC. Para tanto, nas duas subseções apresentaremos a diagnose final do processo formativo por meio de: 3.3.1 Mapa Conceitual Final e 3.3.2 Sessão Reflexiva Final.

Assim, pretendemos, neste capítulo, atender ao objetivo geral proposto: *compreender as possíveis apropriações de conhecimentos em uma ação de FCC para professoras dos anos iniciais voltada ao trabalho com a produção e a reescrita de textos. compreender as possíveis apropriações de conhecimentos em uma ação de FCC para professoras dos anos iniciais voltada ao trabalho com a produção e a reescrita de textos.*

3.1 NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL DAS PROFESSORAS

Tratamos, nesta seção, de alguns instrumentos de geração de dados que nos possibilitaram traçar rumos à FCC, sendo esses: a entrevista inicial (apêndice 1), que objetivou delimitar o conteúdo a ser trabalhado no processo formativo a partir da necessidade apresentada pelas docentes e a realidade local; o questionário de pesquisa (apêndice 2) que, além de traçar o perfil das participantes, permitiu-nos sondar seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo delimitado na entrevista (o trabalho com o eixo organizador produção textual); e o mapa conceitual inicial por meio do qual investigamos as concepções de linguagem e de escrita adotadas pelas docentes.

Tais instrumentos nos permitiram diagnosticar o NDR das professoras participantes para que, partindo dos dados gerados, pudéssemos atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa: planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes.

3.1.1 A Entrevista Inicial

A entrevista inicial (Apêndice 1) foi aplicada no dia 04 de junho de 2019, a 10 docentes do período da manhã e 12 do período da tarde da Escola Municipal Cleide Borges Reis, em Ubiratã/PR, *locus* de pesquisa, durante o intervalo das aulas. Pretendíamos, com essa entrevista, verificar a disponibilidade e interesse dos professores em participar de um processo de FCC e, caso acenassem positivamente, indagaríamos sobre o tema que gostariam que fosse selecionado para estudo.

Conforme esclarecemos no Capítulo 1, do total de vinte e cinco professores daquela escola, sete aceitaram participar e indicaram o que lhes interessava estudar. Porém, para efeitos de análises dos dados, meu³⁴ recorte volta-se à resposta de três delas – *Joana, Tereza e Amanda* – selecionadas como sujeitos desta pesquisa.

A entrevista foi organizada com três perguntas: além da primeira pergunta que sondava o interesse das docentes em participar do processo formativo, duas outras direcionaram a conversação: a) *O que vocês acham relevante (na área de Letras) e gostariam de estudar durante o processo de FCC?*; b) *Como esse tema pode interferir na realidade da sala de aula, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?*

No capítulo metodológico, em sua seção 1.4.1, refletimos sobre as respostas apresentadas à primeira pergunta quando as docentes optaram por estudar e refletir mais acerca da produção e da reescrita de textos.

Em relação à segunda indagação, *Tereza* justificou³⁵ a escolha do grupo de professores, respaldando-se em sua realidade como professora de reforço e alfabetizadora: *“no momento da interpretação oral os alunos conseguem dar conta, porém o momento da escrita eles demonstram muita dificuldade, por exemplo, eles leem batata agora, muitas vezes, não sabem escrever a palavra”* (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 04/06/2019).

³⁴ Sempre que eu me referir à geração de dados no âmbito da FCC, utilizarei a 1ª pessoa do singular, porque trato mais especificamente do meu envolvimento, como pesquisadora, com as docentes.

³⁵ A transcrição apresentada é literal do áudio, porém, sem seguir convenções de transcrição oral.

Tereza recorreu ao seu lugar de atuação profissional, professora da alfabetização, para justificar sua escolha pelo tema produção textual. As demais docentes concordaram e não dialogaram muito comigo, talvez por ser um contato inicial que as intimidaram em relação ao questionamento. Embora, nossa expectativa fosse que as docentes justificassem seu interesse pelo tema respaldando-o em suas necessidades de estudo, conforme podemos ver nas palavras de *Tereza*, a docente aponta para as dificuldades de seus alunos na perspectiva, quem sabe, de encontrar no processo formativo, uma resposta para os problemas enfrentados na sala de aula: o aluno sabe ler, mas tem dificuldades para escrever. Indiretamente ela quer saber: como podemos ajudar este aluno?

Não nos cabe nesta pesquisa dar resposta à professora, mas refletir sobre seu comentário e a relação deste com a escolha do tema produção e reescrita de texto para estudo na FCC. O que fica implícito nas palavras da docente é que a produção textual está relacionada com o ato de ensinar a escrever corretamente em conformidade com a norma padrão da LP. Afinal, ela parte do princípio de que o aluno até sabe ler a palavra, mas não sabe escrevê-la corretamente. Essa maneira de conceber a escrita corresponde, conforme nossas reflexões apresentadas no capítulo 2, à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2011[1984]), na qual a escrita é compreendida pela participante com foco na língua (GERALDI, 2011[1984]), pois prioriza-se o escrever “certo” de acordo com a norma padrão da LP e o texto é utilizado como pretexto para correção de aspectos extrinsecamente gramaticais e/ou ortográficos.

Como vimos, *Tereza* respalda a escolha do tema nas dificuldades dos estudantes acerca da escrita, demonstrando, de certa forma, as suas próprias dificuldades para lidar com esse problema. Essa tomada de decisão da docente pode ser explicada com base nos estudos vygotskinianos (1991[1984]): as professoras, para mediar o trabalho com escrita na sala de aula, precisam, primeiramente, se apropriar de conhecimentos que lhes deem subsídios para exercer a mediação. Destacamos, assim, a relevância de se partir da NDR das docentes, com o objetivo de conhecê-las melhor por meio da entrevista, para que pudessemos planejar conjuntamente os estudos, com o intento de agir no NDP.

Apesar de a maioria das docentes não se manifestarem oralmente naquele momento, as palavras de *Tereza* foram acatadas por todas que as tomaram também

como suas justificativas para a escolha do conteúdo a ser estudado no processo formativo. Logo, o conhecimento sobre produção e reescrita textual, que, a princípio, parecia embasar a prática docente na sala de aula, era de que se produzia e reescrevia textos para que o aluno aprendesse a escrever corretamente. Nesse caso, a concepção de linguagem como representação do pensamento (GERALDI, 2011[1984]) e a de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010; 2016; FUZA e CASTRO, 2016) parecia ser basilar no ensino dessa prática.

Com efeito, conseguimos cumprir o objetivo da entrevista inicial que era delimitar o tema que seria estudado na FCC e compreender sua relevância para aquela realidade de ensino. Mas, para maior compreensão sobre a(s) concepção(ões) de linguagem e de escrita adotadas pelas docentes e o NDR acerca da prática da produção e da reescrita textual, voltamo-nos para a análise e reflexão do questionário e, posteriormente, o mapa conceitual inicial.

3.1.2 Questionário

O questionário de pesquisa (apêndice 2), outro instrumento gerador de dados, possibilitou traçar o perfil das professoras, com ênfase, nas três professoras em análise.

Seguindo o percurso da análise, refletimos, nesta subseção, acerca das respostas apresentadas às perguntas de 11 a 16 pelas três professoras participantes. Assim, investigamos e refletimos acerca de suas percepções a respeito da FC, as suas frequências de estudos e os seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo da produção e da reescrita de textos.

Na questão 11, procuramos levantar que tipo de formação as docentes haviam participado nos últimos 5 anos, complementada pela pergunta 12, que visava investigar o tipo/formato de formação que julgavam contribuir significativamente para o conhecimento e seus trabalhos em sala de aula.

Em relação à pergunta 11, *Joana* destaca, como primeira opção, “*Seminários*” e, em segunda, “*Grupo de Estudos*”. Acrescenta que *Seminários* contribuem mais significativamente com seu conhecimento em sala de aula. *Tereza* não participou de Cursos de Formação Docente nos últimos cinco anos e acredita que são esses que contribuem para o seu conhecimento e trabalho em sala de aula. *Amanda* destaca

que tem realizado, nos últimos cinco anos, “Teleconferências”, mas ressalta serem pertinentes para seu trabalho “Cursos de Formação”.

Nas respostas de *Amanda* e *Tereza* evidenciamos a necessidade, de acordo com as docentes, da realização de cursos de FC. A partir dos estudos de Magalhães (2004), apontamos a relevância de que essas formações ocorram, de fato, de forma contínua, pois a autora destaca que tanto a FC quanto os cursos de Licenciatura precisam ser voltados para uma prática docente crítica e reflexiva, haja vista que os caminhos teórico-metodológicos e práticos apresentados precisam fomentar a discussão da escola como lugar de expansão de consciência socioideológica, cabendo ao docente ser pesquisador e conhecedor da *práxis* adotada.

Na contrapartida, *Joana* elenca a opção *Seminários* como maneira mais significativa de auxiliar no ato de adquirir conhecimentos e (re)construir sua prática em sala de aula. Com essa escolha, podemos evidenciar que a docente compreende a realização de *Seminários* como o caminho mais viável à compreensão de determinado conteúdo; logo, demonstra não considerar os cursos de FC efetivos à sua prática profissional, o que nos leva a inferir que sua experiência com cursos de FC não foi satisfatória. Essa afirmativa pode se dar devido a inúmeros fatores: a condução inadequada de FC, realizada, muitas vezes, de forma aligeirada apenas com fins de certificação, bem como as condições objetivas e subjetivas relacionadas à docente.

Na sequência, o questionamento 13 busca diagnosticar como as professoras acham que deveria ser encaminhado um curso de FC para seu melhor aproveitamento.

Joana e *Amanda* elencam como primeira opção “*Apresentação de teoria e encaminhamento prático*”. *Tereza* escolhe “*Sugestão de atividades*”.

Seguindo como premissa a primeira opção elencada por *Joana* e *Amanda*, evidenciamos seus NDR de que é necessário alinhar a teoria e a prática em cursos de FC, estalecendo-se a relação da *práxis* docente defendida por Pimenta (2010), isto é, prática-teoria-prática consideradas indissociáveis.

Já por meio da resposta de *Tereza*, constatamos que o ato de sugerir atividades é o encaminhamento considerado mais relevante para a docente. Desse modo, evidencia uma concepção estruturalista de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2001[1984]), pois acredita que a FC precisa demonstrar

modelos a serem seguidos. Além disso, apresenta, por meio de sua escolha, a dissociação entre a teoria e a prática docente (PIMENTA, 2010), desconsiderando a pertinência em buscar subsídio teórico para sustentar a prática em sala de aula, ou seja, construir um conhecimento teórico-metodológico e prático, a fim de mediar o conhecimento científico, bem como se atentar à realidade vivenciada pela escola na qual atua.

A pergunta 14 visava investigar a frequência da leitura de textos teóricos (livros, artigos científicos entre outros) pelas professoras acerca da produção e reescrita de textos e/ou o ensino de LP.

Joana afirma ler “*pelo menos um livro por mês*”; *Tereza* destaca que “*tem lido muito pouco*”; e *Amanda* realiza a leitura de “*pelo menos um artigo (ou livro) a cada dois meses*”.

A partir da resposta de *Joana*, é possível perceber por parte da docente um hábito frequente da realização de leituras; *Tereza*, talvez por estar na reta final de sua trajetória enquanto professora dos anos iniciais, demonstra não ter um conhecimento sistematizado da temática da FCC, fato que pode ser justificado pela afirmação da docente de não estar realizando muitas leituras no momento. *Amanda* também diz possuir um hábito de leitura. Com tais respostas, podemos destacar a necessidade da atualização docente em busca de novos conhecimentos por meio da frequente leitura e estudo de textos teórico-metodológicos e práticos acerca das disciplinas ministradas, pois interferem diretamente em suas práticas em sala de aula.

No questionamento 15, tencionamos sondar como ou se as professoras possuem acesso às leituras sobre o ensino da produção e da reescrita de textos e/ou o ensino de LP.

Joana e *Tereza* ressaltam terem acesso “*por meio de cursos de formação continuada*”. Já *Amanda* destaca que foi “*por meio de cursos de graduação ou especialização*”.

Joana afirma ter realizado a leitura por meio de cursos de FC, contudo, na pergunta 11, resalta que a prática que considera mais efetiva é a realização de *Seminários*. Apesar de *Tereza* também destacar que teve acesso a esses conteúdos por meio de cursos de FC, a docente não os tem realizado há cinco anos, como destaca no questionamento 11. Já *Amanda* adquiriu tais leituras por meio de uma

pós-graduação *Lato-Sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, fato que evidencia a necessidade de cursos de FC incentivarem os docentes a realizarem uma formação *Lato Sensu* e/ou *Stricto Sensu*, além da prática de formações críticas e reflexivas (PIMENTA, 2005) que visem transformações de acordo com a realidade docente. Para tanto, nas palavras de Pimenta (2005), cabe ao pesquisador científicizar um processo desencadeado em um momento anterior pelos participantes, ou seja, aponta para a pertinência de que o pesquisador parta do NDR docente.

Portanto, enquanto pesquisadora, percebi a necessidade de propor uma FC de forma colaborativa (MAGALHÃES, 2004) por meio do diálogo e troca de experiências e, a partir desse processo, promover a *práxis* docente, reafirmando que são os momentos de reflexão, promovidos no diálogo entre todos os envolvidos no processo formativo, que tornam possíveis a apropriação de conhecimentos e a transformação da realidade de ensino.

Por fim, a pergunta 16 indicava a escolha de uma alternativa em relação ao difícil acesso à leitura de textos sobre a temática da FCC, a qual *Joana* indica ter dificuldade em acessar a leitura de textos que tratem da temática produção e reescrita de textos e/ou LP, “*porque os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura*”; *Tereza* reflete que é “*por não estar estudando no momento*” e *Amanda* não assinala nenhuma alternativa.

Joana, por meio de sua resposta, evidencia que o conteúdo da FCC já é conhecido, mesmo que superficialmente, pela docente por meio de outras formações realizadas, e ela as critica por não terem indicado leituras. Desse modo, esperamos que por meio da indicação de diversas leituras obrigatórias e complementares, acerca da produção e da reescrita textual, *Joana* possa ampliar os seus conhecimentos sobre essa temática. A resposta de *Joana* retoma a necessidade da realização de cursos de FC com carga-horária adequada e com objetivos preestabelecidos, haja vista que, muitas vezes, acontecem de forma rápida, não indicam leituras e são realizados apenas por sua obrigatoriedade, não contribuindo, de fato, para a *práxis* docente.

Tereza é incisiva em afirmar que sua dificuldade se dá por falta de estar estudando, por tal motivo, desponta-se a necessidade do incentivo docente à continuação de seus estudos, apesar de suas condições objetivas e subjetivas, bem

como a responsabilidade do profissional da educação de estar em constante busca pelo conhecimento, a fim de permanecer atualizado em relação às pesquisas realizadas e ao que preconizam os documentos que norteiam os anos iniciais de ensino.

As respostas dadas às perguntas do questionário inicial, pelas três participantes, apontam para a necessidade de cursos de formação serem ofertados com frequência aos docentes, com o objetivo de contribuir com suas *práxis* de sala de aula, além de políticas de incentivo à realização de uma formação *Lato Sensu* e/ou *Stricto Sensu*, com vistas à soma de novos conhecimentos. Para tanto, reafirmamos a necessidade de que os governantes municipais ofertem, com maior frequência, cursos de FC com carga horária avantajada em todas as disciplinas com as quais trabalham (Matemática, História, Geografia, Ciências, além, é claro, da disciplina de Língua Portuguesa/alfabetização), com o objetivo de que possam (re)visitar e, até mesmo, (re)construir conhecimentos, atualizando-se cientificamente.

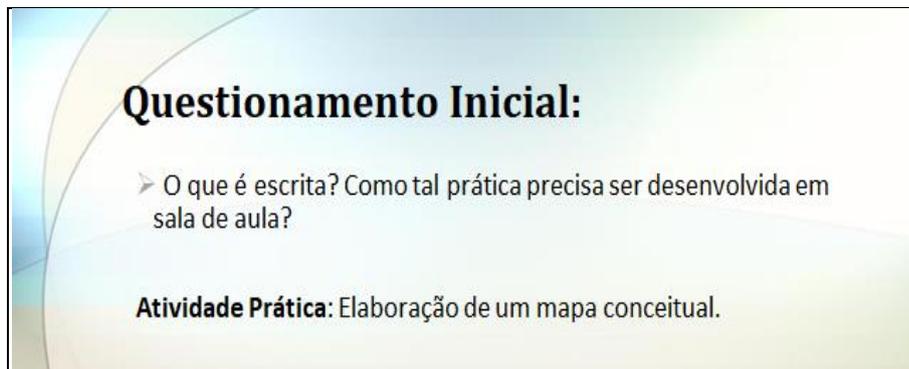
Além disso, destacamos a pertinência da aproximação da Universidade e a Educação Básica por meio de pesquisas em LA que visem a saída do laboratório, para pesquisar o problema onde ele estiver (LEFFA, 2001). Orientadas nessa reflexão, procuramos realizar uma pesquisa de campo que tenha como norte os problemas enfrentados pelos anos iniciais de ensino.

3.1.3 O Mapa conceitual inicial

A elaboração do mapa conceitual³⁶ ocorreu no dia 05 de agosto de 2019, quando aconteceu o primeiro encontro da FCC. Embora trataremos de cada encontro na próxima seção deste capítulo, antecipamos a análise desse instrumento porque seu propósito, assim como da entrevista e parte do questionário, foi diagnosticar quais eram os conhecimentos prévios das professoras participantes acerca da prática de produção e de reescrita textual, além de investigar a concepção de linguagem e de escrita aderidas por elas. Para tanto, recorri a *slides* e disponibilizei cartazes, bem como canetões para a realização desse mapa, a partir dos seguintes questionamentos:

³⁶ Tratamos da relevância teórico-metodológica e prática de tal instrumento de geração de dados para esta pesquisa no capítulo 1, na seção "1.4.2.1 Mapas conceituais".

Figura 12 - Slide 1º Encontro de FCC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As docentes participantes do primeiro encontro reuniram-se em três grupos, para atenderem a essa atividade. Como as três professoras, sujeitos desta pesquisa, se colocaram, cada uma, em um grupo diferente, olharemos para os mapas conceituais produzidos em cada grupo.

O primeiro deles, que chamaremos de MC1, pertence ao grupo no qual *Tereza* se inseriu. Vejamos:

Figura 13 - Mapa conceitual do Grupo da professora *Tereza*



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A partir do mapa conceitual realizado pelo grupo de *Tereza*, pude me aproximar de um conhecimento geral que ela, juntamente com suas colegas, tinha sobre escrita e como possivelmente era conduzida em sala de aula. A escolha de

palavras para definir “*O que é a escrita*” revela conhecimentos sistematizados pelas docentes, pois, segundo Bakhtin (2009[1979]), as palavras são dialógicas; elas carregam em si vozes de outros discursos que, de certa forma, já foram incorporados pelo falante. Conforme o autor,

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2009[1979], p. 330).

Logo, nas palavras selecionadas pelas docentes do grupo ecoam discursos que evocam uma compreensão “*formal*” e “*informal*” de escrita, que pode corresponder à concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]) por assim considerá-la. A *formal* é conhecida por seguir os aspectos normativos da LP; a *informal*, por sua vez, é utilizada de forma mais descontraída, sem a preocupação com as normas gramaticais, sendo mais livre e espontânea, como pode aparecer, por exemplo, em textos dos gêneros discursivos tirinhas, história em quadrinhos, bilhetes entre outros, nos quais a escrita representa a linguagem do personagem. Desse modo, a partir da escolha dos vocábulos “*formal*” e “*informal*”, realizada pelas docentes, percebemos resquícios de uma compreensão da adequação da linguagem à situação de enunciação.

As palavras “*ação*” e “*linguagem*” também ecoam vozes da concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), pois, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é muito mais ampla que sua manifestação oral e escrita; ela abarca todas as formas de interação, sejam elas em que modalidade for. Por isso, linguagem é ação; se trata da língua em uso nas diversas situações de interação discursiva.

Na contramão, com a escolha de outras palavras, também comparecem indícios da concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2011[1984]), e de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010, 2016; FUZA; CASTRO, 2016) quando definem a escrita como “*código*”, “*conceito*” e “*grafia*”. Nessa concepção, a escrita é concebida como um “*código*”, fato que corrobora o que afirma Kleiman (2010) acerca da compreensão escolar de escrita como a realização de atividades para o domínio do “*código*”, com o objetivo de que professor e aluno

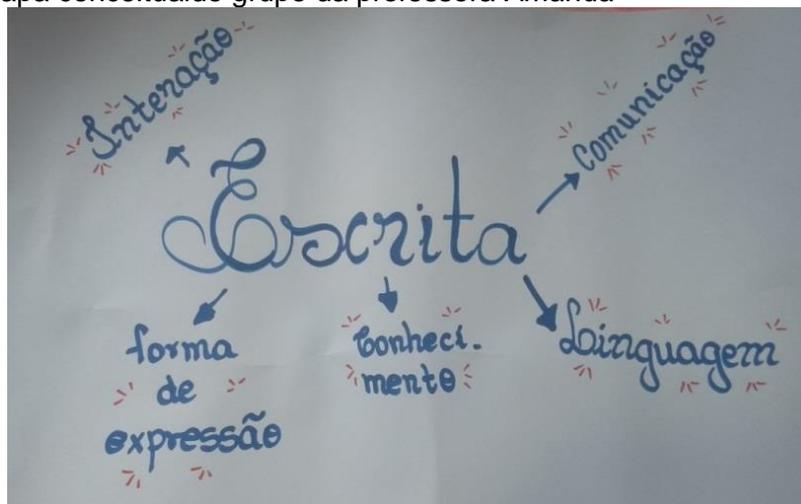
utilizem a *grafia* “correta” da LP. Para as docentes, é esse o “*conceito*” da escrita, ou seja, o que significa para elas.

O termo “*comunicação*”, por sua vez, pode remeter à concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2011[1984]), pois nessa concepção a linguagem é considerada uma ferramenta eficaz para a transmissão de uma mensagem, por meio da utilização da variedade padrão da LP. A escrita é trabalhada a partir de um conjunto de técnicas que promovem o reconhecimento do funcionamento interno do texto/da língua, de sua estrutura, com ênfase na norma padrão de uso da língua. Nessa mesma direção, a seleção dos termos “*transmissão*” e “*informação*”, nesse contexto, considerando a minha vivência como pesquisadora e professora dos anos iniciais, carregam em si a ideia de que a escrita é transmitida pelo professor ao aluno, pois o professor é o detentor do saber que transmite/informa sua mensagem ao seu receptor (o aluno).

Resumidamente, podemos dizer que, nas palavras das docentes que produziram o MC1, ecoam vozes que perpassam por diferentes concepções de linguagem e de escrita, revelando, de certa forma, o seu processo formativo. Tais docentes, em sua maioria, fazem parte de um processo de formação (inicial e continuada) que ora sustentava-se em uma compreensão de linguagem e escrita, ora em outra. Da mesma forma, podem ter acompanhado as orientações de diferentes documentos parametrizadores que também oscilaram em relação à concepção de linguagem e escrita. Assim, é natural que, ao procurarem definir o que entendem por escrita, recuperem informações que acompanharam/acompanham suas constituições como professoras dos anos iniciais. Tal atitude confirma o processo cíclico da formação, conforme defendem Pardinho e Beloti (2017).

Na sequência, apresento o MC2 do grupo da docente *Amanda*:

Figura 14 - Mapa conceitual do grupo da professora *Amanda*



Fonte: Dados gerados na pesquisa

O grupo de *Amanda* emprega termos que se aproximam mais da concepção interacionista-dialógica de linguagem, como “*interação*”, “*conhecimento*” e “*linguagem*”. Ao selecionarem o termo “*interação*”, dialogam com preceitos do Círculo que consideram a linguagem (e, juntamente com ela, a escrita) como forma de interação, uma vez que ao fazermos uso da escrita, por exemplo, estabelecemos relação com o outro e, assim, nos constituímos como sujeitos, tendo em vista que a interação discursiva é o diálogo em toda forma de comunicação verbal.

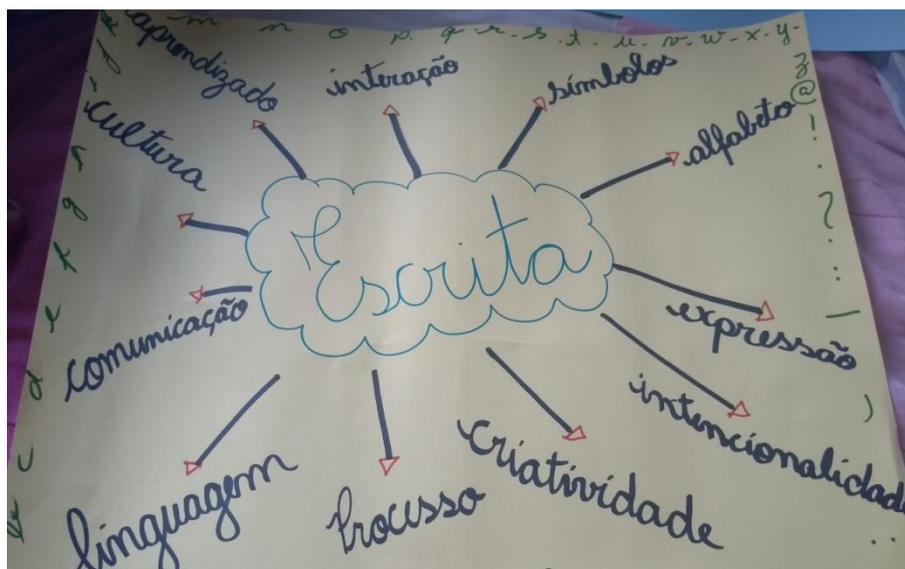
Seguindo essa perspectiva, o reconhecimento da escrita como linguagem pelo grupo da *Amanda* demonstra um alargamento da compreensão da escrita como uma das formas de linguagem que promove a interação entre sujeitos. Da mesma forma, considerá-la como conhecimento significa entendê-la como um percurso importante nessa direção, visto que, conforme Vygostky (1991[1984]), o ser humano adquire conhecimentos, ou seja, aprende no decorrer de todas as fases de sua vida, pois sempre está se constituindo enquanto sujeito.

Porém, comparecem em suas sistematizações resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e de instrumento de comunicação (GERALDI, 2011[1984]), porque aborda os termos “*forma de expressão*” e “*comunicação*”. Ao empregar o termo “*comunicação*”, o grupo dialoga com a Teoria da Comunicação/Informação proposta por Karl Bühler e retomada por Jakobson (1973), na qual a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação, haja vista a sua funcionalidade de transmissão de mensagens de um locutor para um receptor, por meio da utilização do código linguístico.

Logo, notamos que as docentes possuem um conhecimento geral sobre a concepção dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), mas, assim como no grupo do MC1, não há uma sistematização do que seja escrita, pois, por meio da escolha das palavras-chave do MC2 demonstram o que é a escrita para elas, na qual evidenciamos posicionamentos que dialogam com enunciados anteriores que subsidiaram os diferentes momentos de formação (inicial e/ou continuada). Contudo, não estabelecem uma delimitação teórica entre as diferentes concepções de linguagem e de escrita, visto que estas são empregadas de maneira similar, o que pode demonstrar um desconhecimento teórico sobre o que diz respeito a uma ou a outra forma de compreendê-la.

Por fim, apresento o MC3, elaborado por *Joana* e seu grupo:.

Figura 15 - Mapa conceitual elaborado pelo grupo da professora *Joana*



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Dentre todas as palavras selecionadas para definir o que compreendem como escrita, destacamos algumas que dialogam entre si por serem comumente empregadas no mesmo campo teórico.

Os termos “*linguagem*”, “*processo*”, “*interação*”, “*aprendizado*”, “*cultura*” podem corresponder à concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), a partir da qual se entende a escrita como trabalho e processo (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016), e também como *atividade de interação* (COSTA-HÜBES, 2012). Em ambas, pretende-

se que o aluno assuma o papel de sujeito do seu discurso em diálogo com textos já lidos e discutidos no âmbito escolar (e na vida) e com seu(s) interlocutor(es). Além disso, entende-se a escrita como cultura porque ela proporciona uma bagagem cultural, visto que a escrita, enquanto fator cultural, pode indicar certo nível de formação, *status*, também pode proporcionar a cultura, tendo em vista que o sujeito se torna produtor – e consumidor- dela por meio da escrita e outras formas de linguagem.

Na palavra “*intencionalidade*”, podemos inferir um diálogo com “necessidade de dizer”, conforme defendido por Geraldini (2011[1984]), quando apresenta as condições para que a produção de texto se efetive. De acordo com o autor, o sujeito, quando escreve, deve ter o *que dizer* (seu projeto de dizer formado, por meio de suas relações dialógicas e vivências particulares e escolares); *razões para dizer* (o motivo, necessidade real para a produção do texto); *para quem dizer* (os interlocutores definidos, a fim de que adeque seu texto à situação de enunciação) e *a escolha de estratégias* (para realização da produção oral e/ou escrita).

Por outro lado, a palavra “*comunicação*” carrega em si marcas da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2011 [1984]), que, conforme Perfeito (2007), nessa concepção a língua é tida como um sistema de códigos que devem ser apreendidos pelos seus falantes para que, desse modo, possam se comunicar, a mensagem é transmitida do emissor para o receptor, estabelecendo, assim, a comunicação.

Os termos “*expressão*”, “*criatividade*”, “*alfabeto*” e “*símbolos*” remetem à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2011[1984]), e a escrita é compreendida como dom/inspiração divina, pois, conforme explica Perfeito (2007), sob tal compreensão, entende-se que o estudante precisa pensar bem para “*expressar*” de forma correta seus pensamentos e, assim, produzir um bom texto. Porém, para alcançar uma escrita “correta”, depende de sua “*criatividade*”, ou seja, não se consideram os encaminhamentos prévios, muito menos, o processo de revisão e de reescrita.

A escolha das palavras “*alfabeto*” e “*símbolos*” está intimamente ligada à compreensão da escrita com foco na língua, ou seja, na aquisição da norma padrão escrita da LP. O comparecimento do vocábulo “alfabeto” pode se dar pela formação das professoras como alfabetizadoras, ou seja, trabalham com o processo de

alfabetização dos anos iniciais, portanto, o relacionam com o ato do que seja ensinar a escrita.

Ao olharmos para os MC1, MC2 e MC3 o que nos parece, no que diz respeito ao NDR das docentes, é que as docentes não têm compreensão teórica sobre as diferentes concepções de linguagem e de escrita da Língua Portuguesa. Por tal razão, incorporam em seus discursos palavras advindas de diferentes momentos históricos e campos teóricos da formação em LP, sem demonstrar a devida compreensão da implicação, em termos de ensino, que a escolha de determinada prática de escrita está imbricada a adoção de uma concepção de linguagem.

No quadro seguinte, procuramos sintetizar o NDR das docentes em relação à prática de produção e reescrita textual, a partir dos dados gerados por meio da entrevista, do questionário e do MC.

Quadro 11 - NDR das docentes participantes da FCC

Instrumentos	NDR
Entrevista inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em lidar com a prática de escrita, em busca de soluções para lidar com esse problema; - Indícios de adoção da concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual a escrita é compreendida com foco na língua.
Questionário	<i>Joana</i> destaca que a prática de produção e reescrita de textos é conhecida, mesmo que superficialmente, por meio de outras formações realizadas.
	<i>Tereza</i> ressalta possuir dificuldade em relação à temática da FCC por não estar estudando no momento.
	<i>Amanda</i> afirma não possuir dificuldade no acesso em leituras acerca da temática elencada na FC.
Mapa Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> - Vozes que perpassam por diferentes concepções de linguagem e de escrita; - Não há compreensão teórica-metodológica e prática sobre as diferentes concepções de linguagem e de escrita referentes ao ensino de LP.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De um modo geral, o diagnóstico inicial permitiu-me observar que as docentes não se apropriaram, ainda, dos preceitos teóricos que subjazem cada concepção de linguagem e de escrita e como estas reverberam no ensino na sala de aula.

Portanto, desponta-se a necessidade de focar em textos que tratem de tais aspectos, relacionando-os com os documentos norteadores dos anos iniciais da Educação Básica (AMOP, 2015; 2020; BRASIL, 2017), para legitimar e demonstrar a importância do domínio de tais conhecimentos para o trabalho com o eixo da produção textual em sala de aula.

Logo, buscamos, no planejamento da FCC, apresentar alguns conceitos para subsidiar a realização do trabalho com a produção e a reescrita de textos, além de trilhar caminhos teórico-metodológicos e práticos no decorrer do processo formativo, objetivando uma possível apropriação de conhecimentos por meio da PACC. Sobre isso, discorreremos a seguir.

3.2 OS ENCONTROS DE FCC: AÇÕES DE MEDIAÇÃO

A partir do diagnóstico propiciado pela entrevista, questionário e mapa conceitual, procurei me empenhar para atender ao seguinte objetivo específico: *refletir sobre a prática de produção e reescrita de textos nos estudos desenvolvidos no decorrer do processo de FCC.*

Para sua concretização, planejamos os encontros de FCC, que envolveu a minha participação e a de nove docentes. Os encontros ocorreram quinzenalmente, no período de 05 de agosto a 09 de outubro do ano de 2019, no período noturno, na escola Municipal Cleide Borges Reis, município de Ubitatã-PR, de acordo com o que já explicitamos no Capítulo 1 e conforme acordado na Entrevista Inicial, com algumas trocas de datas, quando necessário. *O Quadro 05 - Encaminhamentos da FCC* (cf. consta na p.46) explicita cada encontro.

Assim, para verificar se este objetivo específico foi devidamente atendido, passo a relatar alguns dos encontros³⁷ de FCC, os quais apresentam os conteúdos fundantes para o trabalho com o eixo produção textual: concepções de linguagem e escrita, elementos necessários a um encaminhamento de produção textual e tipos de correção, bem como trato e análise as situações de mediação que visei promover.

³⁷ Embora na FC tenhamos extrapolado, em alguns momentos, o tema selecionado para estudo, nos detemos, nesta seção, apenas aos encontros que trataram dos conteúdos delimitados inicialmente (listados no Quadro 05 - Encaminhamentos da FCC, p. 46), pois dizem respeito à temática da pesquisa.

Antes de apresentá-los com maiores detalhes, resumidamente informo que, no primeiro encontro, além de conhecer melhor as docentes e, seguindo as orientações de Magalhães (2004), procurei provocar reflexões sobre *o que eu fiz?* (momento de descrever), instigando as participantes a relatarem a prática de produção e de reescrita textual que estavam desenvolvendo em suas aulas.

Essa interação inicial foi motivada a partir do resgate de algumas informações adquiridas por meio da aplicação do questionário que definiu o perfil de cada uma. Além disso, promovi a produção do mapa conceitual inicial para diagnosticarmos, com maior segurança, conforme Vygotsky (1991[1930-1933]), qual era o NDR dessas docentes em relação ao tema que seria trabalhado. Ainda no primeiro encontro, após perceber nos mapas conceituais produzidos que havia uma confusão teórica a respeito da compreensão de escrita e, conseqüentemente, de linguagem, refletimos conjuntamente acerca das diferentes concepções que as envolvem.

No segundo e terceiro encontros, a partir das constatações advindas do primeiro, parti para a segunda etapa da FCC que, segundo Magalhães (2004), envolve propiciar reflexões sobre *o que agir desse modo significa?* (momento de informar). Busquei mediar leituras e reflexões de textos teórico-metodológicos acerca da prática de escrita como atividade de interação, que seguiu no terceiro encontro, mas já avançando para o objetivo de impulsar o ato do (re)significar a prática docente, levando ao questionamento *como posso agir diferente?* (momento de confrontar), conforme Magalhães (2004).

No quarto encontro, procurei por instrumentos teórico-metodológicos que abordassem os tipos de correção e revisão, com o intuito de que cada uma se identificasse com o tipo de correção que realizam nos textos de seus alunos.

Já no quinto encontro, busquei tratar, de forma geral, dos documentos norteadores dos anos iniciais de ensino, como solicitado pelas professoras participantes, sendo esses AMOP (2015; 2020) e BNCC (BRASIL, 2017).

Por fim, no sexto encontro, conjuntamente, elaboramos uma síntese dos conteúdos estudados, com vistas a refletir sobre *Como posso agir?*. Para isso, pedi, novamente, a produção de outro mapa conceitual, mas este com fins investigativos: trata-se do instrumento a partir do qual eu pretendia verificar a apropriação de conhecimentos sobre o tema abordado durante a FCC, bem como realizei sessões reflexivas individualmente com o intuito de responder nossa pergunta de pesquisa:

quais foram as possíveis apropriações de conhecimentos acerca da prática de escrita em uma perspectiva processual, que visa à produção e reescrita de textos nos anos iniciais, no processo de formação colaborativa?

Em busca dessa resposta, relato, analiso e reflito sobre os encontros que trataram dos conteúdos previstos no cronograma e fundamentais para balizar o trabalho com a produção e a reescrita de textos. Para melhor recuperar cada momento da formação, recorro à gravação em áudio e às anotações em diário de campo. Embora a FCC tenha envolvido 09 participantes, na análise dos dados focalizo apenas três delas – *Joana, Tereza e Amanda* – seguindo parâmetros da Pesquisa-ação crítico-colaborativa.

3.2.1 Mediando reflexões sobre as concepções de linguagem e de escrita

Conforme já dito, o primeiro encontro ocorreu³⁸ no dia 05 de agosto de 2019, nas dependências da escola Municipal Cleide Borges Reis, a partir das 19 horas, no qual compareceram sete participantes.

Antecipadamente, eu havia disponibilizado às participantes um cronograma com as leituras dos textos teórico-metodológicos que mediará as reflexões neste primeiro encontro, contudo apenas uma delas relatou ter lido um dos três textos sugeridos³⁹. A justificativa para a não realização da leitura foi de que todas possuem a carga-horária de trabalho de 40 horas semanais e, devido a questões objetivas e subjetivas (como família, filhos, enfim a vida particular), não conseguem dedicar muito tempo para a leitura. Por outro lado, disseram que não possuíam conhecimentos sobre as questões teóricas neles abordadas e que, portanto, a formação trataria de um estudo novo para elas e que esperavam que eu, como pesquisadora, pudesse auxiliá-las nessa compreensão.

Todavia, como o principal objetivo, naquele primeiro encontro, após o diagnóstico dos conhecimentos reais que as docentes apresentavam sobre o tema da formação, era focar nas concepções de linguagem e de escrita, iniciei fazendo

³⁸ A partir daqui utilizamos ora o tempo pretérito, levando em consideração que os encontros já ocorreram e estão sendo analisados, ora o presente para indicar minhas reflexões como pesquisadora a partir do processo formativo.

³⁹ O título dos textos disponibilizados, bem como sua referência encontram-se na seção 1.4.2 *A Formação Continuada Colaborativa*, no quadro 06: *Cronograma de Leituras* (p.48-49)

minha apresentação profissional. Meu intento, naquele momento, era apresentar brevemente minha trajetória de estudos em relação ao tema da formação.

Após, solicitei que todas se apresentassem e falassem um pouco de sua trajetória acadêmica, de sua atuação profissional como professora dos anos iniciais e sobre a turma em que atuavam. Em suas apresentações pessoais, algumas docentes mencionaram as suas expectativas com a formação e o porquê da participação, ficando evidente o anseio na busca de soluções para conseguirem melhorar o desempenho dos estudantes em suas produções textuais.

Reporto-me, aqui, a algumas das falas das três docentes, sujeitos dessa pesquisa, que se destacaram nessa apresentação, por despontar nelas marcas dialógicas com a concepção de linguagem e de escrita que até então vinham assumindo na sala de aula, possibilitando tanto a mim quanto a elas *descrever*, conforme Magalhães (2004), suas compreensões de escrita.

Joana, professora que, naquele período da formação, atuava com o 5º ano, apresentou suas expectativas na FCC quando disse⁴⁰:

A produção de textos para muitas crianças quando é bem motivada é um prazer, mas quando não é bem motivada, sendo cobrada pelos professores com relação à ortografia, gramática, estrutura do texto, do gênero, leitura ela é quase uma tortura. É tão torturante que enquanto eles escrevem não se divertem e quando a gente corrige é um desgosto, porque ele tem capacidade de ir muito além só que fez aquilo apenas para cumprir algo, nota. O meu interesse na formação é de como a gente instigar isso já que não é feito na infância? No início? O meu filho é muito criativo nas produções, eu sempre incentivei ele a leitura, sei disso porque converso e tenho contato com os professores, ele tem facilidade e gosta, esse é meu anseio com a formação (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Em sua fala, *Joana* demonstra acreditar que o trabalho com o eixo da produção textual não pode ser realizado pautado em uma concepção tradicionalista de linguagem como expressão do pensamento, que propõe a escrita com foco na língua, pois destaca que quando a escrita “[...] não é bem motivada, sendo cobrada pelos professores com relação à ortografia, gramática [...] ela é quase uma tortura” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019). De acordo com Menegassi (2010, 2016) e Fuza e Castro (2016), adotar essa prática de escrita é considerar o ensino da produção escrita como o fato do aluno decorar regras gramaticais, utilizando-se do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa.

⁴⁰ Quando se tratar de citações que retratam a fala das professoras, deixaremos com recuo menor para diferenciar as citações teóricas.

A participante também tece críticas à concepção estruturalista de linguagem como instrumento de comunicação, que corrobora a prática de escrita como consequência, pois a docente acredita que ao focar na “*estrutura do texto, do gênero, leitura ela é quase uma tortura. É tão torturante que enquanto eles escrevem não se divertem e quando a gente corrige é um desgosto, porque ele tem capacidade de ir muito além só que fez aquilo apenas para cumprir algo, nota.*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019). De certa forma, *Joana* não concorda com o fato de o aluno escrever apenas para cumprir um processo avaliativo, ou seja, como consequência de uma nota. Essa crítica da professora coaduna com as palavras de Sercundes (2004[1997]) quando explica que, na escrita como consequência, o aluno é levado a assistir um filme, fazer uma pesquisa, visitar um lugar predeterminado pelo professor e um texto é solicitado como consequência da realização das atividades extraclases realizadas, com o objetivo de servir à atribuição de nota.

Contudo, apesar de criticar as práticas de escrita relacionadas às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação (GERALDI, 1997[1991]), evidencia compreender que a escrita “*deve ser prazer, criatividade*”. Essa compreensão dialoga com a prática de escrita como dom/inspiração divina, advinda da concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual o aluno nasce com o “dom” da escrita e o ato de escrever um texto é a partir de sua “inspiração divina” que o auxilia na exteriorização de ideias (SERCUNDES, 2004[1997]).

Na fala da docente “*meu filho é muito criativo nas produções, eu sempre incentivei ele a leitura*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019), também comparece um diálogo com a compreensão de escrita como dom/inspiração divina, por acreditar que a escrita é um dom e a criatividade faz parte de quem tem esse dom, pois se pressupõe um conhecimento herdado, já internalizado pelo aluno que é exteriorizado na produção de textos.

Ademais, a participante destaca que o trabalho com a produção de textos precisa ser realizado desde os anos iniciais, utilizando sua experiência pessoal com o filho como base de seu relato. Também considera que a leitura é a base para a criatividade em produções textuais. De certa forma, demonstra uma compreensão de que a leitura integra a etapa do planejamento de toda produção textual, haja vista que, conforme propõe Geraldi (1997[1991]), o ponto fundante para o trabalho com a

produção escrita é a realização de atividades prévias que subsidiem o estudante a “*ter o que dizer*”. A professora ainda aponta que seu anseio pela formação é aprender a “*instigar*” a prática de produção de textos dos seus alunos.

Já Tereza, que em 2019 atuava em uma turma do primeiro ano no período da manhã e reforço à tarde, em sua apresentação ressalta que:

A gente começa com frases no primeiro e depois já passa para o segundo ano. Eu vim fazer a formação pelo reforço, ver o que fazer para essas crianças produzirem mais, porque é muito fraco, tá certo que no reforço já estão as crianças que têm mais dificuldades, então não vai sair coisas lá [...] mas assim é muito difícil arrancar deles alguma coisa, o texto aquele um de completar eles fazem bem, porque é mais fácil, aquele que tem o meio e só precisam produzir o fim eles fazem, mas quando tem que tirar dele é muito difícil, tomara que você me mostre algum segredo para mudar isso (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

A professora Tereza trata, em sua afirmação, do processo de alfabetização com o qual tem trabalhado. Essa compreensão de encaminhamento faz parte da concepção inicial de escrita/alfabetização da participante de que o estudante precisa conhecer as letras, depois as sílabas, para formar palavras, frases e, por fim, produzir textos. Todavia, a perspectiva de alfabetização apresentada pela AMOP (2015, 2020) vai na contramão, já que o ponto de partida para o processo de ensino da escrita é o texto que se organiza em um gênero do discurso.

Logicamente, o Currículo também entende que a prática de alfabetização precisa perpassar pela apropriação do código, já que é a base da escrita. Todavia, este não é apresentado isoladamente, mas sempre na sua relação com o contexto no qual está inserido. Desse modo, defende que é preciso ter o gênero como objeto de estudo, pois “[...] não há interação senão por meio de um gênero. É ele que mostra a língua em funcionamento” (AMOP, 2020, p. 211). Assim, alfabetizar em uma abordagem do letramento é ir além da estrutura da língua, isto é, considerar sua função social em um contexto de uso.

Tereza ainda destaca o nível de conhecimento de seus alunos como “*muito fraco, tá certo que no reforço já estão as crianças que têm mais dificuldades, então não vai sair coisas lá [...] mas assim é muito difícil arrancar deles alguma coisa*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019). Nessa fala, comparece uma compreensão de ensino pautada na primeira concepção de linguagem como expressão do pensamento, entendendo que o sujeito nasce com a linguagem; ela está pronta, é

inata para ele. Cabe ao professor “*tirar*”, “*arrancar deles alguma coisa*” para que ele consiga escrever. Sob esse viés, o sujeito é tido como individual e psico-suficiente, visto que não depende do outro ou do meio social para falar, para produzir linguagem, uma vez que esta é herdada cognitivamente (VOLOCHÍNOV, 2018[1929]).

Ainda afirma que o texto realizado por meio “*da estratégia de completar lacunas*” tem dado certo e que o ato de escrever o começo ou final de uma história os alunos conseguem realizar com a mediação docente. Essa afirmação evidencia a prática de texto como exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012), pautada em uma concepção estruturalista de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1997[1991]), haja vista que se utiliza de atividades de texto com a finalidade de exercitar a escrita, de ensinar um determinado conteúdo de LP, sem ter como objetivo a interação. Nesta perspectiva, o texto será lido e corrigido pelo professor que verificará se o conteúdo trabalhado foi contemplado pelo aluno.

Em relação ao seu anseio pela FCC é o de que essa traga “*algum segredo*” para auxiliar no trabalho com a produção textual, ou seja, está em busca de receitas prontas para resolver os problemas locais. Nesse caso, sua compreensão de formação é que deve priorizar exemplos de atividades para serem trabalhadas com os alunos, o que vai na contramão de uma FCC que, conforme Pimenta (2005), deve priorizar uma formação teórico-metodológica que vise à *práxis* docente. Por isso, a necessidade de se alinhar prática-teoria-prática como indissociáveis de forma colaborativa, pois, mediante as reflexões colaborativas, os professores podem problematizar, analisar, compreender e (re)construir suas próprias práticas.

Por fim, *Amanda*, que trabalha com alunos de segundo ano, ressalva que:

Cada vez mais estão vindo mais cobranças e coisas que o segundo ano e as crianças precisam saber e a gente vê assim, vi em uma reportagem essa semana, o quanto de analfabeto funcional chegando ao ensino superior, como que você chega ao ensino superior com um analfabeto funcional? Eu acredito que essas formações, a pesquisa não é só uma burocracia para ganhar um papel, diploma, a gente tem que fazer a pesquisa para achar uma solução, a gente tem um problema, mas onde está esse problema? Cada um joga para o outro. O fundamental II joga para nós, mas vemos que quanto mais velho mais aumenta esse analfabetismo. É muito preocupante, no segundo ano e mal sabe o próprio nome, em agosto, como você chega ao final do ano com ele escrevendo, com autonomia, mesmo que tenha erros ortográficos, entender o gênero. Meu anseio é por novas metodologias, para a gente discutir como aplicar (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

A professora *Amanda* demonstra sua compreensão em relação ao processo de alfabetização que envolve a escrita na produção textual e a leitura crítica. Desse modo, coaduna com os preceitos apresentados no Currículo da AMOP (2020) em relação à alfabetização necessitar ir além da apropriação do código escrito, tendo em vista que “As normas que organizam a língua são compreendidas então, em função do gênero selecionado e não de modo isolado.” (AMOP, 2020, p. 212).

Ressalta também o fato de os alunos que adentram no ensino superior ainda serem analfabetos funcionais, compartilhando da compreensão teórica de que estes são preparados apenas para decifrar e decodificar os códigos escritos, com caráter instrumental. Desde os estudos de Paulo Freire (1976), uma perspectiva humanista reorientou os estudos sobre alfabetização, que passa a ser vista como instrumento de conscientização, socialização e emancipação na formação de sujeitos críticos.

Também, realiza uma crítica às pesquisas que só visam o diploma, salientando que há necessidade de buscar soluções possíveis para os problemas enfrentados na Educação Básica. Por tal razão, as pesquisas em LA desempenham um grande papel social, pois, de acordo com Leffa (2001), promovem à sociedade um retorno por meio da efetivação de serviços e pesquisas. Nosso objetivo, com esta pesquisa, não foi criar um problema a ser pesquisado, mas sim partir de uma necessidade apontada pelas participantes de acordo com a realidade escolar vivenciada.

Amanda comenta acerca da atribuição de responsabilidade pelos próprios professores em relação à problemática enfrentada do “*Analfabetismo funcional*” a determinado nível de escolarização. Em relação a esse fato, a partir de estudos já realizados por Pardinho e Beloti (2017), infere-se a existência de um possível processo cíclico educacional em que o candidato ao concurso Vestibular não consegue realizar um texto adequado ao proposto pelo comando de produção, o que justifica a necessidade do trabalho com a escrita como trabalho e processo (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016) e atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012) no decorrer de toda a caminhada escolar. O anseio de *Amanda* com a FCC é a proposição e estudo de novas metodologias e como aplicá-las.

A professora ainda afirmou que “*esperava mais*” em relação à sua pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pois, conforme a docente, faltou a relação entre teoria e prática:

Estudamos alguns teóricos, coisas claro fui apresentada ao tal do Bakhtin, pensei meu Deus quem é ele? É uma coisa nova, a gente não vê isso em Pedagogia, deu uma noção boa, mas não para prática de sala de aula. (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Amanda, em seu comentário sobre ter tido contato com os escritos do Círculo bakhtiniano (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros) apenas em sua pós-graduação *Lato Sensu*, representa o que ocorre com muitos dos professores que atuam nos anos iniciais e que têm formação em Pedagogia, curso que não sistematiza o trabalho com a LP por tratar das diversas áreas do saber. Além disso, na formação realizada, não foi esclarecido à docente que Bakhtin foi um filósofo que tratava da linguagem e que os pesquisadores e professores utilizam-se de suas reflexões, relacionando-as com o ensino de maneira geral, fato salientado por mim à docente por meio dessa afirmativa.

Logo, desponta-se a necessidade de cursos de formação de curta ou longa duração que objetivem instigar os docentes à busca de formações *Stricto* ou *Lato-Sensu*, bem como a autonomia de compreenderem que as teorias embasam a prática de sala de aula, não necessariamente, ensinam “*passo a passo*” uma metodologia a ser aplicada.

A partir da análise e reflexão acerca da apresentação da trajetória acadêmica e atuação profissional das professoras participantes, bem como as expectativas com o processo de FCC, compreendo que, apesar de críticas tecidas pelas docentes em relação às concepções de linguagem e de escrita anteriores à *Concepção interacionista-dialógica de linguagem* (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), elas não possuem respaldo teórico para justificá-las, visto que, ao mesmo tempo em que realizam tais apontamentos, demonstram em seus relatos reflexões práticas e compreensões que remetem às concepções criticadas. Assim, as participantes evidenciam como NDR acerca da temática da FCC um conhecimento superficial do que seja escrita como trabalho e processo, ou escrita como atividade de interação, o que pode ser pautado teórico-metodologicamente durante os estudos na FC, para, quem sabe, contribuirmos com seu trabalho efetivo em sala de aula.

Após tais discussões, recorri ao multimídia para socializar alguns *slides* que abordavam acerca das concepções de linguagem e de escrita, haja vista que o diagnóstico havia apontado para uma confusão teórica a respeito. Para tanto, pautei-me em construtos teóricos que tratam de cada concepção de linguagem e escrita, até a proposição da perspectiva interacionista-dialógica de linguagem na sala de aula, na década de oitenta, tendo como precursor Geraldi (1997[1984]), a partir de estudos dos escritos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros).

A fim de demonstrar de forma efetiva como conduzi o processo formativo, exponho alguns dos *slides* utilizados:

Figura 16 - *Slide* sobre a relação estabelecida entre as concepções de linguagem e de escrita



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao explorar as concepções de escrita com foco na língua e como dom/inspiração divina, procurei relacioná-la com a concepção de linguagem que lhes dão sustentação, qual seja: a concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1997[1991]).

Para tanto, parti da leitura de Menegassi (2010), previamente disponibilizada às docentes por meio do cronograma de leituras e via *e-mail*. Assim, apresentei a concepção de escrita com foco na língua, ressaltando que, nessa concepção, professor e aluno precisam ser conhecedores da gramática normativa e o ensino de produção escrita limita-se na internalização de regras gramaticais. Por meio dessa explicação, muitas docentes se identificaram e já possuíam uma compreensão de

que “*não se pode ficar em exercícios exaustivos de gramática*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019), evidenciando que essa compreensão de escrita é inadequada para o trabalho com o eixo da produção textual.

Por meio de seus posicionamentos, pareceu-me que elas possuem a percepção do que “*não fazer*” em relação ao ensino da escrita, mas “*o que fazer?*” e “*como fazer?*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019) são perguntas que as motivaram a participar do processo de formação para, quem sabe, encontrar respostas para as mesmas. A partir dessas indagações, eu abordei a questão de que todas as concepções de linguagem e de escrita “*eram tidas como adequadas em determinado período do tempo e foram alargadas/ressignificadas para o surgimento da concepção interacionista-dialógica de linguagem, na qual a escrita é compreendida tanto como trabalho e processo, como atividade de interação, a qual tratarei adiante*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Na sequência, demonstrei um *slide* com o exemplo da concepção de escrita com foco na língua⁴¹.

Figura 17 - Exemplo de comando da concepção de escrita com foco na língua

Exemplo:

Os alunos estudaram as classes de palavras substantivo e adjetivo e o professor propôs exercícios relacionados a essas classes em sala. Em seguida, é oferecido o seguinte comando de produção para os estudantes:

“Levando em consideração o estudo de substantivos e adjetivos, escreva um texto sobre suas férias. Utilize no mínimo 10 e no máximo 25 adjetivos e substantivos em seu texto.”

➤ Nessa produção escrita, o aluno precisa apenas atentar-se à utilização de substantivos e adjetivos no texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir do exemplo, as docentes destacaram que fica evidente o foco na gramática, reflexão que eu utilizei para explicar o fato da escritura do texto ser, muitas vezes, utilizada como pretexto na realização de atividades estritamente gramaticais e não para o desenvolvimento da escrita com fins sociais e

⁴¹ Como ainda não tratamos dos elementos necessários a um encaminhamento de produção textual (GERALDI, 1997[1991]), nesse primeiro momento, utilizamos o comando de cada produção escrita com fins ilustrativos para que as docentes se identificassem com as formas de encaminhar uma proposta, pautadas em cada concepção de linguagem e de escrita, a fim de diagnosticar seus NDR.

comunicativos. Nesse sentido, analisamos conjuntamente o comando, por meio do qual concluímos que seu objetivo é sondar o conhecimento do aluno acerca das classes de palavras adjetivos e substantivos.

Seguindo a concepção de linguagem como expressão do pensamento, elenquei a escrita como dom/inspiração divina. De acordo com Sercundes (2004[1997]), tal concepção contempla o aluno como produtor de textos a partir de conhecimentos já internalizados. Geralmente, lhe é apresentado um título, frase ou tema para que ele escreva sobre com criatividade, mas, caso não consiga, é porque não possui “o dom da escrita”.

A partir da explicação da escrita como dom/inspiração divina, poucas docentes se identificaram com tal prática, mas algumas alegaram utilizar dessa concepção “*quando está muito corrido e depara-se com a não preparação da aula*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019), fato que comprova a reflexão de Menegassi (2010, 2016) de que a escolha por tal prática de escrita se dá pelo não preparo da aula ou para passar o tempo.

Tereza destacou utilizar de frases e temas como “*Escrever uma carta sobre o dia das mães*”, por acreditar ser mais fácil em sua turma do primeiro ano encaminhar o texto escrito dessa forma. A afirmação da docente coaduna com o fato de que essa forma de encaminhar a escrita serve apenas para “preencher o tempo da aula quando não há professores e manter os alunos em silêncio” (FUZA; CASTRO, 2016, p. 154).

As docentes concordaram que “*o estudante não possui as condições necessárias para produzir um texto a partir de uma frase apenas, fato esse que desestimula aqueles que não têm a criatividade esperada pelo professor*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019). Desse modo, discutimos, pautadas em Sercundes (2004[1997]) e Menegassi (2010, 2016), que o comando exposto por uma frase serve apenas para que o estudante produza uma redação com fins avaliativos e, caso não consiga, é porque não tem o “*dom*” da escrita esperado pelo docente.

Na sequência, abordei a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI 1997[1991]), apresentando a concepção de escrita como consequência que se trata, de acordo com Sercundes (2004[1997]) e Menegassi (2010, 2016), de uma atividade realizada em sala ou extraclasse, por meio da qual o

aluno é levado à realização de uma pesquisa, participar de um debate, assistir a um filme, visitar algum lugar determinado pelo docente, entre outros. A consequência de fazer uma atividade extraclasse é a escritura de um texto como produto avaliativo, geralmente, um relatório, servindo para: atribuir notas, penalizar a atividade realizada, comprovação da atividade realizada, correção e comparação com os outros textos escritos (MENEGASSI, 2010, 2016). Essa concepção de escrita não foi muito comentada, haja vista que segundo as docentes “*ela não é utilizada*”.

Na sequência, ressaltai que cada concepção de linguagem e de escrita possui sua relevância e, do mesmo modo que, atualmente, pautamo-nos pela escrita como trabalho e proceso (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016) e como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012), a partir de uma concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), conforme orientam os documentos parametrizadores (BRASIL, 2017; AMOP, 2015, 2020). Todavia, esta concepção não exclui as outras; apenas ressignifica-as. Considero essa explicação como relevante, pois objetivei desmitificar a questão de que uma é “certa” e a outra “errada”.

Seguindo essa perspectiva, utilizei-me de estudos de Geraldi (1997) e Menegassi (2016) para tratar da prática de escrita como trabalho e processo, ancorada na concepção interacionista de linguagem. Assim, elenquei as etapas que caracterizam a escrita enquanto um trabalho e ainda ressaltai que “*a escrita como trabalho demanda trabalho*”, dando ênfase para o fato de que tanto a prática de escrita como processo, quanto a escrita como trabalho podem ser delimitadas para pautar o trabalho com o eixo organizador da produção textual em sala de aula. Apresentei exemplo de comando de produção textual (tal como consta na p. 63) para ilustrar sua forma de encaminhamento.

Explorei, de forma sintética, as etapas que caracterizam a escrita como trabalho e processo: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Dei ênfase, pautada em Menegassi (2010, 2016), que o planejamento diz respeito a todas as atividades prévias realizadas pelo docente em relação ao tema e gênero proposto, antes do momento da escrita; a escrita/execução é o momento da materialização do gênero proposto; a revisão (a partir da primeira versão escrita) pode ser realizada por um colega, pelo professor e pelo próprio estudante produtor de seu texto em

uma segunda leitura mais atenta; a reescrita é feita a partir de apontamentos e sugestões, por meio dos quais o estudante reescreve seu texto com vistas a adequá-lo à situação de enunciação, proposta no encaminhamento preestabelecido pelo professor. Ressaltei que tais etapas foram demonstradas separadamente por fins didáticos, mas que são processuais e recursivas (MENEGASSI, 2010, 2016).

A partir da explicação acerca dessas etapas, *Joana* ressalta que os livros didáticos estão em conformidade com tal perspectiva, e que se norteia nesse material para realizar a prática da produção textual em sua turma do 5º ano:

O material dos alunos está vindo com o momento de produção textual, para eles produzirem, identificam as características, conceituam, e eles fazem inicialmente uma produção de texto oral por meio de debates e depois que vão para a escrita (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

O planejamento realizado pela professora *Joana* com sua turma do 5º ano é o de realizar uma produção oral para depois escreverem, logo, o “*momento de produção textual*” descrito pela participante não demonstra um trabalho pautado na perspectiva interacionista de linguagem e de escrita como trabalho e processo. *Tereza*, nesse momento, salientou que:

A reescrita é a parte mais difícil, porque os alunos dizem: Ah professora já está pronto, já escrevi, pelo menos no reforço é assim [...] o Projeto Passaporte do Leitor ajudou muito as crianças a escreverem, eles estão escrevendo menos errado, porque eles leem bastante, levam o livro para casa (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Tereza demonstra a resistência dos alunos em reescrever seus textos, o que pode se dar pelos alunos não estarem habituados a realizarem essa prática. Por isso, evidencia-se a necessidade de que a prática de produção e de reescrita de textos aconteça desde os anos iniciais. Além disso, a docente demonstra uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, concebendo a escrita com foco na língua ao afirmar que seus alunos têm escrito “*menos errado*”, após a adoção do projeto Passaporte do Leitor.

Amanda acrescentou que uma parente, também atuante na docência, está concorrendo ao professor nota dez, por ter realizado um trabalho com o gênero fábula e depois: “*o produto final foi uma fábula produzida pelas crianças e entregue para 4º e 5º anos de outra escola*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Nesse comentário, é notória a prática social da escrita, em que os estudantes socializam suas produções com outra instituição de ensino que abre portas para a

prática de escrita como atividade de interação, por meio da qual se apresenta a necessidade de que os textos realmente circulem. Contudo, a escolha do termo “*produto final*” foge de tal perspectiva, haja vista que a escolha desse signo ideológico demonstra uma concepção de texto como um produto, pronto e acabado.

Por meio de tais discussões, abordei a concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), a qual pauta a prática de escrita como atividade de interação, que condiz, conforme Costa-Hübes (2012), à resposta ativa do estudante às atividades prévias elencadas pelo professor, com foco no trabalho com os gêneros do discurso. Desse modo, o texto é compreendido como discurso, logo, evidencia-se a necessidade de estabelecer diálogo com os enunciados antecedentes e interlocutores aos quais se dirigem.

Em meio à explicação acerca da prática de escrita como atividade de interação, *Amanda* acrescentou o fato de ter assistido a um vídeo que trata da importância da finalidade preestabelecida para cada produção, pois:

Se apontarmos todos os erros os alunos vão pensar “eu só faço coisa errada”, desestimula, por exemplo, nesse texto vou corrigir sequência de ideias, vou apontar só isso, porque se não nem damos conta de corrigir, eles de escrever etc [...] às vezes a gente realiza exercícios com foco na gramática isoladamente, para o aluno escrever certo, muitas vezes, ensinamos o substantivo e vamos para a produção eles não sabem utilizar, entre outros, porque é uma visão dissociada (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 05/08/2019).

Mesmo sem conhecer teórica e metodologicamente a perspectiva dialógica de linguagem, por sua prática em sala de aula, *Amanda* já constatou que o ensino com foco na gramática não garante que o discente saiba utilizá-la e reafirmou o que eu propus sobre a necessidade de se ter um objetivo definido ao realizar cada atividade, principalmente, nos anos iniciais, a fim de não desestimular os estudantes ao realizar correções exaustivas e estritamente gramaticais e/ou ortográficas. Ademais, apontei para o caminho do trabalho com a Análise Linguística (GERALDI, 1991 [1997]), ou seja, o trabalho epilinguístico com a língua, com o intento de partir do texto para ensinar aspectos da língua materna.

A partir de tais afirmações, fiz uma ressalva em relação à questão do encaminhamento de produção textual, a necessidade de uma finalidade e objetivo delimitado em cada produção, conteúdo abordado no próximo encontro de FCC.

3.2.2 Encaminhamento da produção textual para a interação

Nos encontros dos dias 19 de agosto e 02 de setembro de 2019, exploramos os elementos que são considerados necessários na elaboração de encaminhamentos de produção textual para a interação (GERALDI, 1997; COSTA-HÜBES, 2012). Portanto, tratarei, nesta subseção, de ambos os encontros de FCC.

Dei início ao diálogo enfatizando a importância de que os textos produzidos na escola cumpram funções sociais e comunicativas para além desse âmbito, isto é, que transpassem esse espaço e que suas reflexões circulem na sociedade. Desse modo, fomentei as discussões por meio de trechos da obra *Portos de Passagem*, de Geraldi (1997), disponibilizada no cronograma para a leitura prévia das participantes.

Geraldi (1997) elenca “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e o ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, debatemos acerca da necessidade do texto enquanto “objeto de estudos”, articulando as práticas com a leitura, a produção textual, a análise linguística e a oralidade.

Na sequência, apresentei os elementos necessários a um encaminhamento de produção textual (GERALDI, 1997), por meio do qual destaquei a necessidade de que o sujeito produtor de textos tenha *o que dizer*; compreenda a *razão de dizer* o que se tem a dizer em uma produção textual; além de *para quem dizer*, ou seja, os interlocutores; bem como *estratégias* para realizar tal ação.

Assim, sistematizei, pautada em Geraldi (1997): a) *os interlocutores*, levando em consideração as diferentes instâncias de uso da linguagem e a necessidade de se ter na escola o projeto de produção de textos com destinação de interlocutores reais ou possíveis; b) *as razões para dizer*, que correspondem aos motivos, ou seja, c) *um porquê* dizer o que se tem para dizer.

Para tanto, precisa ser considerada na escola a realidade do aluno, partindo dela para dar condições para que ele escreva a partir da realização de um trabalho prévio que estabeleça as condições para que a produção do texto efetive uma real necessidade de interação.

Nesse momento, a professora *Amanda* realizou um questionamento sobre como lidar com o processo de produção textual em sua turma de segundo ano:

Em relação ao processo de produção e reescrita, seria necessário deixar que o estudante pense sozinho crie, por exemplo, uma frase, e depois você senta parte por parte e reestrutura com ele, ou já vai intermediando na hora? (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019).

Em resposta, eu afirmei que depende da realidade de cada turma, mas por se tratar “do início da produção escrita e aquisição da linguagem, torna-se necessário o ato de pegar mais na mão, direcionar” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Contudo, precisamos diagnosticar a dificuldade individual de cada estudante e buscar estratégias para realizar o trabalho com o eixo da produção textual. Exemplifiquei tais reflexões com a seguinte explicação:

a revisão coletiva, contudo, sempre com a intervenção individual do professor por meio das revisões para que esse, de fato, seja coprodutor de sentidos no texto do estudante, isso se dá por meio do processo de revisão e de reescrita do discente (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019).

Após as reflexões, abordei elementos importantes para um encaminhamento de produção textual, de acordo com Menegassi (2010, 2016) e Costa-Hübes (2012): o tema; a finalidade; os interlocutores; o gênero discursivo; o suporte textual e o posicionamento social do autor.

A finalidade trata do “intuito do dizer” (BAKHTIN, 2009[1979]), isto é, o objetivo definido, sendo fundamental para encaminhar o processo de produção textual, pois por meio dela é que o sujeito se torna autor de seu texto, espaço no qual possa se posicionar, defender ideias e se desenvolver de forma ativa e participativa socialmente. Conforme Menegassi (2010, 2016) e Costa-Hübes (2012), os interlocutores são a(s) pessoa(s) às quais o produtor do texto se dirige e dialoga no momento da escrita, podem ser: a) real: aquele de que se tem a imagem física, presente no momento dialógico, em situação de ensino, geralmente, é o professor; b) ideal/virtual: sobre o qual o estudante constrói a imagem, por exemplo, no momento do Vestibular, o interlocutor virtual do estudante é a banca avaliadora; c) supraindividual/superior: que se refere a um representante oficial responsável por regulamentar o âmbito social em que o sujeito autor do texto vive, pode ser a Instituição de Ensino, à qual encontra-se vinculado. Nessa explicação, sobre os possíveis interlocutores, *Joana* manifesta-se acerca de uma atividade aplicada sobre o gênero Tirinha que possuía o seguinte enunciado: *Esse brinquedo é meu! Não, é meu!* E os questionamentos: *Essa frase é endereçada: a) para um adulto; b) para uma avó e; c) para a criança.*

A docente afirma que “os alunos não têm noção de como fazer” e que, ao solicitar para eles observarem a imagem, sempre ressalta a eles “[...] trazer tudo para sua realidade, você é o personagem, não sei se eles fazem no automático que não dão conta de associar” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Mediei a reflexão da docente, destacando a necessidade da prática de leitura crítica, bem como que “o trabalho de produção e de reescrita textual apresente os seus interlocutores no encaminhamento de produção textual para que, de fato, os alunos escrevam para eles” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019).

Na sequência, abordei, pautando-me em Costa-Hübes (2014), que os gêneros discursivos são caracterizados em conformidade com as especificidades das esferas sociais, nas quais eles circulam e se organizam, pois cada esfera orienta uma realidade específica, definindo objetivos e funções ideológicas, devido a sua diversidade de possibilidades de criação, considerando a inegostável multiformidade da atividade humana “cada campo apresenta um repertório de gêneros do discurso” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24).

Assim, destaquei que cada campo de uso da língua elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016[1895-1975], p. 12, grifos do autor), que são compostos por seu conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. O conteúdo temático é o que organiza o projeto do dizer, estabelecendo sentido a cada orientação ideológica específica, representa uma situação histórica e concreta, sendo composto por elementos da situação de enunciação. Logo, o tema do enunciado modifica-se em conformidade com a situação de interação.

O estilo corresponde à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, ou, no caso dos gêneros multimodais, das figuras, das imagens, entre outras, ligado tanto ao gênero como à autoria, visto que, para cada esfera, são apresentados gêneros que correspondem às suas especificidades e possuem determinado estilo. Por outro lado, todo enunciado é individual, portanto, pode refletir a individualidade do falante/escritor, contendo um estilo individual. Concluí, reforçando que o estilo diz respeito às possibilidades de uso dos recursos da linguagem, sejam verbais ou multimodais, para materialização de nosso projeto do dizer.

A construção composicional diz respeito ao acabamento do enunciado, sua composição em relação aos sujeitos envolvidos na interação, não podendo se resumir à “estrutura textual”, tendo em vista a relatividade dos enunciados que caracterizam os gêneros do discurso.

Já o suporte textual, é o que carrega, isto é, dá suporte ao texto, seja um cartaz, um papel, uma página na *internet*, um *outdoor*, entre outros. No trato para com o suporte textual, as participantes demonstraram suas indignações acerca da quantidade de linhas, haja vista que para elas é preciso o texto ter “*começo, meio e fim, trabalha nesse sentido de sequência lógica, não importa a quantidade de linhas*”. Ainda concluíram que “*tem criança que escreve cinco linhas muito bem, com coesão e coerência e acham a quantidade de linhas um problema sério, pois as crianças contam as linhas e acham que quem escreve mais linhas precisa tirar maior nota*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Esse comentário demonstra uma crítica, por parte das docentes, em relação à ideia de forma, estrutura, conforme preconizava a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2011[1984]). Desconsidera-se, nesse caso, a compreensão de que o texto é organizado em conformidade com o gênero no qual se molda, não dependendo, portanto, de se manter um número exato de linhas. Um ato é escrever um bilhete (que pode ser feito em poucas linhas); outro é organizar um artigo de opinião (que requer um número maior de linhas) com o objetivo de defender uma ideia.

Por fim, o posicionamento social do autor é notório por meio de marcas linguístico-discursivas repletas de intencionalidades presentes em seu texto que indicam a posição assumida pelo autor (aluno, professor, articulista, cidadão etc.).

Com essa explicação acerca dos elementos necessários a um encaminhamento de produção textual, algumas reflexões acerca desse procedimento teórico-metodológico foram realizadas, como a necessidade da finalidade preestabelecida e a autoria do estudante. *Joana destacou “se damos uma ideia para um aluno, ficam todos os textos iguais”*. Complementei a ideia da professora com esta ressalva: “*por isso precisamos deixar o aluno ser autor de seus textos*”.

Com o intento de aprofundar a compreensão das participantes acerca dos conceitos abordados, analisei, conjuntamente com as professoras, um

encaminhamento de produção textual realizado por um professor que atuava no segundo ano do Ensino Médio, em uma Instituição pública de ensino.

Figura 18 - Exemplo de Encaminhamento de produção textual

Com base nos conhecimentos vistos em sala de aula sobre o gênero carta, produza uma carta pessoal para algum funcionário da escola onde você vai estudar, lembre-se de empregar a linguagem adequada e clara para que suas intenções sejam entendidas pela pessoa que vai ler. Nesta carta, você deve fazer um elogio ou até mesmo uma crítica para a pessoa, no entanto, deve apresentar argumentos para sustentar suas ideias. Não se esqueça de atender à estrutura do gênero carta pessoal. Depois do processo de escrita, revisão e reescrita e de sua nota, sua carta será entregue ao destinatário escolhido por você.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na análise realizada de forma conjunta, evidenciamos que a finalidade não está definida; o interlocutor real é o professor e, o virtual, um funcionário da escola ao qual o aluno se direcionará no momento da escrita; o superior diz respeito à Instituição de Ensino Pública. O gênero discursivo em questão é uma Carta pessoal, que tem sua circulação social no âmbito escolar ao ser entregue efetivamente ao funcionário. O suporte textual é a folha de papel, escrita com o posicionamento de estudante e o papel social é o de aluno, estudante daquela escola.

Além disso, destacamos a realização do processo de revisão e de reescrita e de critérios de avaliação preestabelecidos pela continuação do encaminhamento:

Figura 19 - Continuação do exemplo de Encaminhamento de produção textual

Também, sempre deixo anexado ao comando que entrego a eles a tabela avaliativa. Nesse comando da carta, eu avalei em 30 pontos e dividi da seguinte maneira:

Entregou a primeira versão – 0,5

- Atendeu ao gênero – 0,5

- Atendeu ao tema- 0,5

- Linguagem adequada- 0,5

- Argumentos que sustentam sua opinião- 0,5

- Cuidado com a estética- 0,5.

Fonte: Arquivos da pesquisadora

As estratégias utilizadas pelo professor está presente em seu direcionamento de “*não se esqueçam de atender à estrutura do gênero*”, bem como “*os critérios de avaliação*” e a “*linguagem adequada*”. Ainda fiz a ressaltava de que apesar do encaminhamento do professor não possuir todos os elementos elencados por Geraldi (1997), Menegassi (2010, 2016) e Costa-Hübes (2012), “*ele está no caminho certo*”. Mesmo contemplando importantes elementos, o *docente* ainda vê o texto como parte de um processo avaliativo, em que o aluno deve produzir para obter uma nota. Essa compreensão corresponde à concepção de escrita como consequência (MENEGASSI, 2010, 2016), alinhada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2001[1984]), na qual o estudante é levado à realização de uma atividade diferenciada das comumente feitas em sala de aula, a fim de uma atribuição de nota pelo docente.

Joana relatou o fato de a produção funcionar em sua sala de aula por meio da competição: “*quando eu peço para um ajudar o outro não dá certo, agora quando falo que vou pedir para eles ir ler para as orientadoras ou levar no outro quarto ano para decidir a melhor, sai cada produção, eles se motivam e fazem, eles escrevem tampando para o outro não ver, eles não são de dividir, são de competir*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Ainda destaca usar o “*modelinho da AMOP*”

sobre os elementos necessários e tem ajudado bastante” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019)⁴².

Nesse sentido, *Joana* demonstra esforçar-se para trabalhar a produção textual contemplando uma proposta de interação, embora esta ainda esteja restrita ao ato de escrever para colegas da outra turma ou para as “orientadoras” da escola.

Tereza enfatizou a existência, em sua turma, de um aluno que tem dificuldades de organizar, até mesmo, a sua oralidade, pois quando ele vai contar uma *história* “*embola sua vida particular com a história, sem sequência lógica*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Nesse momento, intervi ressaltando a necessidade de se encaminhar a produção também com os elementos necessários aos gêneros orais, porque a oralidade também precisa conter objetivos preestabelecidos, atividades prévias e ser encaminhada em consonância com a concepção interacionista-dialógica de linguagem, com vistas à escrita como atividade de interação.

A professora asseverou ainda que “*no primeiro aninho já sabemos quem vai ter facilidade com a escrita*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019). Essa compreensão dialoga, de certa forma, com a concepção de que a escrita é um dom: “o aluno já vem para a escola com o dom de escrever”. Logo, o professor não precisa acrescentar mais nada, pois o aluno tem facilidade na escrita.

Amanda enfatizou que o trabalho realizado por mim está em consonância com a BNCC e que elas ainda estão se adaptando a tal documento. Nesse momento, *Joana* recordou-se que os elementos necessários apresentados pela pesquisadora estão presentes no livro didático dos estudantes.

Em relação à discussão dos textos elencadas para aquele encontro, as docentes ressaltam sobre o curso realizado da AMOP, no começo do ano, que vai ao encontro com as minhas explicações, afirmando “*é bem isso aí mesmo, no curso disseram que precisamos estruturar a pergunta, direcionar o aluno*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 19/08/2019).

Joana destaca, ao tratarmos de um exemplo de como encaminhar o gênero convite nos anos iniciais, a necessidade das estratégias apresentadas, como dia, local e hora, porque são características do gênero que os alunos acabam

⁴² Perguntei sobre como seria esse “modelinho da AMOP”. Pelo que *Joana* explicou, trata-se de uma adaptação de Costa-Hübes (2012) trabalhada e apresentada em um dos encontros de formação na AMOP.

esquecendo no momento de produzir. Também foram analisados comandos que não possuem quase ou nenhum elemento necessário e as professoras deram exemplos de provas avaliativas, como a do *Programa Mais Educação*, que introduzem a produção do estudante sem conter os elementos necessários.

Ao final, solicitei às participantes que produzissem, para o próximo encontro, um encaminhamento de produção textual com os elementos estudados, visando uma turma na qual atuam.

Figura 20- Atividade prática

Atividade Prática

➤ Produza um encaminhamento de produção textual, considerando todos os elementos necessários conforme os autores estudados, como **público alvo a turma em que você leciona ou os anos iniciais de ensino**. Na sequência, iremos socializar as produções para possíveis contribuições.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ressaltei que o objetivo da atividade é o de estabelecer a relação entre teoria e prática acerca do conteúdo apresentado no decorrer dos encontros. Portanto, no encontro seguinte seriam apresentados os encaminhamentos no grupo de formação para possíveis contribuições e apontamentos.

Dando continuidade aos encontros de FCC, iniciei o encontro do dia 02 de setembro de 2019, com o seguinte questionamento: “*Quais são os elementos necessários para um encaminhamento de produção textual?*”.

A participante *Joana* afirmou não lembrar no momento. *Amanda* destacou: “interlocutor: *real, virtual e superior*”. A partir da fala inicial de *Amanda*, as participantes coletivamente elencaram os elementos. Fui mais além perguntando: “*Para que eles servem?*”. Devido à responsividade silenciosa por parte das participantes, afirmei que desde a década de 80, com os estudos de Geraldi (1997), “*temos os elementos necessários para um encaminhamento de produção textual, com o objetivo da produção de textos que cumpram funções sociais e comunicativas*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 02/07/2019). *Amanda* acrescenta “*é fundamental para não promovermos a escrita pela escrita, e para eles saberem a função de estar fazendo aquilo*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 02/07/2019).

Partindo dessa reflexão, demonstrei um exemplo de encaminhamento com os elementos necessários (GERALDI, 1997 [1991]) para os anos iniciais e realizamos a sua análise coletivamente.

Figura 21 - Exemplo de encaminhamento do gênero discursivo Convite

1º Escreva um convite para um de seus parentes (tio/tia, avô/avó, primo/prima etc.), convidando-o (a) para a festa junina de sua escola. Não se esqueça de indicar no convite o dia, o horário e o local.

a) Qual gênero? (convite)

b) Para quem? (interlocutores): tio/tia, avô/avó, primo/prima etc.

c) O quê? (tema): festa junina da escola em função do momento histórico que a comunidade escolar está vivendo.

d) Por quê? (finalidade): convidar.

e) Como? (estratégias para produção de um texto do gênero): indicar no convite o dia, o horário e o local.

Fonte: Costa-Hübes (2012)

Nesta perspectiva, elencamos, de forma conjunta, os elementos necessários a um encaminhamento de produção textual, delineados por Geraldi (1997) e (re)significados por Costa-Hübes (2012); também apresentei uma proposta escrita acerca da imagem de Chico Bento:

Figura 22 - Proposta de escrita acerca da imagem de Chico Bento

2º Encaminhamento
Observe novamente a imagem do Chico Bento e produza um texto bem legal!

a) **Qual gênero?** Não está definido

b) **Para quem?** (interlocutores): Não menciona

c) **O quê? (tema):** Imagem Chico Bento?

d) **Por quê? (finalidade):** Escrever um texto bem legal!
↓
Subjetivo- não marca o objetivo da produção

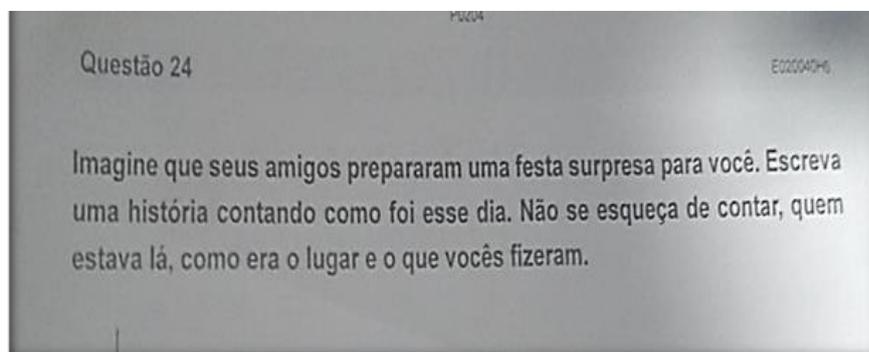
e) **Como?** (estratégias para produção de um texto do gênero):
Observar novamente a imagem

Fonte: Costa-Hübes (2012)

Analisando essa proposta, as docentes destacaram a falta da finalidade estabelecida, sendo apenas essa “*escrever um texto bem legal*”, o que não implica em um objetivo à produção, necessariamente. O gênero discursivo não é definido, os interlocutores também não são mencionados. O tema, possivelmente, é acerca da “*imagem de Chico Bento*”. As estratégias implicam em apenas “*observar a imagem*” para a escritura do texto.

As docentes ressaltaram que são comuns esses tipos de comando nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴³. Como se pode observar a seguir:

Figura 23 - Exemplo de comando da prova Saeb com a resposta do aluno



⁴³ O Saeb é um órgão governamental que avalia a qualidade do ensino oferecido aos estudantes das redes municipais e estaduais. O resultado da avaliação atribui notas às escolas e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais, com base nos resultados das provas realizadas pelos alunos.

Fonte: Prova SAEB de Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental I (2019)

A proposta de produção escrita apresentada SAEB é pautada na concepção de escrita como dom/inspiração divina (GERALDI, 1997[1991]), pois o termo “*imagine*” evidencia tal análise. Ademais, o gênero discursivo não está marcado, apenas “*Escreva uma história*”; a finalidade é pensar - “*imaginar*” - uma festa surpresa preparada pelos amigos. As estratégias consistem em “*não se esqueça de contar, quem estava lá, como era o lugar e o que vocês fizeram*”. Nesse viés, não se tem interlocutores definidos, gênero discursivo e o *porquê* escrever tal texto.

A falta dos elementos necessários a um encaminhamento de produção textual (GERALDI, 1997) implica no texto escrito pelo aluno em apenas duas linhas, além de demonstrar que se trata de um estudante que está em processo de aquisição da linguagem, quesito recorrente ao se levar em consideração seu nível de escolaridade, 2º do Ensino Fundamental I.

A partir de tais discussões, *Amanda*⁴⁴ apresenta o encaminhamento de produção textual produzido por ela, objetivando que as demais docentes possam contribuir para a sua adequação:

Figura 24 - Encaminhamento de produção textual de *Amanda*

Sugestão de atividade para 2º ano fundamental: Gênero bilhete

Agora que você já conhece o gênero bilhete e suas características, escreva um bilhete para seu colega, que senta na mesma carteira que você no contra turno. Escreva um bilhete, em folha de sulfite, com uma mensagem de como está o cuidado da turma com o ambiente escolar. Após, coletivamente, construiremos uma lista com as sugestões de vocês para melhorias na nossa sala que ficará exposto em nossa sala.

Fonte: Professora *Amanda*

O encaminhamento de produção textual proposto por *Amanda* contempla, de acordo com Geraldi (1997), Menegassi (2010, 2016) e Costa-Hübes (2012), a finalidade: “*tratar do cuidado com a turma com o ambiente escolar*”; o gênero discursivo: um bilhete; a presença dos três interlocutores: real; virtual e superior. O interlocutor real é a professora *Amanda*, o virtual é um estudante da mesma série,

⁴⁴ O encaminhamento de produção textual está transcrito como no original.

ou seja, do 2º ano do fundamental que se senta na mesma carteira que o aluno, e o superior, a Instituição Municipal de Ensino Público. O suporte textual é uma folha de sulfite. Já o posicionamento social a ser adotado é de um estudante do segundo ano preocupado com o ambiente escolar.

Embora, apresente elementos importantes que promovem uma situação de escrita para a interação, percebi que a professora ainda encontra-se em um processo de compreensão de como organizar esses elementos. A proposta da escrita de um bilhete em uma folha sulfite não corresponde ao suporte mais indicado ao gênero bilhete. Todavia, como se trata de uma produção com alunos do 2º ano, a opção pelo sulfite pode ser em decorrência desse nível de ensino que ainda se encontra em processo de apropriação da escrita. Além disso, seria o gênero bilhete adequado a essa situação de interação (*escrever para o colega que senta na mesma carteira*) e à finalidade estabelecida (*como está o cuidado da turma com o ambiente escolar*)? Outro encaminhamento que não fica esclarecido é o fato de o bilhete transformar-se em lista (*uma lista que será exposta em sala de aula com as sugestões dos alunos*) (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 02/07/2019). Como isso será feito e com que propósito?

Todavia, compreendemos que *Amanda* realiza as atividades prévias com o tema e gênero antes do momento de encaminhar a proposta escrita pela seguinte marcação no encaminhamento: *Agora que você já conhece o gênero bilhete e suas características [...]*.

A professora não trata do processo de revisão e de reescrita, por isso, sugiro uma revisão coletiva dos bilhetes antes da circulação social. Prontamente, a docente adere à sugestão e afirma que:

o objetivo da atividade é repensar o cuidado com o ambiente escolar e a minha escolha pelo gênero bilhete foi por acreditar que ele seja mais simples. Também, penso que é preciso começar na base com os gêneros mais simples para depois ir para os mais complexos (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 02/07/2019).

Corroboramos a aceção de que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados produzidos na e para a interação. Assim, a diferença entre os gêneros primários, tido como simples, e secundários, complexos, é que o gênero secundário “No processo de sua formação eles incorporam e

reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016[1895-1975], p. 15).

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar prima por tratar do conteúdo do texto, isto é, do tema, estilo e construção composicional, a fim de não ficar apenas no trato da forma e estrutura de um gênero específico, mas sim trabalhar com textos com funções sociais e comunicativas, para que, de fato, possam ser desenvolvidas as habilidades de escrita e as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

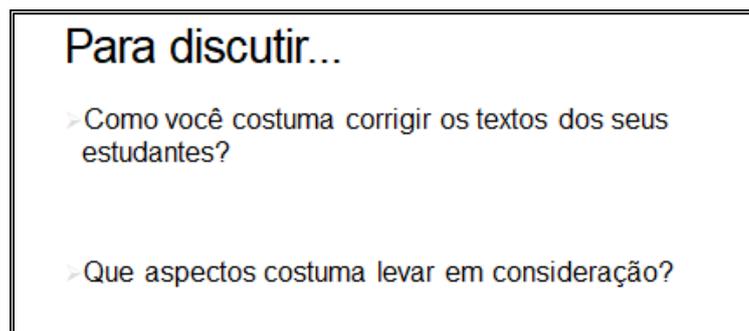
Ao finalizar o terceiro encontro, ressaltai a importância da leitura prévia dos textos base e que no próximo encontro trataria dos tipos de correção.

3.2.3 Os tipos de correção

Iniciei o encontro do dia 16 de setembro de 2019 retomando os elementos necessários para o encaminhamento de produção textual sustentado pela concepção de escrita como trabalho e processo (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010, 2016) e também como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012). Ao questionar as participantes acerca da relevância de tais aspectos teórico-metodológicos e práticos para os anos iniciais, *Amanda* responde que é por meio do encaminhamento com os elementos necessários que “o aluno sabe para quem esteja escrevendo, tem uma finalidade para sua escrita, para além da correção do professor” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019).

Seguindo esse caminho, abordei sobre os tipos de correção, partindo dos seguintes questionamentos, com o objetivo de diagnosticar suas compreensões iniciais acerca dessa temática:

Figura 25 - Questionamentos acerca dos tipos de correção

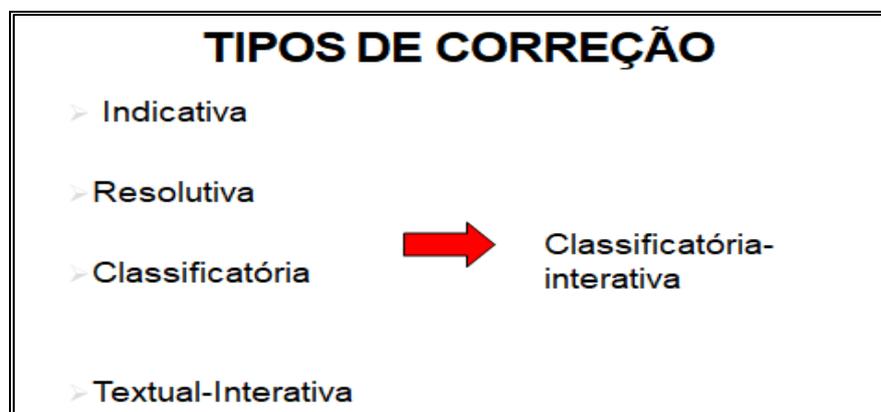


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Amanda destacou que “*não tinha o hábito de fazer a revisão e a reescrita, geralmente, eu detectava e já arrumava o erro para eles passarem a limpo*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2020). Todas as docentes concordaram que realizam predominantemente a correção resolutiva (SERAFINI, 1989) e costumam considerar a legibilidade do texto, aspectos de escrita e estruturais.

Após as respostas das docentes, dei início à explicação acerca de possíveis tipos de correção, pautando-me em Serafini (1989), Ruiz (2015[2001]) e Simoni (2012).

Figura 26 - Slide sobre os tipos de correção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme exposto no Capítulo 2, expliquei, pautada em Serafini (1989), que a correção indicativa consiste na indicação do erro das palavras, por meio de um traço, e marcações na margem, frases ou períodos inteiros que precisam ser revisados. Nesta perspectiva, o professor se limita a indicar o “erro” para o aluno e “há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989, p. 115).

A resolutiva, por sua vez, é o ato do professor corrigir os “erros” dos alunos, reescrevendo palavras e, até mesmo, períodos inteiros. Nesse viés, o texto se limita na perspectiva do professor, o qual elege “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” (SERAFINI, 1989, p. 113).

A correção classificatória corresponde ao apontamento no texto que o docente faz por meio de códigos previamente estabelecidos junto com os discentes. “Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 1989, p. 114).

Já a correção textual-interativa, acrescentada por Ruiz (2015[2001]), corresponde a comentários mais logos em forma de “bilhetes” feitos pelo professor no final do texto, indicando o que pode ser melhorado no texto, objetivando orientar o estudante em sua revisão.

Simoni (2012), em seus estudos, apresenta a correção classificatória-interativa, que é a junção do uso dos códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, bem como o diálogo individual com o estudante para explicar o uso dos sinais e com o intento de fazê-lo refletir acerca de aspectos que podem ser melhorados em sua escrita, adequando-a à situação de enunciação.

Seguindo essa perspectiva, illustrei como podem ser estabelecidos alguns códigos para correção. A esse respeito, *Joana* afirma que já havia tido a experiência de utilizar esse tipo legenda em sala, mas para a realidade da sua turma não foi eficaz. A docente diz: *“colei na parede, no caderno, mas eles não voltavam para a reescrita, eu procurei sempre apontar poucos aspectos de cada vez para não desmotivar”* (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019).

No depoimento de *Joana*, constatei resistência por parte da docente em aderir esse tipo de correção, por já ter experienciado essa prática e não ter obtido resultados satisfatórios. Contudo, ressaltei que o importante é dar continuidade ao trabalho e mediação presencial, em sala de aula, com os estudantes, com o intuito de que *“aos poucos eles criem o hábito de reescreverem os textos a partir de códigos previamente combinados”* (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019), não importando o procedimento adotado. Embora eu estivesse apresentando alguns

para exemplificar, destaquei que o importante era cada professor adotar o procedimento que melhor correspondesse às necessidades de sua turma.

Também abordei as operações linguístico-discursivas (MENEGASSI, 2016) realizadas pelos estudantes quando voltam ao seu texto para reescrevê-lo. Expliquei que a adição ocorre por meio do acréscimo de palavras e elementos gráficos ou uma nova parte do texto, com o objetivo do desenvolvimento de ideias, adequação de termos e períodos. A supressão é a retirada de uma palavra, elemento gráfico que não se encontra adequado. Já a substituição diz respeito a determinado elemento revisado, que pode ser um acento, uma palavra, até mesmo, trechos de um texto, com o intento de adequar um conteúdo, a parte linguística. O deslocamento corresponde a modificação de elementos no texto em relação a sua ordem, como palavras, trechos, objetivando a coerência textual. Por fim, o ignorar, como nome já diz, é o ato do estudante apenas ignorar a revisão docente, por acreditar que tal alteração não é relevante ou por ser de difícil realização.

Enfatizei, ainda, que antes da revisão do texto pelo docente, o aluno pode ser motivado a refletir sobre sua produção, ocupando o papel de revisor de seu próprio texto, com base em uma lista de constatações, conforme proposto por Gonçalves (2013). Essa lista pode ser elaborada pelo professor, adequada ao gênero discursivo e a situação enunciativa, a fim de auxiliar o estudante na reflexão sobre o que está adequado e os pontos que podem ser melhorados em seu texto, levando em consideração a situação de proposta. Como exemplo, recorri a esta lista adaptada por Costa-Hübes (2012):

Figura 27 - Lista de Constatações do gênero discursivo Convite

O que observar no texto produzido	Está bom	Preciso melhorar
O convite está direcionado a um interlocutor?		
O convite atende a sua finalidade?		
O Convite contempla seus elementos essenciais (data, local e horário)?		
A distribuição das informações no suporte (papel) está de acordo com o gênero?		
A escrita está legível?		
As informações estão claras de modo que possam ser compreendidas pelo leitor?		
Há informações repetidas (desnecessárias)?		
A escrita está correta?		
Empreguei adequadamente a pontuação?		
Empreguei adequadamente a acentuação?		

Fonte: Costa-Hübes (2012)

Em conformidade com todas essas proposições teórico-metodológicas, voltamo-nos para os textos corrigidos pelas docentes, pois, conforme solicitado no encontro anterior, as professoras levaram correções que haviam realizado no texto de seus alunos. Elas perceberam que, majoritariamente, haviam feito correções indicativas e resolutivas. Comentaram que em alguns momentos realizaram apontamentos, questionamentos e comentários individualizados com os estudantes, mas que não tinham a prática de revisão e de reescrita textual. Os “erros” dos alunos serviam de diagnose acerca do que precisava ser trabalhado, atentando apenas para os aspectos estruturais em conformidade com a gramática normativa.

Para maior reflexão, apresentei, como exemplo, uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo, encaminhado a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

Figura 28 - Proposta de produção escrita

Tipos de Correção

- *Uma criança de oito anos de idade apanhou do pai nesta quinta-feira, 02 de agosto de 2011. Segundo o pai, ele sempre bate no filho porque o menino não respeita as suas ordens, tira notas baixas na escola, e está sempre aprontando alguma coisa. Desta vez, a surra foi por causa de desobediência. Esse é mais um caso de pais que batem em filhos, mas uma pergunta incomoda: **bater nas crianças resolve?***

Fonte: Retirado de Pinheiro e Guimarães (2013)

Em seguida, apresentei o texto escrito por um dos alunos, a fim de realizarmos uma análise apontando possíveis aspctos de melhoria:

Figura 29 - Texto produzido por um aluno do 5º ano

- (1) Não resolve bater nas crianças porque apanhar não porque elas tem que saber onde estão errando.
- (2) As crianças não devem apanhar porque com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender não porque a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.
- (3) É a menina não aprende obedecer a sua mãe ligou o radio e a sua mãe não deixou ligar o radio e assim a mãe colocou a filha de castigo.

Fonte: Retirado de Pinheiro e Guimarães (2013)

As docentes destacaram como aspecto positivo do texto do aluno “a ideia central que precisa ser apresentada no texto”. Amanda destacou que:

Achei repetitivo, o terceiro parágrafo está repetitivo e retomar o terceiro parágrafo a questão principal do texto, em questão de estrutura dar a opinião, argumentar e colocar exemplos que comprovem a argumentação e volta na questão principal para dar o fechamento. No segundo parágrafo ele diz que as crianças não entendem nada, mas por quê? Poderia ser pedido para ele citar algo que comprova isso. No segundo parágrafo precisava comprovar a argumentação e o terceiro está muito repetitivo precisaria arrumar (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019).

A partir das sugestões para o texto do estudante expostas por Amanda, tive a percepção de que apesar de a docente focar na estrutura e utilizar o termo “arrumar” o texto ao invés de adequá-lo, ela utiliza de questionamentos e prioriza também o conteúdo do texto, a fim de que o estudante argumente e apresente elementos que comprovem sua argumentação. Sendo assim, a docente está em processo de apropriação da correção/revisão textual-interativa, inerente a uma concepção dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]).

Joana também manifestou: “veja bem, se ele começasse com o parágrafo dois e deixasse o um no último ele teria uma conclusão” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019). Nesse diálogo, Amanda interveio “não tem final, ele não concluiu a ideia dele, por isso é desnecessário o terceiro parágrafo do jeito que está posto” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019). As demais docentes ainda destacam sobre o texto do aluno “deu a entender que a mãe colocou a menina de castigo e que o aluno é favorável ao castigo, mas não ficou explícito” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO,

16/09/2019). Por fim, *Amanda* salienta que a partir das reflexões e apontamentos realizados é evidente a necessidade de que o estudante reescreva o texto para a sua compreensão.

Após esse momento de diálogo, organizamos uma proposta de revisão/correção textual-iterativa em conjunto para esse texto:

Figura 30 - Proposta de revisão/correção textual-iterativa

(1) Não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não **porque** elas tem que saber onde estão errando.

(2) As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender não **porque** a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.

(3) É a menina não aprende obedecer a sua mãe ligou o **radio** e a sua mãe não deixou ligar o **radio** e assim a mãe colocou a filha de castigo.

(2) De que menino? O interlocutor não verá o enunciado!
Contextualize

(3) Que menina? De onde tirou esse fato? Contextualize e finalize reforçando seu posicionamento sobre o castigo.

Estudante, seu texto apresenta a tese, e segue a estrutura do texto argumentativo, muito bem!. Agora, vamos lá! Para a Reescrita, reveja os apontamentos feitos e atente-se para o desenvolvimento dos seus argumentos no segundo e terceiro parágrafo para deixá-los mais claros e consistentes, a fim de persuadir seu interlocutor. Bom trabalho 😊

Fonte: Adaptado de Pinheiro e Guimarães (2013)

Como exposto acima, refletimos acerca da correção/revisão textual-iterativa e concluímos que o seu objetivo é observar e apontar os aspectos globais do texto, bem como de seu conteúdo. No texto há a recorrência de desvios de estilo de linguagem e da norma padrão da língua portuguesa, contudo o objetivo da atividade é repensar a organização global do texto, bem como estimular, por meio da correção/revisão textual-iterativa, que o estudante desenvolva os aspectos linguístico-discursivos em seu texto.

Na sequência, *Amanda* realizou a leitura do texto de duas estudantes acerca da continuação da história da fadinha e a feiticeira. A primeira aluna conseguiu, de forma global, atender ao proposto pela docente, mas a segunda não apresentou uma compreensão adequada de seu texto, o que foi justificado pelo fato de possuir um grau elevado de dislexia. Mesmo assim, destaquei a necessidade de elogiar aspectos positivos do texto da estudante, para, após isso, apontar os pontos de adequação.

A partir da afirmação feita por mim, Tereza manifesta: “*mas se elogiarmos um texto com um problema gramatical, os pais vêm na escola reclamar*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019). Nesse impasse, busquei mostrar a necessidade de ter um objetivo definido a cada produção, haja vista a pertinência de se evitar uma revisão excessiva de aspectos gramaticais a cada versão, mas que “*cada produção textual proposta pode possuir uma finalidade diferente que não seja meramente gramatical, mas sim aspectos globais do texto*”, priorizando sua organização discursiva. Tereza apresentou a seguinte ressalva:

Eu sei que eu sou alfabetizadora, por isso deveria olhar mais a escrita, mas, por exemplo, eu dou para eles uma figura com o objetivo de que escreverem algo relacionado, na correção eu observo mais se o que eles escreveram tem relação com a figura do que com a escrita, pois talvez escreva certinho, mas não tem nada a ver com aquele desenho, eu penso que ortografia eles têm o resto da vida para aprender”. (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 16/09/2019).

A professora destaca a relevância do conteúdo do texto, dos elementos linguístico-discursivos, desmistificando o foco de aspectos estritamente ortográficos. Porém, em sua fala deixa entrever a presença da concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERADI, 1997[1991]), ao conduzir uma proposta de escrita a partir apenas de “*um desenho*”, o que implicitamente sustenta-se na ideia de que escrever é um dom/inspiração divina. Prevalece, também, a compreensão de escrita como “certa” e “errada”, concebendo-a com foco na língua.

Em contrapartida, as professoras compreenderam que é preciso delimitar o que corrigir em cada versão para não desmotivar os alunos com a superexposição dos erros.

A partir das reflexões e diálogo estabelecido, pude perceber, de forma geral, que as participantes compreenderam que há diferentes tipos de correção e que empregam, primordialmente, a correção resolutiva (SERAFINI, 1989). Ao fazerem essa relação, é possível que alguma apropriação pode ter sido estabelecida a respeito, uma vez que conseguiram relacionar as reflexões teórico-metodológicas com suas práticas na sala de aula. Sendo assim, as mediações efetivadas por meio da FCC atuaram no NDR, de modo que seu NDP pudesse ser alterado.

Refletimos, a seguir, sobre como essas mediações efetivamente atuaram na no NDP das docentes, resultando em possíveis apropriações.

3.3 DIAGNÓSTICO-FINAL: MAPA-CONCEITUAL E SESSÕES REFLEXIVAS

No decorrer dos encontros de FCC, consegui diagnosticar que o NDR das professoras acerca da temática proposta no processo formativo ainda possui resquícios das concepções de linguagem anteriores à interacionista-dialógica que prevê a escrita como trabalho e processo, bem como atividade de interação. Além disso, as docentes não possuíam um respaldo teórico-metodológico para o trabalho com o eixo da produção textual e, quando encaminhavam uma proposta de escrita, o faziam da forma que compreendiam ser mais produtivo.

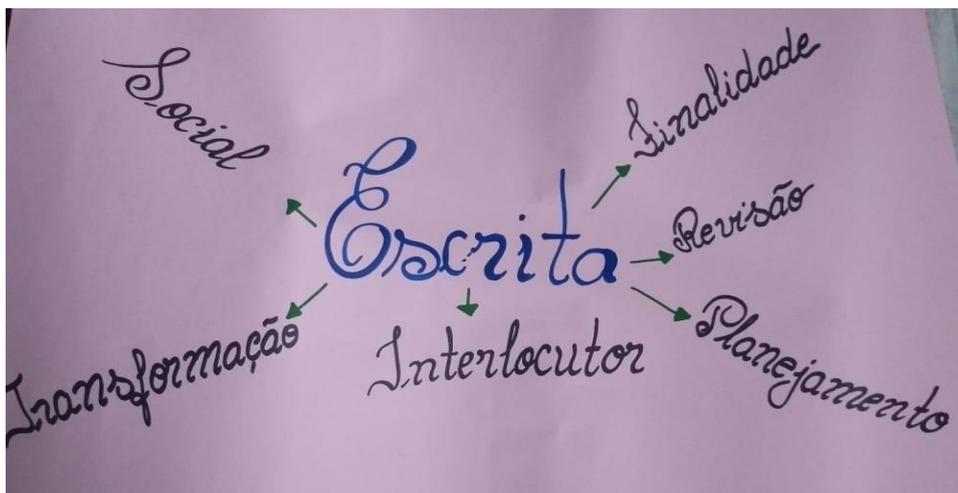
Nesse sentido, destacamos a relevância de propor uma FCC que visasse partir do NDR das professoras, mediando conhecimentos por meio de textos teórico-metodológicos acerca das concepções de linguagem e de escrita que norteiam o ensino de LP e a realização de um trabalho pautado na escrita compreendida como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012), demonstrando caminhos possíveis de como conduzir a prática de escrita a partir de encaminhamentos de produção textual que possuam os elementos necessários (GERALDI, 1997[1991]; MENEGASSI, 2010, 2016), bem como os tipos de correção existentes e como realizá-la.

Com o objetivo específico de *caracterizar a experiência docente das participantes, analisando possíveis apropriações de conhecimentos a partir do estudo efetuado*, busco, nesta seção, estabelecer um paralelo entre o NDR diagnosticado inicialmente e um possível NDP construído no processo de FCC. Para tanto, analiso dois instrumentos geradores de dados: o mapa conceitual final, que possuiu a mesma pergunta realizada para a produção do mapa inicial e, na sequência, a sessão reflexiva realizada no final da formação.

3.3.1 Mapa Conceitual Final

Com base na elaboração do mapa conceitual inicial que diagnosticou o NDR das professoras participantes, no último encontro de FCC, que aconteceu no dia 07 de outubro de 2019, propus a produção de um mapa conceitual final. Desta vez, as professoras reuniram-se para a sua realização, por meio do qual podemos observar, de forma mais nítida, as apropriações de conhecimento adquiridas no processo formativo.

Figura 31 - Mapa-Conceitual final realizado pelas professoras



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A escolha de palavras que significam “o que é escrita?” para as três professoras participantes demonstra as suas apropriações acerca da prática de produção e de reescrita textual, pois “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992, p. 95).

Desse modo, as palavras “finalidade”, “interlocutor”, “social” e, indiretamente, a ideia de que a escrita provoca/gera “transformação”, escolhidas pelas docentes, remetem a uma concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), haja vista que correspondem a alguns dos elementos que envolvem uma proposta de produção textual que visa à interação com o outros. Estabelecem, assim, mesmo que indiretamente, uma relação com o “gênero discursivo”, com a escolha de um “tema”, com a importância de o autor assumir um “papel social”. Já em relação à compreensão de escrita como trabalho e processo, conforme Geraldi (1997[1991]) e Menegassi (2010, 2016), e como atividade de interação, de acordo com Costa-Hübes (2012), reportaram às etapas de “planejamento” e “revisão”, não elencando as etapas da execução/escrita do texto e da reescrita, fundamentais para desenvolver uma prática de escrita para a interação.

Esse fato pode se dar por uma compreensão de que a revisão implica, necessariamente, na reescrita pelo aluno, fato esse que é equivocado ao se destacar que a revisão feita pelo professor não garante a reescrita por parte do aluno que pode apenas ignorar os apontamentos, questionamentos realizados, passando o seu texto “a limpo” ou decidir não reescrevê-lo.

O emprego das palavras “social” e “transformação” pode estar ligado à necessidade apontada, nos encontros de FCC, da escrita cumprir funções sociais e comunicativas, bem como de que a situação de uso determina o enunciado que será produzido; logo, o desenvolvimento da linguagem pelo aluno é inerente às condições sociais nas quais ele for inserido, ou seja, o social reflete diretamente na organização do discurso (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). A “transformação” apresentada pode fazer referência ao aluno que, quando compreende a função social da escrita, torna-se sujeito de seu discurso, produtor e coautor de sentidos em um processo de escrita realizado de forma processual (MAGALHÃES, 2004).

No quadro seguinte, procuramos estabelecer um paralelo entre os mapas conceituais iniciais e o mapa conceitual final para destacar os termos empregados e seu diálogo com uma concepção de linguagem e/ou de escrita.

Quadro 12 - Palavras/Expressões apresentadas nos Mapas Conceituais

Concepções de linguagem	Concepções de escrita	Mapas conceituais iniciais	Mapa conceitual final
Linguagem como expressão do pensamento	Escrita com foco na língua	“código”, “conceito”, “grafia”, “alfabeto”, “símbolos”.	
Linguagem como expressão do pensamento	Escrita como dom/ inspiração divina	“criatividade” e “expressão”.	
Linguagem como instrumento de comunicação	Escrita como consequência	“comunicação”, “transmissão”, “informação” e “forma de expressão”.	
Linguagem como interacionista-dialógica	Escrita como trabalho/ processo e como atividade de interação	“formal”, “informal”, “ação”, “linguagem”, “interação”, “conhecimento”, “processo”, “aprendizado” e “cultura”	“finalidade”, “interlocutor”, “social”. “transformação” “revisão” “planejamento”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da escolha das palavras pelas docentes é perceptível um avanço significativo em relação à apropriação de conhecimentos acerca da prática de

produção e de reescrita textual, pautada em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]).

Com o intuito de consolidar a diagnose final, analiso a sessão reflexiva individual realizada com as três colaboradoras.

3.3.2 Sessão Reflexiva Final

Embora as sessões reflexivas tenham ocorrido durante todo o processo formativo, volto-me aqui, especificamente, para a sessão reflexiva final, realizada no último encontro, quando, pautada em Magalhães (2004), visei provocar uma organização discursiva sobre os estudos realizados durante a FCC com o intuito de caracterizar as percepções e compreensões das professoras. Para tanto, dos quatro passos apresentados por Magalhães (2004, p. 79) – 1. *O que eu fiz?* (descrever); 2. *O que agir desse modo significa?* (informar); 3. *Como cheguei a ser assim?* (confrontar); 4. *Como posso agir diferente* (reconstruir) – nesse momento, voltamos para os dois últimos, entendendo que, depois do diagnóstico inicial (quando foi possível descrever o NDR) e da FCC (quando mediamos informações por meio dos estudos teórico-metodológicos), era chegado o momento de confrontarem esses conhecimentos com suas práticas e proporem reconstruções que julgassem pertinentes.

No Quadro 13, apresento as reflexões realizadas pela professora *Joana*⁴⁵ a partir dos questionamentos feitos por mim com o propósito de “confrontar” e “reconstruir”:

Quadro 13 - Sessão Reflexiva professora *Joana*

Questionamentos	Respostas de <i>Joana</i>
1- Como posso agir de forma diferente, a fim de trabalhar em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem?	<i>“Eu acho que é uma confirmação do caminho, porque assim talvez eu estivesse na dúvida se desse certo ou não e então eu consegui lapidar o que mais ou menos eu já tinha trabalhado, mas assim, confirmando o que dá resultado, porque depois que começamos a formação, comecei a aplicar o que vimos aqui e tem dado certo, pois tem vezes que a gente vai mais pelo instinto e falta mesmo essa base científica”.</i>

⁴⁵ As sessões reflexivas foram gravadas, portanto, todas as respostas das professoras às perguntas, feitas por mim, constam em áudio.

<p>2- A formação me propiciou caminhos teórico-metodológicos e práticos para reconstruir minha práxis docente acerca da produção e reescrita de textos? Justifique.</p>	<p><i>“Principalmente, na parte da correção, porque tivemos aquele livro para gente ler e eu percebi que eu fazia um mesclado de tudo aquilo [risos] e as vezes fica um pouco confuso, então eu achei que aquele método interacionista que você vai falando com o aluno, vai pontuando, eu poderia estar aplicando mais profundamente em sala de aula. Eu estava antes da formação no sistema de ah errou faz o tracinho embaixo, ou chama ele e fala assim vamos melhorar isso, mas verbalmente, nada de registro. A partir da formação eu tenho feito com eles houve a contribuição de que eu pego trabalho com eles o texto e eles têm que reescrever todo o texto de volta e antigamente só assinalava no texto que eles tinham feito”.</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019)

Para *confrontar* os estudos realizados com seus conhecimentos/experiências na docência, busquei questionar *Joana* acerca de *como poderia agir diferente?*. Em suas palavras, a docente deixa explícito que os estudos “*é uma confirmação do caminho*”, ou seja, entende que já trabalha nesta perspectiva e que a FCC ajudou-a a compreender que está trabalhando no caminho certo. Olhando para os dados que apontaram o seu NDR e sua atuação no processo formativo, entendo que *Joana*, assim como as demais participantes, não demonstravam, inicialmente, um conhecimento teórico-metodológico e prático das concepções de linguagem e de escrita no ensino de LP. Ademais, a docente, em suas falas iniciais, demonstra uma compreensão de escrita com foco na língua e como dom/inspiração divina, pautada em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2001[1984]). Logo, com essa afirmativa não demonstra uma significativa apropriação de conhecimentos por não perceber a necessidade de transformação em relação a sua *práxis* ao conduzir a prática de produção textual em sala de aula.

Todavia, a docente reconhece a importância dos estudos realizados, tanto que afirma: “*depois que começamos a formação, comecei a aplicar o que vimos aqui e tem dado certo, pois tem vezes que a gente vai mais pelo extinto e falta mesmo essa base científica*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019). O termo “aplicar” coaduna a ideia de que a FC deve trazer/apresentar exemplos de atividades para serem “aplicadas” aos alunos. Desse modo, parece que a docente ainda dialoga, de certa forma, com essa maneira de compreender o que/como deve ser um processo formativo. Mas, em contrapartida, defende a necessidade do estudo contínuo de

textos teórico-metodológicos, a fim de embasar a prática docente, de modo que prática-teoria-prática sejam consideradas indissociáveis (PIMENTA, 2010).

Em sua re(construção), *Joana* admite não ter uma compreensão adequada acerca da prática de correção, mas “*A partir da formação eu tenho feito com eles houve a contribuição de que eu pego trabalho com eles o texto e eles têm que reescrever todo o texto de volta e antigamente só assinalava no texto que eles tinham feito*”. Essa constatação demonstra que, após o processo de FCC, houve uma (re)significação na compreensão de como conduzir a sua prática, principalmente, nas etapas de revisão e reescrita. A revisão docente é reconstruída por meio dos estudos da FCC e a prática de reescrita começa a tomar espaço no seu âmbito escolar. Os estudos a ajudaram a repensar alguns encaminhamentos na sala de aula no que se refere à revisão e reescrita de textos de seus alunos, o que nos permite caracterizar uma apropriação resultante da FCC.

Seguimos com a sessão reflexiva da professora *Amanda*:

Quadro 14 - Sessão Reflexiva professora *Amanda*

<p>1- Como posso agir de forma diferente, a fim de trabalhar em uma perspectiva interacionista-dialógica?</p>	<p><i>“Toda essa metodologia, dessa interação, de ver a escrita como um processo, né é você tem que começa para chegar em um 5º ano reescrevendo, tendo esse hábito você tem que começar desde o pequeno criando esse hábito com eles, a questão da estrutura, como fazer isso, então você começando desde pequeno mesmo que for o coletivo, com eles, mas já com essa estrutura de autocorreção e tudo, desde o começo, eles vão enxergar aquilo como normal para eles, uma prática normal para eles que eles foram adaptando e adaptando até não ver mais como erro e sim como prática”.</i></p>
<p>2- A formação me propiciou caminhos teórico-metodológicos e práticos para reconstruir minha práxis docente acerca da produção e reescrita de textos? Justifique.</p>	<p><i>“Deu alguns encaminhamentos de quais teóricos a gente poderia utilizar, então quais são as linhas que a gente pode pesquisar e procurar mais coisas, né e como fazer algumas coisas que já se trouxe na formação, já vai ajudando se não a fazer pelo menos repensar a prática, né, já mudou!”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019)

Para trabalhar pautada em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), momento do *confrontar*, ela acredita que precisa apreender *“Toda essa metodologia, dessa interação, de ver a escrita como um processo, né é você tem que começa para chegar em um 5º ano reescrevendo, tendo esse hábito você tem que começar desde o pequeno”* (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019). Ao fazer tal afirmação, Amanda corrobora os estudos desenvolvidos durante a FCC e entende que esses devem embasar sua prática na sala de aula ao conduzir as atividades de produção textual. Logo, ela compreende a concepção interacionista-dialógica da linguagem e entende que a escrita deve ser trabalhada nesse viés teórico, visando a interação com interlocutores reais, o que exige todo um processo de revisão e reescrita, confirmando os estudos dos textos teórico-metodológicos efetuados na FCC (GERALDI, 1997[1991]; MENEGASSI, 2010, 2011, 2016; COSTA-HÜBES, 2012; RUIZ [2001]2015, dentre outros).

Com essa resposta, a docente demonstra ter se apropriado da necessidade de ser trabalhada a prática de produção textual, tomando como base uma perspectiva processual e interacionista, com o intento de que os estudantes criem o hábito desde os anos iniciais de realizarem a prática de revisão e de reescrita de seus textos, de modo que atendam à finalidade estabelecida.

A *(re)construção* docente alcançada por meio do processo de FCC foi, de acordo com a docente, de: *“encaminhamentos de quais teóricos a gente poderia utilizar, então quais são as linhas que a gente pode pesquisar e procurar mais coisas”* (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019). Logo, o processo formativo provocou a inquietude docente em *“pesquisar mais”* sobre o tema abordado, bem como *repensar a práxis* docente adotada até o momento.

Para finalizar, trato da sessão reflexiva realizada com a professora Tereza, a fim de investigarmos suas apropriações, bem como percepções acerca da FCC.

Quadro 15 - Sessão Reflexiva professora Tereza

<p>1- Como posso agir de forma diferente, a fim de trabalhar em uma perspectiva dialógica?</p>	<p><i>“Então, eu vejo que uns anos para cá o próprio livro didático já está trazendo essa diferença, porque tínhamos muito aquela coisa separadinha ortografia agora é gramática esse livro desse ano e do ano passado já trabalha bastante junto, pelo menos no português e com essa formação que nós fizemos só tem a ajudar a gente ver as coisas de forma diferente,</i></p>
--	--

	<p><i>porque a criança precisa de algo que tem a ver com a vida dela e realidade dela, porque senão não vai interessar, então trazer bastante informação para criança, principalmente, quando é um tema desconhecido para ela, porque é um pecado a gente cobrar da criança uma coisa que não faz parte do dia a dia dela, que nunca viu, como a gente vai pedir um texto né? Então, trazer bastante essas informações primeiro e assim eu gosto muito de usar o livro didático porque ele tem bastante isso”.</i></p>
<p>2- A formação me propiciou caminhos teórico-metodológicos e práticos para reconstruir minha práxis docente acerca da produção e reescrita de textos? Justifique.</p>	<p><i>“Então, no meu primeiro ano a gente não trabalha muito a produção e reescrita de texto, mas na sala de reforço foi assim muito importante, me ajudou bastante essa formação porque ali eu trabalho com segundo, terceiro e quarto ano, né então são séries diferentes e a produção de texto a gente vê como eles melhoram a cada ano ou não, né, então com essa formação a gente fica mais segura de que é esse o caminho mesmo, porque a gente fica meio insegura será que é isso mesmo ou não é, então na questão de reescrita mesmo eu ainda fazia muito pouco isso com o aluno, aí eu vi os textos que você mostrou e isso ajuda bastante a entender que a reescrita do aluno uma, duas, três é para ajudar ele a melhorar na escrita dele, me ajudou muito com certeza!”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019)

Tereza, ao ser *confrontada* em relação a como compreende que deve trabalhar, pautada em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), salienta: “[...] *eu vejo que uns anos para cá o próprio livro didático já está trazendo essa diferença*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019). Com essa constatação, a docente estabelece relações entre os estudos empreendidos na FCC e o livro didático ao qual recorre em suas aulas e entende que há proximidades entre eles. Ou seja, a FCC confirma práticas já empreendidas em suas aulas, mas vai além porque, conforme suas palavras, “*essa formação que nós fizemos só tem a ajudar a gente ver as coisas de forma diferente*”. Ela entende como “diferente” o fato de considerar a prática de produção escrita como uma oportunidade de que “*a criança precisa de algo que tem a ver com a vida dela e realidade dela*”. Para isso, a escrita deve aproximar-se de sua realidade. A docente afirma utilizar o livro didático para embasar suas práticas de sala de aula, fato que não é inadequado, contudo, deve sempre ser analisado criticamente pelo professor e complementado, se necessário for.

Na sequência, no momento de tratar de sua *(re)construção* docente, Tereza afirmou: “*então com essa formação a gente fica mais segura de que esse é o caminho mesmo, porque a gente fica meio insegura será que é isso mesmo ou não é*”, ou seja, a FCC veio para reafirmar a sua prática, ações que já vinha empreendendo na sala de aula. Por outro lado, entende que os estudos lhe possibilitaram compreender melhor o processo de reescrita de texto, pois “*reescrita mesmo eu ainda fazia muito pouco [...], aí eu vi os textos que você mostrou e isso ajuda bastante a entender que a reescrita do aluno uma, duas, três é para ajudar ele a melhorar na escrita dele*”. Nesse caso, por meio da FCC, apropriou-se de mais alguns procedimentos que a ajudaram a encaminhar melhor essa prática, por isso, Tereza afirma que a FCC “*me ajudou muito com certeza!*” (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 07/10/2019).

Procuramos caracterizar, no quadro a seguir, as apropriações que nos foram possíveis de diagnosticar por meio do Mapa Conceitual Final e das sessões reflexivas:

Quadro 16 - Caracterização das apropriações

Participantes	Sessões reflexivas	Mapa conceitual final
Joana	O processo de FCC auxiliou a docente na reconstrução de alguns encaminhamentos na sala de aula no que se refere à revisão e reescrita de textos de seus alunos.	Avanço significativo na escolha de palavras que remetem à prática de produção e de reescrita textual, pautada em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem.
Amanda	- Demonstra compreensão do que seja a prática de produção e de reescrita textual subsidiada por uma concepção interacionista-dialógica de linguagem; - Inquietação em “ <i>pesquisar mais</i> ” sobre o tema estudado.	
Tereza	- Evidencia a compreensão do que seja a prática de produção e de reescrita textual em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem. - Apropriação de conhecimentos acerca de como trabalhar a prática de produção e de reescrita textual.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a análise reflexiva de todos os instrumentos de geração de dados: entrevista inicial, questionário, mapa-conceitual inicial, mapa-conceitual final e sessão reflexiva final, bem como a descrição e reflexão dos encontros de FCC que trataram dos conteúdos pertinentes ao tema produção e reescrita textual, pude perceber apropriações de conhecimentos por parte de todos os sujeitos envolvidos. Portanto, de um modo geral, tentei sintetizar todo o processo formativo no quadro seguinte, que visa representar as etapas que procurei percorrer na pesquisa.

Quadro 17 - Etapas que constituíram a FCC

NDR das docentes	Mediações efetivadas na FCC	Apropriações alcançadas
<ul style="list-style-type: none">- Apresentaram uma não compreensão do que sejam as concepções de linguagem e escrita da LP;- Por meio da descrição de suas práticas demonstraram, predominantemente, compreender a linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.	<ul style="list-style-type: none">- Leitura de textos teórico-metodológicos que tratam das diferentes concepções de linguagem e escrita; e do processo de produção e reescrita textual;- Sistematização em <i>slides</i> sintetizando ideias apresentadas nos textos lidos;- Sessões reflexivas;- Diálogo entre os sujeitos envolvidos no decorrer de todos os encontros, a fim de refletir acerca dos conteúdos estudados e a <i>práxis</i> de sala de aula;- Produção e análise de encaminhamentos de produção e revisão/correção de textos.	<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento das diferentes concepções de linguagem e de escrita que balizam o ensino de LP;- Compreensão do que seja a prática de produção e de reescrita textual pautada em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem;- Elaboração de comandos de produção textual contemplando elementos que embasam a escrita para a interação;- Manifestações orais acerca de como realizar a prática de produção e de reescrita textual em sala de aula;- Inquietações sobre a necessidade de (re) construção da prática docente por meio da realização de mais leituras e estudos acerca da temática abordada na FCC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, com a análise das manifestações das três docentes nos instrumentos geradores de dados, pude perceber que a FCC, que visou ser crítica e reflexiva,

atingiu a esse propósito, pois as participantes refletiram criticamente sobre os estudos realizados e estabeleceram relações com suas práticas.

Além disso, constatei que:

- ✓ As docentes demonstraram resistência, em muitos momentos, em relação ao que era proposto para a realização de um trabalho em conformidade com os documentos norteadores da Educação Básica acerca da produção e reescrita de textos nos anos iniciais e não evidenciaram uma compreensão teórico-metodológica e prática de como trabalhar pautadas em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem;
- ✓ Há uma necessidade de as FC ocorrem de forma colaborativa, como propõe (MAGALHÃES, 2004), a fim de fomentar o diálogo com vistas à (re)construção docente;
- ✓ É preciso que órgãos governamentais considerem a relevância do investimento em FC, com o objetivo de potencializar e fortalecer a *práxis* docente, bem como sua atualização, no que se refere ao que propõem os documentos norteadores da rede básica de ensino;
- ✓ A FCC provocou inquietações, na maioria das docentes, para a busca de novos conhecimentos sobre a temática abordada;
- ✓ Por fim, a pertinência da promoção de pesquisas e estudos que corroborem a (re)construção da *práxis* docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema a FCC para professores, especificamente, do Ensino Fundamental – anos iniciais – deu-se a partir dos resultados de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido na Unespar/*Campus de Campo Mourão*, por meio do qual foi constatado que professores-egressos do curso de Letras não possuíam conhecimento sistematizado acerca do que seria a *práxis* docente (PIMENTA, 2010), em relação à prática de escrita em uma perspectiva processual e interativa, o que culmina diretamente nos trabalhos desenvolvidos na Educação Básica.

A partir desse problema real, houve a provocação em refletir sobre a concepção e prática de escrita adotada nos anos iniciais de ensino, levando em consideração que a grande maioria desses docentes são licenciados em Pedagogia, curso que não trata das temáticas abarcadas na licenciatura em Letras. Além disso, por meio de uma Entrevista Inicial, realizada com o intuito de delimitar o conteúdo a ser abordado na FCC, as professoras participantes da pesquisa apontaram a dificuldade no trabalho com o eixo organizador produção textual.

Por considerarmos tais dificuldades, ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação – Mestrado - em Letras da Unioeste/Campus Cascavel, em 2019, despontou-nos o interesse em desenvolver uma pesquisa que investigasse essa problemática e, ao mesmo tempo, colaborasse com a prática docente. Nessa perspectiva, centramos nossos estudos em torno do tema *formação continuada colaborativa para professores*, especificamente, do Ensino Fundamental – anos iniciais, desdobrando-o em duas vertentes que dialogaram entre si: i) possíveis contribuições de um processo de FCC para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) e, nesse processo, as possíveis apropriações em relação à prática de produção e reescrita textual, uma vez que este foi o conteúdo selecionado pelos professores para ser estudado durante o processo formativo.

A partir desse recorte temático, visamos respostas para o seguinte questionamento: *Quais apropriações de conhecimentos são possíveis identificar, em participantes de uma FCC, sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação?*

Para buscarmos resposta a esta indagação, desdobramo-la nos seguintes objetivos específicos que nos possibilitaram: a) planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes; b) promover a FCC a partir do planejamento de uma proposta que envolva docentes dos anos iniciais no estudo da produção e reescrita de textos; c) refletir sobre a prática de produção e reescrita de textos nos estudos desenvolvidos no decorrer do processo de FCC; d) caracterizar possíveis apropriações de conhecimentos das docentes participantes do processo de FCC, a partir dos estudos efetuados.

Na realização do processo formativo, mediamos os conhecimentos teórico-metodológicos e práticos por meio dos textos elencados previamente, no cronograma de leituras, que concebem a escrita como atividade de interação sob um

viés interacionista-dialógico de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), bem como o estudo e discussões realizadas de forma conjunta no decorrer dos encontros.

Assim, pautamo-nos em uma PACC, por meio da qual objetivamos sondar o NDR das docentes, mediar conhecimentos na ZDP, a fim de atingir o NDP, avançando o conhecimento docente acerca da prática de produção e de reescrita de textos. Esse trabalho seguiu a orientação de Magalhães (2004), por meio da qual realizamos os momentos: 1) *de descrever e informar*: reflexão acerca da entrevista inicial, questionário inicial e mapa conceitual inicial; 2) *de confrontar*: estudo dos textos teórico-metodológicos acerca do eixo da produção textual, além dos documentos norteadores da Educação Básica, bem como momentos de diálogo estabelecidos no decorrer de todos os encontros; 3) *de reconstruir*: análise do mapa conceitual final e sessões reflexivas. Os instrumentos de geração de dados foram primordiais para a resposta à nossa pergunta de pesquisa e ao cumprimento de nossos objetivos geral e específicos.

Ao identificarmos o NDR, partimos dele para o cumprimento do nosso primeiro objetivo *planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes*, com a análise da entrevista, questionário e mapa conceitual inicial constatamos que as professoras participantes:

1) Demonstravam pautar-se em uma concepção tradicionalista e estruturalista de linguagem, na qual compreendem o texto como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Nesse viés, possuíam a compreensão de escrita com foco na língua, como dom/inspiração divina e como consequência;

2) Não apresentavam uma compreensão do que seriam as concepções de linguagem e de escrita que deveriam fundamentar o ensino;

3) Evidenciaram conhecimento superficial dos documentos norteadores da Educação Básica, demonstrando estarem em fase de adaptação a eles;

4) A prática de produção de texto era conduzida como pretexto para o exercício da escrita (COSTA-HÜBES, 2012) e, no que se refere à correção textual, evidenciou-se a predominância da correção resolutiva e indicativa (SERAFINI, 1989);

5) A reescrita era feita apenas a partir de “trechos” de textos produzidos pelos alunos, a fim de se tornarem compreensíveis e gramaticalmente corretos;

6) Quase não utilizavam a reescrita coletiva, apenas a correção do texto dos estudantes;

7) As práticas realizadas eram ancoradas na experiência de sala de aula, livros didáticos, com falta de respaldo teórico-metodológico e prático em pesquisas e estudos que tratam da prática de escrita como atividade de interação.

Logo, com base no NDR demonstrado pelas professoras cumprimos os objetivos de *planejar a ação de FCC voltada aos interesses das docentes participantes*, bem como *promover a FCC a partir do planejamento*, pois desenvolvemos o processo formativo em conformidade com a necessidade apresentada pelas professoras.

Para tanto, nos encontros de FCC, mediamos os conteúdos inerentes à prática de produção e reescrita textual, pautando-nos em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem. Nesse viés, tratamos, especificamente, das concepções de linguagem e escrita que regem o ensino de LP; dos elementos necessários para encaminhar a prática de escrita como atividade de interação; dos tipos de correção. Para a discussão dessas temáticas, foi disponibilizado um cronograma com textos teórico-metodológicos, além da explicação sistematizada por meio de *slides*, trocas de experiências e sessões reflexivas, por se tratar de uma PACC. Ademais, foram realizadas atividades práticas acerca da produção e reescrita textual, com vistas à turma na qual as docentes lecionam, e a promoção de uma formação teórico-metodológica e prática.

Após o processo de FCC, por meio da produção do mapa conceitual final, sessão reflexiva e análise dos encontros de FCC, foi possível verificar se nosso último objetivo específico, o de *caracterizar possíveis apropriações de conhecimentos das docentes participantes do processo de FCC, a partir dos estudos efetuados*, foi realmente atendido. Nesse quesito, ficou evidente as seguintes apropriações por parte das docentes:

- 1) Conhecimento teórico-metodológico acerca do que sejam as concepções de linguagem e escrita;
- 2) Compreensão, em sua maioria, da importância do trabalho pautado em uma concepção dialógica de linguagem que prevê, em termos de ensino, a prática de escrita como atividade de interação;

- 3) Comparação do que preveem os documentos norteadores da Educação Básica acerca do eixo produção textual e os textos teórico-metodológicos estudados;
- 4) Elaboração de encaminhamentos de produção textual que contemplem os elementos que conduzam a prática de escrita como atividade de interação;
- 5) Manifestação da necessidade de desenvolver a relação entre prática-teoria-prática (PIMENTA, 2010) em sala de aula;
- 6) Reconhecimento da relevância da prática de produção e de reescrita textual;
- 7) Inquietação com vistas à busca de novos conhecimentos acerca da temática abordada no processo formativo.

Apesar dos *confrontos* estabelecidos entre os estudos empreendidos e a prática efetuada na sala de aula, as professoras mostraram-se abertas às transformações necessárias e reafirmaram as práticas que já vinham desenvolvendo. Essa constatação nos faz defender, ainda mais, a importância de propiciar aos docentes momentos de estudos e reflexões que possibilitem (re)visitar sua prática à luz de preceitos teórico-metodológicos.

Todavia, como pesquisadora, destaco que nem sempre é fácil conduzir uma pesquisa que envolva estudo teórico e FCC. Uma das principais dificuldades enfrentadas por mim, enquanto sujeito participante da pesquisa, foi lidar com os questionamentos, angústias e confrontos das professoras participantes em relação ao tema proposto, bem como mediar discussões que abarcassem todo o aparato teórico-metodológico estudado, principalmente quando a leitura dos textos não era realizada pelas participantes. Nesses momentos, visei sintetizar os principais conceitos abordados em cada texto, com vistas a gerar discussões, inquietações e provocação para a sua futura leitura.

No decorrer do processo de FCC, também pudemos legitimar, por meio das reflexões realizadas pelas professoras participantes, nossa compreensão sobre o atual contexto das FC ofertadas que pode, na maioria das vezes, ocorrer de forma aligeirada, nesse molde, não demonstra caminhos possíveis para a (re)construção docente; apenas são realizadas para o preenchimento de carga-horária, ocorrendo de maneira descontínua com a realidade escolar. Desse modo, é notória a necessidade de fomentarmos momentos dialógicos com os professores, para tratar

das problemáticas enfrentadas, bem como buscar caminhos teórico-metodológicos e práticos que possam auxiliá-los na condução da prática de produção e de reescrita textual nos anos iniciais de ensino. Assim, ressaltamos a relevância de pesquisas que visem promover formações colaborativas e dialógicas, com vistas a apropriações de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

Salientamos que o intento da formação, feita com as professoras, foi traçar rumos para a realização da prática de produção e de reescrita textual nos anos iniciais. Portanto, compreendemos que por se tratar de uma formação de curta duração, nosso objetivo da FCC foi cumprido ao constatarmos apropriações acerca da temática apresentada, além de *provocar* uma (re)construção docente, a fim de despertar o interesse na busca de novos conhecimentos. Contudo, para que essa prática aconteça de forma efetiva, em sala de aula, ainda é necessário promover mais estudos e momentos de reflexão sobre esse tema.

Desse modo, esperamos que a partir dessa provocação acerca de como pode ser trabalhado o eixo produção textual, nos anos iniciais de ensino, as docentes se sintam motivadas a buscar mais estudos, a refletirem mais sobre suas *práxis* de sala de aula e sejam instigadas a conduzir a prática de produção textual pautada em uma perspectiva dialógica de linguagem.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R; OLIVEIRA, A.M. Análise Dialógica do Conteúdo Temático em Gêneros do Discurso. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.9, n. 16, jan./jun. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. **Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais) rede pública municipal região da AMOP**. Região da AMOP, 2020.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. **Departamento de Educação. Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais**. Cascavel: AMOP, 2015.

ANGELO, C. M. P. **Mediações Colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Gradual em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BAKHTIN, M. (1979). **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BELOTI, A. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BERNARDON, D. G. **Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer Entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, n. 1, p. 68-88, jan./jul., 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2019. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio. 2019.

COELHO, G.M. S. Formação Contínua e Pesquisa Colaborativa: Impulsionando transformações em contextos escolares. **Marcas Enunciativas**. Teresinha, v.1, n.1, p. 70-82. ago. 2001.

COSTA-HÜBES, T.C; RODRIGUES, R. H.. 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.

COSTA-HÜBES, T.C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de LP: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.13-34

COSTA-HÜBES, T. C.. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, **Anais do X Encontro do CELSUL**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.

COSTA-HÜBES, T.C. Reflexões linguísticas sobre a metodologia e prática de língua portuguesa. **Revista Confluências**. Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n. 35/36, p. 129-146, 2009.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DUARTE. R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, UFPR: Curitiba, n. 24, p. 213-255, 2004.

FIAD, R.S. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

FUZA, A.F; CASTRO, M. G. A. S. As concepções de escrita no livro do ensino fundamental: a escrita como consequência com nuances de dom. **Revista Línguas e Letras**. N. 37, v. 17, p. 149-167, ago. 2016.

FUZA, A.F; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e ensino**. n. 02, v. 14, p. 479-501, 2011.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GALUCH, M.T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, R. J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no Ensino Médio. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 59(2), 1432-1454. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657757>. Acesso: 02 out. 2020.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GEDOZ, S. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

GERALDI, J. W. (1984). (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.17-25.

GERALDI, J. W. (1991). **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT; T.E; SILVEIRA. D.T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Org).

Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.p. 133-160

JUNG. N. M; SILVA. R. C. M; SANTOS. M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, vol. 17. n. 1, p. 146-162 jan./abr. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 20 maio. 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura. Teoria e Prática.** 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KRAEMER, M.A.D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente:** a formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

KRAEMER, M.A.D.; LOPES, A; SANTA, E.V. Dialogismo, Polifonia e Interdiscursividade: conceitos-chave para o estudo do gênero discursivo conto. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 4, n.6, p. 18-32, set./dez., 2011.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 7-11, out., 2001.

LEITE, E.G. ; PEREIRA, R. C. M. **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/PDFVOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2020.

LEITE, L.C. M Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 17-25.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em Questão. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Olhar de Professor.** Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v.10, n.1, Editora UEPG, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na forma de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão, Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59- 117.

MAPA DE UBIRATÃ. **MAPAS.COM**. Disponível em:
<https://www.mapas.com.br/brasil/parana/ubirata>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MENEGASSI, R. J. Escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística aplicada no Brasil rumos e passagens**. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R.J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, vol. 10, n.3, p. 1019-1045, ago. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 02 jun.2020.

MENEGASSI, R. J. Conceitos Bakhtinianos na prova de redação. In: **Línguas & Letras**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. V. 1, n.1 (2000). Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 99-119.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduê, 2010. p. 75-102.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas- São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MUNICÍPIO DE UBIRATÃ. **Cidade-Brasil**,2020. Disponível em:<https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-ubirata.html>. Acesso em: 02 maio. 2020.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná, 2018. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos linguísticos**, vol. XXXVII, n. 002, p. 59-73, maio/ago. 2009. Disponível em:
http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_05.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_05.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

PARDINHO, J. A. O; BELOTI, A. Escrita, revisão e reescrita na Educação Básica: relação entre formação docente inicial e prática docente. Seminário Nacional de

Literatura, História e Memória, **Anais do Seminário Nacional de Literatura, História e Memória**. Cascavel: Unioeste, 2017, p. 1-15.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2007. p. 01-54. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n.3, p. 521- 539, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PINHEIRO, L. R; GUIMARÃES, S.R.K. A coerência e a coesão nos textos de opinião de alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**. v. 13, Rio de Janeiro, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBIRATÃ. Disponível em <http://ubirata.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368ncb0&id=1111>. Acesso:02 maio 2020.

REGO, T.C. (1994). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

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

RUIZ, T. M. B. Diretrizes Metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos: Relendo Bakhtin**, vol. 5, nº 1, p. 39-59, 2017. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em: 08 mar. 2021.

RUIZ, E. D. [2001]. **Como corrigir redações na escola**. 1 ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI. M.T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SERCUNDES, M. M. I. [1997]. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/mapa-conceitual/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVEIRA, A. P. K. Formação Continuada em Língua Portuguesa: Crenças, Expectativas e Saberes. Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais do IX EDUCERE e III ESBPp**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-15

SIMIONI, C.A. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000200307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. São Paulo, v. 20, n. 50, p. 26-40, abril. 2000. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka\[7283\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka[7283].pdf). Acesso em: 07 abr. 2020.

SMOLKA, A.L.B. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, nº 42. Campinas, Papyrus, 1992.

TURKIEWICZ, R. O. **Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Letras) - Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, p. 66-72, out. 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37299>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S.(1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOSTKY, L. S. [1984], **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV. V. N. (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. In: **A interação Discursiva**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, p. 79-88, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ZAGO, L. P. **Concepção de leitura na formação continuada**: implicações no processo de organização da prática pedagógica. 2013. Dissertação (Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ANEXO 1

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada colaborativa para produção e reescrita de textos nos anos Iniciais.

Professores municipais que atuam nos anos Iniciais do município de Ubitatã-PR

Pesquisador: Terezinha da Conceição Costa Hübes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15689519.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.444.055

Apresentação do Projeto:

Despacho saneador de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

..

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

-

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, os riscos foram previstos no TCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	08/07/2019		Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2089

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.810-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prgg@unioeste.br

ANEXO 2

ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Formação Continuada Colaborativa para a Produção e Reescrita de Textos nos Anos Iniciais.

Pesquisadore(s):

Terezinha da Conceição Costa-Hübner (45) 9 99828025
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho (44) 9 99901915

Local da pesquisa: Escola Municipal Cleide Borges Reis na cidade de Ubitatã - PR.

Responsável pelo local de realização da pesquisa:
Zilda Fratucci.

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, segundo as normas da Resolução 510/2016 CNS/MS e suas complementares.

Ubitatã, 04 de junho de 2019.

Zilda Fratucci Pereira da Silva

ANEXO 3



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Formação Continuada Colaborativa para a Produção e Reescrita de Textos nos Anos Iniciais

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (45) 9 99828025

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho (44) 9 99901915

Convidamos você _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições de um processo de formação continuada colaborativa para professores dos anos iniciais, no que se refere à produção e a reescrita de textos. Para isso, como sujeito participante da pesquisa, sua identidade será resguardada por meio de nomes fictícios, pseudônimos. Durante a execução do projeto, ao sentir desconforto, ou problema de quaisquer outras naturezas, informe os pesquisadores para que providências sejam tomadas. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. A sua participação é importante, haja vista que os resultados da formação podem refletir diretamente no contexto escolar. O TCLE será entregue em duas vias, sendo uma cópia para o participante. A presente proposta de Formação é totalmente gratuita e sem geração de algum pagamento para participação. Os dados gerados serão para fins científicos, sendo livre a sua participação e poderá ser cancelada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo presente e nem futuro para o desistente. No decorrer da execução do projeto riscos de constrangimento e/ou suspeita de

discriminação serão minimizados pela preservação do anonimato e o diálogo estabelecido com as pesquisadoras. O telefone do Comitê de Ética - UNIOESTE é (45) 3220-3092, tendo como horário de atendimento de segunda à sexta-feira, das 08:00 às 15:30, para a necessidade de maiores informações. Ao término da pesquisa, os dados serão publicados e compartilhados com os participantes e se os envolvidos acharem pertinente, as pesquisadoras promoverão um retorno da proposta para o restante da comunidade escolar.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Assinatura

participante:

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Assinatura:

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino

Assinatura:

Nós, Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino, declaramos que fornecemos todas as informações do Projeto ao participante da pesquisa.

Ubiratã/PR, _____ de _____ de 20____.

ANEXO 4



ANEXO III TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: Formação Continuada Colaborativa para a Produção e Reescrita de Textos nos Anos Iniciais.

Pesquisadore(s):

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (45) 9 99828025
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino (44) 9 99901915

Os pesquisadores do projeto acima identificados assumem o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados;
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
4. respeitar todas as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares na execução deste projeto.

Cascavel, ____ de _____ de ____.

Prof.^a Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino

APÊNDICE 1

Roteiro de Entrevista Inicial

1- Apresentação pessoal e do projeto

- Apresentar-me enquanto Mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras na área de concentração em Linguagem e Sociedade, orientada pela professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes.
- Abarcar que meu projeto de pesquisa trata de uma proposta de Formação com os professores do município;
- Destacar que gostaria de realizar naquela escola, haja vista que eu preciso delimitar a pesquisa e por ter estudado em tal instituição, acho importante esse retorno e aproximação entre a Universidade e a Educação Básica.

2- Informações sobre a formação continuada

- O encontro ocorrerá no próximo semestre, a partir de agosto. Ressaltar que é importante a presença de todos na formação, por isso gostaria de saber qual horário disponível (apresentar a proposta de sábados ou durante a semana no período noturno, a cada quinze dias ou toda semana, como for mais viável para a maioria, lembrando-os que cada encontro possuirá 4 horas). **Nesse quesito, não se esquecer de levar a opção escolhida pelos professores da manhã à tarde e delimitar o dia e horário a partir do que a maior parte dos docentes escolher.**
- Explicar que a formação acontecerá em seis encontros presenciais juntamente com a leitura dos textos teórico-metodológicos em casa, portanto, possuirá a carga horária de 30 horas, certificadas pela Unioeste, para os professores com mais de 80% de frequência. As leituras que serão feitas em casa está inclusa na carga horária de certificação.

3- Perguntas Iniciais de Pesquisa para o Projeto

- **Para preparar a formação eu preciso saber:**

1- O que vocês acham relevante (na área de Letras) e gostariam de estudar, partindo dos conteúdos trabalhados com o 4º e 5º ano e acreditam que os auxiliaria em suas atuações em sala de aula?

Algumas opções podem ser sugeridas pela pesquisadora como:

- Textos de Leitura e interpretação de textos que vem como atividade prévia para subsidiar a escrita dos estudantes (Atividades de Leitura e Escrita);

- Leitura e Interpretação Textual;

Trabalhar com conteúdos gramaticais de maneira mais reflexiva, partindo da sua finalidade e de textos que circulam na sociedade (AL);

- Processo de produção textual

Trabalhar com textos e produção de atividades que tratam da escrita que darão suporte para vocês desenvolverem as habilidades de escrita e capacidades linguístico-discursivas dos alunos, isto é, para que eles escrevam textos que circulem e estejam adequados a esfera escolar, com conteúdo;

- Alguma outra sugestão?

4- A partir do que responderem questionar:

Como o estudo apontado interferiria positivamente na realidade da sala de aula? E no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Ressaltar que será uma formação oferecida aos professores da manhã e tarde, portanto será decidida a questão de horário dia e conteúdo pelo voto da maioria. Contudo, queremos propiciar uma formação que auxilie nas práticas em sala de aula de todos os professores e estarei naquele contexto para ensinar e apreender com eles, afinal o processo de ensino e aprendizagem se constitui por essas vivências, diálogos e discussões que só acrescentarão na formação e vida de todos.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES

<p>1. Idade: (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> <p>.....</p> <p>2. Formação no Ensino Médio (2º grau): (a) Magistério (b) Educação Geral (c) Curso Técnico (d) Outro. Qual? _____</p> <p>.....</p> <p>3. Formação acadêmica (Curso Superior): (a) Não possui. (b) Estou cursando. Qual curso? _____ (c) Já concluí. Qual curso? _____</p> <p>.....</p> <p>4. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado? (a) Presencial. (b) Semipresencial. (c) À distância</p> <p>.....</p> <p>5. Em relação à sua formação em Pós-graduação: (a) Não fiz ainda e não pretendo fazer. (b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer. (c) Estou fazendo. Qual curso? _____ (d) Já concluí. Qual curso? _____</p> <p>.....</p> <p>6. Há quanto tempo você está lecionando? (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>.....</p> <p>7. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? (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>.....</p> <p>8. Em quantas escolas você trabalha? (a) Apenas nesta escola. (b) Em 2 escolas. (c) Em 3 escolas. (d) Em 4 ou mais escolas.</p> <p>.....</p>	<p>9. Com qual(is) turma(s) você trabalha atualmente? (a) 1º ano (b) 2º ano (c) 3º ano (d) 4º ano (e) 5º ano (f) Outra? Qual? _____ (i) Nenhuma outra.</p> <p>.....</p> <p>10. Em quanto(s) turno(s) você trabalha? (a) Um turno. (b) Dois turnos. (c) Três turnos.</p> <p>.....</p> <p>11. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você <u>mais</u> participou nos últimos 5 anos (depois de 2014)? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências. (c) Seminários (d) Outro(s). Qual(is)? _____</p> <p>.....</p> <p>12. 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) (a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências. (c) Seminários (d) Cursos de Formação (e) Outro(s). Qual(is)? _____</p> <p>.....</p> <p>13. 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? (Numa escala de <u>01 a 10</u>, numere as alternativas que seguem, sendo que <u>01</u> é para o encaminhamento <u>mais importante</u> e <u>10</u> 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>.....</p> <p>15. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da</p>
---	---

14. 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)

- (a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.
- (b) Sim. Tenho lido pelo menos 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

.....

produção e reescrita de texto e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)

- (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)

.....

16. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da 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.