



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE - CELS
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO –
NÍVEL MESTRADO**

JAQUELINE DE FREITAS ONOFRE

**REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS**

Foz do Iguaçu

2021

JAQUELINE DE FREITAS ONOFRE

REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli

Foz do Iguaçu

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Onofre, Jaqueline de Freitas

Revisão e reescrita textual no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: um olhar para os documentos educacionais / Jaqueline de Freitas Onofre; orientadora Mariangela Garcia Lunardelli. -- Foz do Iguaçu, 2021.

173 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. Reescrita. 2. Revisão textual. 3. Documentos educacionais. I. Lunardelli, Mariangela Garcia, orient. II. Título.

Campus Foz do Iguaçu

Centro de Educação, Letras e Saúde-CELS
Programa de Pós-Graduação em Ensino –
Mestrado

JAQUELINE DE FREITAS ONOFRE

**REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS**

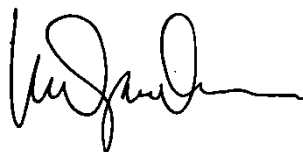
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Orientadora - Mariangela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina (UEL)



Maridelma Laperuta Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 2 de setembro de 2021.

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Jaqueline de Freitas Onofre, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 02 de setembro de 2021.

*Aos professores de Língua Portuguesa de Foz do Iguaçu que buscam,
na sua prática docente, o diálogo constante com seus alunos.*

AGRADECIMENTOS

O mestrado sempre foi um dos meus objetivos enquanto professora de Língua Portuguesa. Para chegar até aqui, muitas pessoas fizeram parte desse processo e contribuíram para que mais essa etapa da minha jornada na educação se concretizasse. Assim, eu gostaria de agradecer a cada um de vocês que trilharam comigo este caminho.

À minha mãe, Marizete, que incansavelmente me apoiou, zelou por mim e sempre foi paciente e amorosa comigo ao longo desses dois anos. Mãe, esta conquista também é sua. Obrigada por não medir esforços para que eu me dedicasse integralmente aos meus estudos e à minha carreira.

Aos meus irmãos, Samuel e Luiz Paulo, pela paciência comigo e por nunca deixarem me faltar nada nesse percurso. Obrigada pelo carinho, pelo amparo e pela proteção. Obrigada por serem os melhores irmãos que eu poderia ter.

À minha orientadora, professora Mariangela. Eu nunca vou ter palavras suficientes para descrever e agradecer por estar comigo desde 2015 na minha primeira pesquisa. A senhora tornou a minha graduação e a minha pós graduação os dois momentos que me marcaram profissionalmente e como ser humano. Obrigada por ser o meu maior exemplo como profissional ético e responsável com o outro. Obrigada por devolver a palavra a mim, por dialogar comigo. Obrigada por acreditar em mim e me ensinar diariamente que o que nos torna um bom professor é a humildade enquanto seres humanos e a responsabilidade com o próximo.

À Larissa Valeria, minha irmã. Obrigada pelos conselhos, pelo incentivo, por acreditar em mim mais do que eu mesma. Obrigada por compreender as minhas ausências e por estar sempre presente, mesmo de longe.

À Juliana Paula, minha amiga de vida. Obrigada pela amizade sincera, por ouvir as angústias e, principalmente, por compartilhar os momentos felizes comigo e vibrar a cada conquista nossa.

À Camila e Rafaela pela amizade, pelas gratificantes tardes de estudo e pela amizade amorosa que construímos ao longo do mestrado e que trouxemos para a vida.

À equipe de direção, coordenação e professores da Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima, local em que eu trabalho até os dias de hoje. Agradeço pelo companheirismo, pelo apoio e por abraçarem essa pesquisa juntamente comigo. Sem vocês, chegar até aqui não seria possível.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins e ao Prof. Dr. Flávio Freire, pelas considerações e pelas reflexões valiosas acerca desta pesquisa.

Por fim, obrigada Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – por ser a minha segunda casa ao longo desses oito anos. Obrigada a cada membro da universidade que contribuiu para a minha formação acadêmica e profissional.

A reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e gostarem de escrever.

Raquel Salek Fiad

ONOFRE, Jaqueline de Freitas. **Revisão e Reescrita textual no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais**: um olhar para os documentos educacionais. 2021. 175 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

À luz dos pressupostos bakhtinianos acerca de dialogismo, discurso e enunciado, esta pesquisa procura investigar se/como os documentos educacionais da Educação Básica que orientam o currículo do município de Foz do Iguaçu – Paraná, nos níveis federal, estadual e municipal, propõem o trabalho de revisão e reescrita textual para as aulas de Língua Portuguesa. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de investigar e afirmar/negar se existem orientações assertivas ao professor que contribuam para o seu trabalho de corrigir textos nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, elencamos as seguintes questões de pesquisa: os documentos educacionais, que orientam o currículo do Ensino Fundamental I no município de Foz do Iguaçu, propõem o trabalho de revisão e reescrita textual? Se propõem, como ocorrem essas orientações? Esta pesquisa é, pois, de natureza qualitativa, com finalidade básica e descritiva, considerando o caráter sócio-histórico-discursivo proposto por Bakhtin e seu Círculo e utiliza como fio condutor a Análise Dialógica do Discurso (ADD) sob o viés bakhtiniano. A partir da ADD, analisamos como ocorre o estatuto da revisão e reescrita de textos nesses documentos, a fim de oportunizar aos professores de Língua Portuguesa orientações teórico-metodológicas que lhes possibilitem um maior entendimento sobre a revisão textual-interativa e lhes proporcionem dinamizar as correções de textos em sala de aula. Como resultados, consideramos que existe uma carência dos documentos educacionais quanto às orientações sobre o que pode ser revisto na produção escrita. Observamos também que os documentos em estudo não apresentam viés teórico sobre o momento de revisão e reescrita textual e que, em alguns documentos, aparecem orientações e encaminhamentos incertos/imprecisos para o professor.

Palavras-chave: Revisão Textual. Documentos Educacionais. Análise Dialógica do Discurso.

ONOFRE, Jaqueline de Freitas. **Revisión y Reescritura textual en la enseñanza de la Lengua Portuguesa en la primaria:** una mirada a los documentos educativos. 2021. 175 p. Disertación (Maestría en Enseñanza) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMÉN

A la luz de los postulados bakhtinianos sobre dialogismo, discurso y enunciado, esta pesquisa busca investigar si/cómo los documentos educativos de la Educación Básica que orientan el plan de estudios del municipio de Foz do Iguaçu - Paraná, a nivel federal, estatal y municipal, proponen el trabajo de revisión y reescritura textual para las clases de Lengua Portuguesa. Esta investigación se justifica por la necesidad de afirmar/negar si existen orientaciones asertivas al profesor que contribuyan para el trabajo de corrección y evaluación de textos en las clases de lengua portuguesa, especialmente en la enseñanza primaria. Así, enumeramos las siguientes preguntas de investigación: ¿Los documentos educativos que orientan el currículo de la Enseñanza Primaria en la ciudad de Foz do Iguaçu proponen el trabajo de revisión y reescritura textual? Si lo hacen, ¿cómo se producen estas orientaciones? Esta investigación es, por tanto, de carácter cualitativo, con finalidad básica y descriptiva, considerando el carácter social-historico-discursivo propuesto por Bakhtín y su Círculo, utiliza del Análisis Dialógico del Discurso (ADD) como hilo conductor desde la perspectiva bakhtiniana. A partir del ADD, analizamos cómo se produce el estado de revisión y reescritura de los textos en estos documentos, con el fin de proporcionar a los profesores de lengua portuguesa pautas teóricas y metodológicas que les permitan comprender mejor la revisión textual-interactiva y les den la oportunidad de agilizar las correcciones de los textos en el aula. Como resultados, consideramos que faltan documentos educativos sobre las pautas de lo que se puede revisar en la producción escrita. También observamos que los documentos estudiados no presentan un sesgo teórico sobre el momento de la revisión y la reescritura textual y que, en algunos documentos, aparecen directrices e indicaciones inciertas/imprecisas para el profesor.

Palabras clave: Análisis dialógico del discurso. Revisión del texto. Documentos educativos.

ONOFRE, Jaqueline de Freitas. **Revision and Textual Rewriting on Teaching Portuguese Language in Elementary School: A Look at Educational Documents.** 2021. 175 p. Dissertation (Master's degree in Teaching) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

In light of Bakhtinian assumptions about dialogism, speech and utterance, this research seeks to investigate if/how the educational documents of Basic Education guides the curriculum of the city of Foz do Iguaçu – Paraná, at federal, state and county levels, propose the work revision and textual rewriting for Portuguese language classes. This research is justified by the need to investigate and affirm/deny whether there are assertive guidelines for the teacher that contribute to their work of correcting texts in Portuguese Language classes, especially in early years of elementary school. Thus, we listed the following research questions: do the educational documents, which guide the curriculum of Elementary School I in the county of Foz do Iguaçu, propose the work of textual revision and rewriting? If proposed, how do these guidelines occur? This research is, therefore, of a qualitative nature, with a basic and descriptive purpose, considering the socio-historical-discursive character proposed by Bakhtin and his Circle, and uses Dialogic Discourse Analysis (DDA) as a guideline under the Bakhtinian bias. Based on the ADD, we analyze how the status of revision and rewriting of texts in these documents occurs, in order to provide Portuguese Language teachers with theoretical and methodological guidelines that enable them to have a greater understanding of textual-interactive revision and enable them to streamline corrections of texts in the classroom. As a result, we consider that there is a lack of educational documents regarding guidelines on what can be reviewed in written production. We also observed that the documents under study do not present a theoretical bias regarding the moment of revision and textual rewriting and that, in some documents, uncertain/inaccurate guidelines and directions for the teacher appear.

Keywords: Textual Review. Educational Documents. Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCE/LP	Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PEE	Plano Estadual de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Correção Indicativa com X.....	61
FIGURA 02 – Correção Resolutiva.....	62
FIGURA 03 – Blocos de conteúdos de Língua Portuguesa.....	80
FIGURA 04 – Subeixos de Língua Portuguesa.....	80
FIGURA 05 – Domínio da escrita.....	99
FIGURA 06 – Organização do componente curricular.....	110
FIGURA 07 – Reescrita de texto no 4º ano.....	111
FIGURA 08 – Edição de textos.....	112
FIGURA 09 – Código Alfanumérico do CREP (2019).....	114
FIGURA 10 – Exemplo de código Alfanumérico.....	114
FIGURA 11 – Reescrita como conteúdo.....	116
FIGURA 12 – Edição de textos no CREP (2019).....	118
FIGURA 13 – Tecnologias Digitais para Edição de Textos.....	119
FIGURA 14 – Tratamentos dos conteúdos na AMOP (2007).....	126
FIGURA 15 – Conteúdos de Língua Portuguesa.....	126
FIGURA 16 – Tratamento dos conteúdos na AMOP (2010).....	128
FIGURA 17 – Revisão de textos na AMOP (2010).....	129
FIGURA 18 – Tabela diagnóstica AMOP (2014).....	133
FIGURA 19 – Escrita e Reescrita de textos AMOP (2014).....	135
FIGURA 20 – Revisão e Reescrita AMOP (2020).....	139
FIGURA 21 – Síntese em Nível Federal.....	146
FIGURA 22 – Síntese em Nível Estadual.....	147
FIGURA 23 – Síntese em Nível Municipal.....	148
FIGURA 24 – Situação Inicial de Escrita.....	154
FIGURA 25 – Aspectos da Revisão e Reescrita Textual.....	155
FIGURA 26 – Dimensão Extraverbal.....	156
FIGURA 27 – Dimensão Verbal.....	157
FIGURA 28 – As Contribuições Pessoais do Aluno.....	158
FIGURA 29 – Questões Relativas ao Desenvolvimento da Língua.....	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Documentos em análise.....	23
TABELA 02 – Percorso Metodológico: Dimensão extraverbal.....	29
TABELA 03 – Percorso Metodológico: Dimensão verbal.....	31
TABELA 04 – Modelo de correção classificatória.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO OLHAR PARA REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS	16
1 CAMINHO METODOLÓGICO	21
1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	21
1.2 A ESFERA SOCIAL DA PESQUISA	22
1.2.1 Leis educacionais nos níveis federal, estadual e municipal	22
1.2.2 A educação básica do município de Foz do Iguaçu	24
1.2.3 A professora-pesquisadora como enunciativa da pesquisa	24
1.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	25
1.4. OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE	26
2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS	33
2.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: PERCURSOS.....	33
2.1.1 Marcos históricos da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil.....	33
2.1.2 O texto pela Linguística Textual	39
2.1.3 O texto-enunciado pela concepção dialógica da linguagem	43
2.2 CORRIGIR E AVALIAR O TEXTO DO ALUNO: QUESTÕES METODOLÓGICAS E DE CONCEPÇÕES	51
2.2.1 Construção histórica de avaliar	51
2.2.2 Os tipos de correção de textos	58
2.3 A CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA: UM CAMINHO DIALÓGICO PARA A REVISÃO TEXTUAL	64

3 PANORAMA DA REVISÃO E REESCRITA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.....	70
3.1 O OLHAR PARA A REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL FEDERAL.....	70
3.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96.....	71
3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):1ª a 4ª séries.....	76
3.1.3 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018): 1º aos 5º anos.....	86
3.2 O OLHAR PARA REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL ESTADUAL	92
3.2.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990).....	93
3.2.2 Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (2008): 1º a 5º anos.....	99
3.3 O OLHAR PARA A REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL MUNICIPAL	120
3.3.1 Currículo da AMOP: edição de 2007	121
3.3.2 Currículo da AMOP: edição de 2010.....	127
3.3.3 Currículo da AMOP edição de 2014	130
3.3.4 O currículo da AMOP: edição de 2020.....	136
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: OLHAR E REPARAR.....	142
4 UM OLHAR POSSÍVEL PARA A REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL	150
4.1 A REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA: CAMINHOS POSSÍVEIS	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES POSSÍVEIS, NOVOS QUESTIONAMENTOS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165

APÊNDICE

A PANDEMIA DE COVID-19 E O DESENVOLVER DESTA PESQUISA

Quando pensamos no projeto desta pesquisa, não imaginávamos que o mundo todo passaria pela situação que enfrentamos hoje. Uma pandemia de Covid-19 que mudou significativamente a vida e todos os seres humanos.

O projeto de pesquisa que culminou nessa dissertação foi pensado de uma outra forma. Inicialmente, nosso objetivo era estudar os currículos apenas do município de Foz de Iguaçu e, na sequência, ofertar aos professores de Língua Portuguesa da cidade uma formação continuada que contemplasse os pressupostos bakhtinianos acerca de dialogismo, discurso e enunciado, assim como a revisão textual-interativa.

Entretanto, quando nos deparamos com o cenário mundial totalmente alterado em virtude de um vírus não conhecido, sem tratamento e levando ao fim a vida de milhares de pessoas, não tivemos outra alternativa a não ser nos reinventarmos para que a pesquisa não parasse e para que os professores tivessem acesso a um material que pudesse auxiliá-los nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, nas relações dialógicas com os seus alunos.

Desde que soubemos da pandemia, todas as nossas orientações foram online, via google Meet ou mesmo ligações pelo Whatsapp. Minha orientadora e eu estamos há mais de um ano sem nos encontrar presencialmente e pudemos sentir o que significa nos reinventarmos e reorganizarmos para que essa dissertação se concretizasse. Sobretudo, é importante mencionar como os setores responsáveis pela pesquisa no país pouco contribuíram para a saúde emocional dos pesquisadores. A pesquisa não parou e ver o mundo ao redor e o nosso cotidiano, afetados por algo desconhecido, deixou marcas em nosso emocional que sempre acompanharão a leitura desta dissertação.

Mesmo com os entraves que encontramos no caminho, esperamos que esta dissertação, assim como todas as outras desenvolvidas de 2020 em diante, fique na memória daqueles que leem esta apresentação, como o momento em que, mesmo distantes fisicamente, conseguimos dialogar e pensar nas especificidades das aulas de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO OLHAR PARA REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS

O processo de avaliar e corrigir o texto dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa constitui-se uma das tarefas que implicam ao professor orientar o aluno de modo que o estudante consiga compreender a correção feita em seu texto e entregar uma produção escrita final que contemple de maneira satisfatória o objetivo inicial da escrita proposta em sala de aula. Ruiz (2013) expressa que a questão principal acerca das aulas de Língua Portuguesa é, pois, saber qual o projeto de dizer do professor que trabalha com textos em sala de aula.

Na minha formação inicial de professora de Língua Portuguesa, deparei-me com a seguinte questão: como irei corrigir os textos dos meus alunos e, sobretudo, como farei para que eles compreendam a correção solicitada e que consigam reescrever os seus textos?

Essa questão deu início à primeira pesquisa, uma proposta de PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -, desenvolvida durante os anos de 2015 e 2016, na minha graduação em Letras Português/Espanhol, cujo objetivo era descrever e analisar os tipos de correção realizados nas produções de textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e uma turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos, durante as aulas de Língua Portuguesa.

À luz dos pressupostos bakhtinianos, dos estudos de Ruiz (2013) e de outros autores que tratam dos tipos de correção de textos e dos efeitos da correção do professor no texto do aluno, identificamos que os professores, naquele momento, adotavam a correção como uma espécie de caça-erros, grifando, sublinhando ou marcando os erros e desvios encontrados nos textos dos alunos, apenas em nível metalinguístico, o que corrobora com os estudos de Serafini (1991), ao postular que essas correções pouco produzem sentido para o texto do aluno, visto que o professor apenas marca o que precisa ser revisto e corrigido no texto, de tal modo que essas marcas não abrem espaço para que o aluno faça uma reflexão e posterior resolução das problemáticas apontadas pelo professor.

Com base nas informações coletadas na primeira pesquisa, pontuamos que os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa no país podem ser indicadores dessas teorias e metodologias aplicadas em sala de aula. Não sendo possível investigar as bases de formação dos professores em virtude da pandemia de COVID-19, focalizamos os documentos e, dessa forma, questionamos: os documentos educacionais e os currículos que norteiam o trabalho do professor de Língua Portuguesa o orientam sobre como proceder essas correções? Ainda: se os

documentos educacionais orientam esse trabalho no Ensino Fundamental I, também apresentam uma base teórica que sustentam as correções?

Com esses questionamentos, buscamos verificar o que os documentos educacionais pontuam a respeito de como o professor deve proceder no momento da revisão e das orientações acerca da reescrita de textos e se apresentam bases teóricas que norteiam esse trabalho. Para a cidade de Foz do Iguaçu – PR, cidade onde moro e atuo como professora do Ensino Fundamental I, os documentos educacionais que servem como base para a construção do currículo do município são: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP e o Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

Em virtude das perguntas-problema que norteiam esta pesquisa, intentamos analisar o que os documentos educacionais apresentam sobre o momento de revisão e reescrita de textos. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que orienta os currículos da educação básica no Brasil, apresenta, na seção “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, que o objeto de conhecimento está pautado na revisão e edição de textos. Paralelamente a isso, o currículo infere que, dentre as habilidades esperadas das aulas de Língua Portuguesa, o aluno, com o auxílio do professor, seja capaz de reler e revisar o seu texto, corrigindo sobretudo a ortografia e a pontuação. Também observamos inicialmente que a BNCC não fornece outras orientações ao professor, tampouco apresenta quaisquer bases teóricas para os encaminhamentos de revisão e reescrita a serem realizadas nos textos do aluno.

Analisamos também, de maneira preliminar, o que o currículo do município de Foz do Iguaçu – PR, o Currículo da AMOP¹ – oferece aos docentes nesse sentido. Na seção destinada à disciplina de Língua Portuguesa, foi observado que o documento orienta ao professor a não constranger o aluno no momento da reescrita, que ela seja coletiva ou individual e que, sobretudo, o professor conduza o aluno a refletir sobre a organização da sua escrita. Além disso, constatamos que o documento deixa claro que o docente deve ter participação ativa e dialógica no momento da correção do texto do aluno, por dar sugestões, orientar, propor discussões, leituras e dar encaminhamentos metodológicos para que o aluno tenha condições de produzir o gênero solicitado.

O Currículo da AMOP (2014) elaborou uma “Tabela Diagnóstica” com critérios que servem para auxiliar o professor a avaliar o nível da escrita dos alunos, levando em consideração

¹ O currículo analisado neste ponto é do ano de 2014. No processo desta pesquisa, o currículo sofreu alterações e ganhou uma nova versão, analisada no capítulo três desta dissertação.

três aspectos: i) o gênero discursivo solicitado e a situação social de escrita; ii) o texto; e iii) os aspectos ortográficos. Ainda, segundo o currículo, esta tabela oferece ao professor um mapeamento do nível de escrita da turma, para verificar se o que o currículo propôs em termos de conteúdo foi de fato apreendido pelos alunos no decorrer no bimestre. Em outros termos, preliminarmente observamos que o Currículo da AMOP de 2014 não acrescenta outras bases teóricas ou metodológicas para o professor corrigir o texto do aluno.

Com esta insuficiência de informações teóricas e metodológicas dos currículos acima, neste breve olhar incipiente/ preliminar, justificamos esta pesquisa com base na necessidade de investigar e afirmar/negar se existem orientações assertivas ao professor que contribuam para o seu trabalho de corrigir e avaliar textos nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não somente isso, a pesquisa justifica-se no âmbito do Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEN, que contribuirá para a ampliação das discussões acerca dos currículos educacionais e, em especial, para a formação e o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do município de Foz do Iguaçu.

Como professora graduada em Letras, eventualmente estudamos durante a graduação o processo de correção e revisão dos textos dos alunos para o Ensino Fundamental II e Médio. Entretanto, enquanto professora da rede municipal de Ensino, e que trabalha frequentemente com a prática de produção de textos, surgiu a necessidade de compreender e investigar o que dizem os documentos educacionais e currículos que norteiam o ensino em Foz do Iguaçu – PR, acerca das concepções de revisão e reescrita textual. Respaldo-me nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008) de que o professor pesquisador que se volta para análises que envolvem o trabalho pedagógico está em busca dos significados que os indivíduos sociais atribuem para esse trabalho, bem como quais as perspectivas das ações desses agentes envolvidos na educação.

Assim, sabendo que a revisão e a mediação do professor são fatores decisivos no progresso do aluno, ao longo da reescrita do seu texto, esta pesquisa procura responder à seguinte questão: **os documentos educacionais que orientam o currículo do Ensino Fundamental I no município de Foz do Iguaçu propõem o trabalho de revisão e reescrita textual? Se propõem, como ocorrem essas orientações?**

Com base na pergunta de pesquisa, elaboramos o **objetivo geral**: investigar se/ como os documentos educacionais da Educação Básica que orientam o currículo de Foz do Iguaçu, nos níveis federal, estadual e municipal, propõem o trabalho de revisão e reescrita textual para as aulas de Língua Portuguesa. Como **objetivos específicos** da pesquisa, elencamos:

- i) Revisar a literatura congruente aos estudos acerca dos tipos de correção de textos, da revisão textual-interativa e da reescrita de textos.
- ii) Analisar, por meio da Análise Dialógica do Discurso, as propostas para o trabalho de revisão e reescrita textual para as aulas de Língua Portuguesa, presentes nos documentos educacionais mencionados;
- iii) Propor, a partir da análise desses documentos, orientações teórico-metodológicas de revisão textual-interativa para as aulas de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar a fundamentação teórica e os estudos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018), pois os autores apresentam a língua em sua natureza ideológica e sociológica. Bakhtin (2003) explica que toda atividade humana é constituída pelo uso real da linguagem, concretizada por meio de enunciados, concretos e únicos e que, sobretudo, “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Nesse ínterim, utilizamos como fio condutor de análise dos documentos educacionais aqui apresentados o método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin: a análise da linguagem a partir da concepção dialógica, tomando os enunciados como ponto de partida para tal (FRANCO et al., 2019). Como instrumentos de geração de dados, optamos pela análise documental e bibliográfica, para compreender o processo de sistematização dos currículos nos níveis federal, estadual e municipal.

Nesta pesquisa, ressaltamos a nossa compreensão de que a correção de textos é vista como o momento em que o professor também se coloca como leitor/revisor do texto do aluno. Por meio dessa correção, o professor orienta o aluno para a revisão e posterior reescrita textual. Nesse sentido, não tratamos a correção como o meio pelo qual são identificados os erros/falhas no texto. Sobretudo, a encaramos como uma revisão que possibilita ao aluno refletir sobre a sua prática escrita e aprimorar o seu texto-enunciado e o seu projeto de dizer. A partir dessa concepção assumida por nós, não foram investigados o estatuto propriamente da correção de textos. Foi analisada e compreendida nesta dissertação a revisão textual-interativa como o meio possível para os encaminhamentos da reescrita de textos.

Assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos que discutem e analisam as questões que permeiam a prática de orientar a revisão do texto do aluno por parte do professor e que culmina na revisão e reescrita textual pelo aluno, nos documentos que norteiam os currículos do país nos níveis federal, estadual e municipal. O capítulo 1 apresenta o percurso metodológico que utilizamos nesta pesquisa: a caracterização da pesquisa, sua filiação teórica,

a esfera social e os instrumentos de geração de dados. Como fios condutores, caracterizamos a ADD – Análise Dialógica do Discurso, enquanto método sociológico de estudo da língua/linguagem, o qual orienta a análise dos documentos educacionais – os objetos em foco.

Na sequência, o capítulo 2 mostra como historicamente foi construída a disciplina curricular de Língua Portuguesa e como ocorreram, nesse contexto, as concepções de produção de textos nas aulas. Apresenta, também, os conceitos de correção, revisão e reescrita de textos sustentados pelos estudos de Ruiz (2013), Gasparotto e Menegassi (2013a, 2013b; 2016), Serafini (1991) e demais estudiosos da área.

O capítulo 3 analisa, discute e reflete, por meio da ADD, o panorama geral da revisão e reescrita de textos nos documentos e currículos oficiais nos níveis federal, estadual e municipal ao longo de cerca de trinta anos de história da educação no Brasil. No primeiro item do capítulo, investigamos o estatuto da correção e reescrita textual na LDB nº 9394/96, nos PCN (1997) e na BNCC (2018). No segundo item, discutimos, em nível de Estado do Paraná, como estão e se são apresentados os momentos de revisão e reescrita textual no Currículo para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), nas DCE (2008), no Referencial Curricular do Paraná (2018) e no seu complemento, o CREP (2019). No nível municipal, pesquisamos se estes estatutos aparecem em algum momento ao longo de 13 anos de currículo da AMOP em vigência no município de Foz do Iguaçu.

Com esta pesquisa, considero que será possível ampliar e abrir caminhos para novas reflexões e questionamentos acerca do que os currículos que orientam o trabalho do professor nos oferecem em relação às práticas para a sala de aula. Não somente isso, as análises e discussões contidas nesta pesquisa servirão de base para que futuros professores tenham um auxílio a mais na sua prática docente e que possam refletir, questionar e criticar todos os percursos e enalços ideológicos e políticos presentes em nossa profissão. Como bem cita Paulo Freire (1991), não é mais possível sequer pensar em uma educação neutra. A (suposta) neutralidade defendida por alguns é, pois, nas palavras do autor, o ponto de partida “para compreendermos uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica” (FREIRE, 1991, p. 34).

1 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos, em primeiro lugar, a natureza da pesquisa qualitativa. Na sequência das seções, anunciamos a esfera social da pesquisa, que trata dos documentos educacionais – objetos de estudo desta pesquisa – em três níveis: federal, estadual e municipal. Além disso, apresentamos os fios condutores de análise desses documentos, provindos da ADD – Análise Dialógica do Discurso – sob o viés teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin.

1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de finalidade básica e descritiva segundo os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, cuja natureza se insere na teoria interpretativista crítica, de modo que seu objetivo de pesquisas é o de formar pesquisadores críticos (CELANI, 2005).

A teoria crítica entende que a linguagem não é neutra e tampouco a “descrição do mundo real” (KINCHELOE; MCLAREN, 2010, p. 286). Porém, as descrições linguísticas não servem apenas para explicar o mundo, mas para também o construir. A pesquisa qualitativa nesse paradigma consiste em um conjunto de práticas interpretativas que possibilitam ao pesquisador observar o mundo.

Aires (2015) explica que, na pesquisa qualitativa, a técnica de recolha de informações pode ocorrer de maneira indireta, com a utilização de documentos oficiais, como registros, documentos internos, estatutos, diários, cartas, autobiografias etc. A autora torna evidente que os métodos diretos para a coleta de dados são também uma maneira de validar e contrastar as informações obtidas, além de auxiliar o pesquisador a reconstituir acontecimentos importantes para os grupos sociais em análise ou no contexto da pesquisa. A pertinência da análise de documentos oficiais é assegurada por Aires (2015):

Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc. (AIRES, 2015, p. 42)

Assim, a metodologia da pesquisa qualitativa se enquadra nesta pesquisa, uma vez que seu objetivo central é o de analisar o que os documentos educacionais oferecem acerca do estatuto da revisão e reescrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa, o que compreende cerca de 30 anos de currículos, período que vai de 1990, a partir da LDB n° 9394/96, até o Currículo da AMOP de 2020.

Na seção seguinte, apresentamos a esfera social da pesquisa, a saber, os três níveis em termos de leis, documentos normativos e currículos, nas esferas federal, estadual e municipal que norteiam o trabalho do professor no município de Foz do Iguaçu, PR.

1.2 A ESFERA SOCIAL DA PESQUISA

Em se tratando de leis, documentos normativos e currículos, Foz do Iguaçu, cidade onde moro e atuo como professora de Língua Portuguesa, o trabalho do professor do Ensino Fundamental I é orientado desde a década de 1990 por diversos documentos, parâmetros e diretrizes que serviram de base para a criação do currículo do município. No item a seguir, destacamos quais os documentos que serão objeto de estudo e análise desta pesquisa.

1.2.1 Leis educacionais nos níveis federal, estadual e municipal

Os objetos de estudo e análise desta pesquisa estão compreendidos em três níveis distintos que vão desde a macro esfera federal e estadual até chegar à micro esfera municipal. Na categoria federal, analisamos os seguintes documentos: a LDB 9394/96; os PCN (1997) de 1ª a 4ª séries e a BNCC (2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No âmbito estadual, os documentos e diretrizes analisados são: o currículo do Estado do Paraná (1990); as DCE (2008) de 1º a 5º anos e o CREP (2019) também para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nível municipal, são analisados os currículos da AMOP (2007; 2010; 2014; 2020). Estes documentos compreendem 30 anos de documentos educacionais, normativos, parâmetros, diretrizes e propostas curriculares que orientam a educação básica no país, no Estado do Paraná e na cidade de Foz do Iguaçu. A necessidade dessa análise em contextos diferentes que partem desde 1990 até 2020 é, pois, elementar para que possamos compreender e discorrer acerca dos possíveis avanços e retrocessos nas orientações teórico-metodológicas contidas nesses documentos. Na tabela da página seguinte, encontram-se dispostos estes documentos em análise na pesquisa.

TABELA 01 – DOCUMENTOS EM ANÁLISE

<i>Nível Federal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96; • Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); • Base Nacional Comum Curricular (2018)
<i>Nível Estadual</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990); • Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008); • Currículo da Rede Estadual Paranaense (2018)
<i>Nível Municipal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2007; 2010; 2014; 2020)

Fonte: A autora.

Para a análise dos documentos mencionados, buscamos investigar se contêm no corpo desses textos trechos referentes à revisão e à reescrita textual, e seus sinônimos como revisão os termos revisão/revisar ou reescrita/reescrever.

A partir dos termos encontrados, iniciamos a análise sob o estudo da ADD – Análise Dialógica do Discurso. No contexto do trecho destacado, verificamos se existem orientações teóricas e metodológicas, nesse caso, a revisão ou reescrita textual. Na sequência, observamos e discutimos se os trechos selecionados para o estudo oferecem algum aporte para o professor e sua prática em sala de aula e, por fim, comparamos esses itens com as pesquisas de estudiosos da área de língua portuguesa acerca da temática em questão.

1.2.2 A educação básica do município de Foz do Iguaçu

Foz do Iguaçu é uma cidade localizada no Oeste do Paraná, que faz fronteira com outros dois países: Paraguai e Argentina. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui aproximadamente 250 mil habitantes².

Em relação à educação municipal, a SMED – Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu – conta com 104 estabelecimentos de ensino, 38.792 alunos matriculados e que estão sob o seu comando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Nesse sentido, torna-se relevante salientar que o município não possui um currículo próprio, organizado e formalizado pela sua Secretaria. Ao contrário, a cidade faz parte dos municípios que compõem a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – que sob as orientações do Currículo do Estado do Paraná (1990) e dos PCN (1997), o departamento de educação da AMOP, em 2004, juntamente com os secretários municipais que compunham a Associação, estabeleceu a criação de um currículo para as escolas dos municípios na abrangência da associação. Em 2007, foi publicada e disponibilizada a primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná – Anos iniciais e Educação Infantil. Desde então, o currículo já está na sua 4ª edição, a saber: AMOP (2007; 2010; 2014 e 2020). Com base nesse currículo é que a SMED de Foz do Iguaçu elabora seus planejamentos trimestrais com conteúdos os quais os professores seguem em suas aulas.

1.2.3 A professora-pesquisadora como enunciativa da pesquisa

O ato de desenvolver uma pesquisa que trabalha diretamente com documentos que norteiam as práticas do professor em sala de aula certamente é uma tarefa que envolve estudo, reflexão e análises também de uma professora em exercício na profissão. Um dos desafios desta pesquisa é me permitir sair da zona de conforto e de aceitação desses documentos e passar a ter um olhar crítico e reflexivo que oferece oportunidades para que outros professores e pesquisadores também compreendam o contexto de produção dos documentos e de suas reverberações em nosso trabalho. Considero, neste ponto, que não é possível desmembrar as

² Os dados estão disponíveis em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama> > Acesso em 03 de jan. de 2021.

orientações dos documentos educacionais, normativos e dos currículos, das práticas de sala de aula do professor.

Bortoni-Ricardo (2008) me auxilia a pontuar essa questão quando enfatiza que o professor pesquisador se propõe sumariamente a produzir conhecimentos sobre as suas problemáticas, com vistas a melhorar a sua prática docente. Para a autora,

[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

As palavras supracitadas me fazem questionar até que ponto estou submersa nos documentos educacionais e, acima disso, até que momento as orientações (se existentes) me amparam em sala de aula. O que quero dizer é: os currículos à disposição do professor têm nos ajudado ou têm estancado o nosso trabalho diário? O benefício da pesquisa em sala de aula, bem como assere Bortoni-Ricardo (2008), é que esses estudos resultam em uma *teoria prática*, conhecimentos que motivam o professor a racionalizar a sua prática docente, em um processo de ação-reflexão-ação.

Com isso em mente, enquanto professora e pesquisadora, espero contribuir com as discussões acerca dos currículos que orientam o trabalho docente em Foz do Iguaçu, para que cada um de nós possa criar e (re)criar a sua própria *teoria prática*, em virtude daqueles que são motivo da nossa profissão, os nossos alunos.

Na próxima seção deste capítulo, apresento os instrumentos que me auxiliaram no processo de análise e estudo desses documentos educacionais.

1.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Constitui-se parte fundamental desta pesquisa a análise documental e bibliográfica, para compreender o processo de sistematização dos currículos mencionados ao longo de 30 anos. Para Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em livros e artigos já publicados. A pertinência desse tipo de pesquisa reside no fato de que a pesquisa bibliográfica é indispensável no trabalho com fatos históricos, e de que, segundo o autor, não há outra maneira de retomar o passado que não seja por dados secundários já publicados.

Richardson (2011) complementa que a análise de documentos é uma fonte inesgotável para a pesquisa social, pois reúne e expressa as manifestações da vida social em diversos setores. Em linhas gerais, a análise de documentos visa a estudar os documentos para desvendar fatores sociais e econômicos relacionados à sua criação.

A pesquisa documental, então, é o estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico. Esse tipo de pesquisa se vale da análise de diversos tipos de fontes documentais e trata de uma gama de documentos como: documentos oficiais, jornais, cartas, contratos e outros (GIL, 1999).

Nesta pesquisa, a análise documental dos objetos já citados anteriormente segue dois percursos: i) o percurso macro que analisa as questões históricas e políticas do Brasil, do Paraná e de Foz do Iguaçu, no que tange ao contexto de produção e execução desses documentos; e ii) o percurso micro que analisa, nos documentos, se existem e como são apresentadas as questões sobre revisão e reescrita textual. No item que se segue, apresentamos os fios condutores de análise desses documentos, ancorados na Análise Dialógica do Discurso – ADD, a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin.

1.4. OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE

Para Bakhtin (2016), a língua é viva e se concretiza por meio de enunciados concretos. As relações dialógicas são marcadas pelos enunciados, o que destaca que toda palavra é determinada pela sua relação com o outro.

Ao conceber as relações dialógicas como parte do discurso entre os sujeitos, Ruiz (2017) explica que, para Bakhtin, os estudos linguísticos são insuficientes para a análise discursiva, uma vez que se restringem ao estudo da língua sob o viés estruturalista. Devido a essas limitações, e por considerar o estudo da língua como discurso, Bakhtin e o Círculo propuseram um método sociológico para os estudos nas ciências humanas, que propõe a análise da linguagem a partir da concepção dialógica, que toma os enunciados como ponto de partida para a análise dos discursos.

Neste sentido, justificamos a nossa escolha pela Análise Dialógica do Discurso, dentro dos estudos brasileiros dos postulados bakhtinianos, pois analisamos, nesta pesquisa, não somente o produto texto, mas o texto-enunciado dos documentos aqui estudados. Sobral

(2020) explica que ADD é, pois, o único método que não abrange somente o texto, mas também a enunciação e o discurso configurados como gênero. Segundo o autor,

Ela propõe os enunciados como a forma de manifestação da linguagem, sendo o texto o aspecto técnico do enunciado. O texto realiza o gênero através do discurso. Logo, é a teoria e análise que efetivamente mostra teórica e praticamente que os aspectos linguístico-textuais estritos são recursos de realização da linguagem, e que esta é mais ampla. (SOBRAL, *et al*, 2020, p. 262)

Outrossim, Sobral (2020) evidencia que, com base na perspectiva dialógica bakhtiniana, a ADD propõe a análise linguístico-discursiva, o que implica a língua e enunciação, bem como a língua e seus atos enunciativos.

Com isso, pontuamos que Volóchinov³ (2018) evidencia que o enunciado se realiza na afluência da comunicação discursiva. Decorre disso que os enunciados permeiam dois meios: o extraverbal e o verbal, e que desses surgem a ordem metodológica para o estudo da língua, a saber:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220)

A partir da análise dos enunciados, Volóchinov (2018) explica que é possível reconhecer cada enunciado como um fenômeno por essência sociológico. O fundamento do enunciado é, de acordo com o estudioso, concebido na realidade fundamental da língua como uma estrutura socioideológica.

Franco et al. (2019), estudiosos da ADD, apresentam conceitos elementares das obras do Círculo de Bakhtin para a análise do discurso. Segundo os autores, os fios condutores seriam: discurso, cronotopo, enunciado/enunciação, ideologia e a valoração. Façamos aqui somente uma breve explanação desses conceitos.

Na leitura dos pesquisadores Franco et al. (2019), Bakhtin (2008) esclarece que o discurso é compreendido como a língua viva, logo, a língua em situação de interação verbal.

³ Diversas grafias são apresentadas ao nome do filósofo russo que escreveu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Valentin Volóchinov. Nesta pesquisa, utilizamos a grafia correspondente à obra traduzida pela Editora 34, no ano de 2018, a saber Volóchinov.

Estas situações são sempre dialógicas, delimitadas pela dimensão espaço-temporal, que se materializam nas formas dos enunciados.

As relações ideológicas, no entendimento de Franco et al (2019), são as relações semântico-ideológico-valorativas, entendidas como as relações de sentido. O discurso sempre é entrelaçado pelas relações dialógicas. Em relação ao cronotopo, Bakhtin (2008) pontua que se constitui como as singularidades espaço-temporais. Isso significa que todo discurso se constitui e funciona em determinado tempo-espaço que regulariza e atribui os seus sentidos.

A ideologia se caracteriza pela forma de compreender e avaliar a realidade social. Todo signo ideológico traz consigo o valor social, que nos permite compreender a realidade social, e suas múltiplas nuances (FRANCO et al, 2019). Para Volóchinov (2018, p. 98. grifos do autor), “a *palavra é o fenômeno ideológico por excellence.*”

Cabe ressaltar que a palavra participa de toda situação social. No entendimento de Volóchinov (2018), por meio da palavra se concretizam múltiplos ecos ideológicos e que, por sua vez, torna-se o maior indicador das mudanças sociais. O autor aclara que

A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106)

Quanto à valoração ou avaliação social, esta é parte integrante da ideologia. Explicamos Franco et al. (2019) que todo discurso não apresenta somente as marcas ideológicas do meio social, mas trazem consigo os índices sociais de valor.

Os enunciados, compreendidos como unidades de comunicação discursivas, são marcados pela alternância entre os sujeitos e concretizados por meio do discurso. Bakhtin (2016) torna evidente que o enunciado está sempre direcionado e endereçado a alguém. Deste modo, o autor russo concebe o texto como enunciado, dadas as intenções dos sujeitos discursivos e dialógicos e a realização das intenções dos dizeres destes indivíduos.

Além disso, Costa-Hübes (2017) considera que, ao tomarmos a concepção de texto-enunciado como ponto de partida em uma pesquisa, constitui-se necessário observar os sujeitos envolvidos e a sua intenção enunciativa em determinado momento sócio-histórico e ideológico. Isso significa, nas palavras da autora, que as pesquisas desenvolvidas sob o viés bakhtiniano não consideram somente as manifestações verbais dos sujeitos, mas levam em

consideração o extraverbal que se estende sobre o dizer daquele. Alguns pontos precisam ser atentados ao assumirmos essa concepção na pesquisa, como

[...] é importante que a ênfase da análise recaia sobre o lugar social ocupado por esse sujeito, sua posição axiológica, o contexto que o envolve, a cultura que nele projeta, as atitudes valorativas que assume, seu modo de compreensão da vida social, enfim, sua postural autoral assumida no texto-enunciado que produz. (COSTA-HÜBES, 2017, p. 554)

Nesta pesquisa, tomamos nota dos dizeres supracitados de que as análises dos documentos aqui contidos não se atentam apenas para a dimensão verbal, do linguístico. Sobretudo, analisamos as marcas sociais, históricas, temporais, culturais, valorativas e ideológicas, dos sujeitos envolvidos nestes documentos e dos seus contextos de criação, portanto, a dimensão extraverbal de análise.

Conjuntamente, Costa-Hübes (2017), a partir do método sociológico para o estudo em ciências humanas proposto por Volóchinov (2018), apresenta um possível percurso metodológico de análise dos enunciados, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e o Círculo. Essa proposta compreende a dimensão verbal e a dimensão extraverbal dos possíveis textos-enunciados em análise.

Costa-Hübes (2017) explicita algumas questões que podem conduzir à compreensão desses elementos, especialmente quando tomamos o texto-enunciado como objeto de estudo, e que é apresentado na Tabela 02 a seguir:

TABELA 02– PERCURSO METODOLÓGICO: DIMENSÃO EXTRAVERBAL

Contexto de produção do gênero e texto-enunciado em estudo		
Elementos do contexto de produção	Perguntas que podem ser feitas para orientar um estudo sobre o contexto de produção de um texto-enunciado	
Horizonte espacial e temporal	Onde é produzido?	
	Qual é a esfera social de produção?	
	Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)	
	Qual é o veículo de circulação	
	Qual é o suporte de circulação?	
Horizonte temático	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	
	Com que finalidade foi produzido?	
Horizonte axiológico	Interlocutores	Quem é que produz esse texto-enunciado?
		Qual é o papel social do autor?
		Para quem é produzido?
		Que imagem o autor faz de seu interlocutor?
		Qual é a atitude valorativa dos participantes?

Fonte: Costa-Hübes (2017, p. 562-563)

Observamos no quadro que a condução da pesquisa em relação à dimensão extraverbal é dividida em três horizontes, os quais orientam os questionamentos acerca do contexto de produção dos gêneros discursivos em estudo. Rodrigues (2001) explicita que o horizonte espacial e temporal diz respeito a onde e quando os enunciados foram produzidos.

Costa-Hübes (2017) conduz as questões de análise para que os pesquisadores possam compreender a esfera social de produção desses gêneros discursivos e explicitamente onde são produzidos e onde foram publicados conjuntamente com o momento histórico que abarca a produção destes.

Por horizonte temático, Rodrigues (2001) compreende que este diz respeito ao que se fala, ao propriamente dito no enunciado, ao seu conteúdo temático. Esclarece que o enunciado e a dimensão social estão correlacionados, pois a dimensão extraverbal é condição necessária para que os enunciados possam emergir:

O enunciado não se relaciona com a situação social a partir do seu exterior, mas do seu próprio interior. É nessa perspectiva que se considera que cada enunciado é composto de uma parte verbal expressa e de uma parte "subentendida" (a situação social). (RODRIGUES, 2001, p. 26-27)

As questões que conduzem a análise propostas por Costa-Hübes (2017) justamente nos auxiliam a chegar à parte "subentendida" dos documentos em estudo. É importante frisar que a autora pontua que o horizonte temático busca investigar a necessidade dos dizeres de quem produziu os enunciados. Segundo a autora, constatar o conteúdo temático e sua finalidade é a circunstância que permite que a pesquisa siga adiante.

O horizonte axiológico é compreendido como a atitude valorativa dos participantes em relação ao enunciado e aos seus interlocutores (RODRIGUES, 2001). Assinala Costa-Hübes (2017, p. 564), que este horizonte busca compreender qual a "avaliação presumida que os interlocutores fazem do tema e da situação". Assim, faz-se necessário compreender mais sobre os autores, os interlocutores, quem são, qual o papel social que desempenham, sobre o que falam e escrevem e a quem destinam os seus enunciados.

A Tabela 03 apresenta as questões que podem conduzir a pesquisa na dimensão verbal. A análise da dimensão verbal compreende o estudo dos elementos que fundam os gêneros do discurso, tais quais o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. O quadro encontra-se na página seguinte.

TABELA 03 – PERCURSO METODOLÓGICO: DIMENSÃO VERBAL

Dimensão verbal	
Conteúdo Temático	Qual é o conteúdo temático presente no texto-enunciado?
	Como a autora se coloca diante do tema abordado?
	Que discursos são possíveis de identificar? Como eles se revelam no texto-enunciado?
	Como os discursos se colocam diante do tema?
Construção Composicional	Qual o plano textual global ou a organização geral do texto-enunciado?
	Esse plano textual corresponde a que gênero discursivo?
	Qual a sequência discursiva predominante? Por que ela predomina?
Estilo do gênero e do autor	Há pronomes empregados na primeira ou segunda pessoa do discurso? Qual a relação desses pronomes com o conteúdo temático e a construção composicional do texto-enunciado?
	Há presença de dêiticos? Quais? Em que eles incidem sobre o conteúdo do texto-enunciado?
	Qual o tempo verbal predominante? Qual a relação desse tempo verbal com a construção composicional do gênero e com o conteúdo do texto-enunciado?
	Há, no texto-enunciado, modalizadores? Quais? Por que foram empregados?
	Que elementos da coesão referencial se destacam? Esses elementos são importantes para a organização do conteúdo temático e da construção composicional do texto-enunciado? Por quê?
	Que elementos da coesão sequencial se destacam? Esses elementos são importantes para a organização do conteúdo temático e da construção composicional do texto-enunciado? Por quê?
	Como se organizam os períodos e frases do texto-enunciado em estudo? Essa organização tem relação com a construção composicional do gênero? E com o conteúdo temático do texto-enunciado? Por quê?
	Como se classificam as palavras: predominam os adjetivos, substantivos, advérbios ou verbos? Ou que outra classe de palavras? Como pode ser justificada essa seleção lexical quando as relacionamos com o conteúdo temático do texto-enunciado em estudo?
	No texto-enunciado, há o emprego de diferentes linguagens? Quais? Essas diferentes linguagens correspondem ao gênero em análise?
	Que sinais de pontuação predominam? De que maneira os sinais de pontuação contribuem para a construção do sentido do texto-enunciado?

Fonte: Costa-Hübes (2017, p. 565)

As questões que permeiam a análise do conteúdo temático visam a aprofundar aquilo que já foi pesquisado no horizonte temático. Costa-Hübes (2017) pontua que as questões apresentadas podem destacar o posicionamento assumido pelo autor no seu enunciado e, ainda, expor a valoração dos sujeitos diante do tema, bem como a sua posição político-ideológica.

A estrutura composicional dos textos-enunciados pode nos auxiliar a identificar as especificidades dos gêneros em pesquisa. Para a autora, as questões nos ajudam a identificar o gênero em estudo, a organização geral do enunciado e a predominância (se existente) de uma sequência discursiva (COSTA-HÜBES, 2017).

Ao tratar do estilo do autor, as questões metodológicas para análise são, na proposta de Costa-Hübes (2017), uma análise das escolhas linguístico-enunciativas do autor em relação ao gênero discursivo em estudo. Busca-se identificar nestes textos-enunciados os elementos que nele predominam a saber: pronomes, dêiticos (conhecimentos externos ao texto/conhecimentos partilhados), tempos verbais, modalizadores, coesão sequencial e referencial, organização de períodos e frases, predominância de classes de palavras como adjetivos/ substantivos/ advérbios/ verbos, emprego de diferentes linguagens, predominância de sinais de pontuação.

Identificar e aprofundar a análise, tanto na dimensão extraverbal quando na verbal, nos permitem reconhecer o projeto de dizer dos sujeitos autores dos gêneros em estudo. Sobretudo, nos possibilitam vislumbrar quais as intenções existentes no discurso empregado nesses textos-enunciados.

O capítulo seguinte desta dissertação apresenta a questão da formação da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, as concepções de texto pelos estudiosos da área, além dos fundamentos da correção de textos.

2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A disciplina de Língua Portuguesa no Brasil não surgiu de um dia para o outro. Historicamente, tanto a língua como os conteúdos na escola sofreram diversas alterações, especialmente no que tange a atender as necessidades de uma classe dominante e, depois de diversos entraves, atender (mas de modo superficial) a classe dos trabalhadores e daqueles menos favorecidos, a quem a escola de fato pertence. Assim, coaduna-se, pois, com o escopo desta pesquisa, repassar neste capítulo quais os caminhos que fizeram chegar ao que é atualmente o componente curricular de Língua Portuguesa, os seus entraves, caminhos e (des)caminhos, além das concepções metodológicas e de concepção que fizeram parte ou emergiram para a criação dos currículos escolares dessa disciplina.

2.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: PERCURSOS

Faz parte dos conteúdos, ou objetos de conhecimento da Língua Portuguesa o estudo do texto, bem como a sua produção escrita. De toda forma, desde o período colonial até os dias atuais, esses objetos de estudo em sala de aula sofreram alterações significativas no que diz respeito aos caminhos trilhados para a produção de texto na escola, e ao espaço e importância que a produção textual tem em sala de aula tanto para professores quanto para os alunos. Na seção seguinte, está presente a descrição dos marcos históricos da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, em virtude de diversos tipos de governantes/governos que o país teve e que certamente revelaram quais os objetivos do estudo da língua para aqueles tempos.

2.1.1 Marcos históricos da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil

Desde o início da formação do sistema escolar brasileiro, a disciplina de Língua Portuguesa passou por diversas transformações no que diz respeito aos conteúdos escolares. A inclusão da Língua Portuguesa como disciplina integrante do currículo escolar somente no final do Império no Brasil. Isso porque a Língua Portuguesa coexistia com outras línguas: o português dos colonizadores, as línguas indígenas faladas no Brasil naquele período, a língua

geral, e o latim, a língua na qual todo o ensino secundário e superior dos jesuítas se fundava na época (SOARES, 2004).

Pessanha et al. (2003) explicam que, no século XV, a imposição da língua latina sobre a língua portuguesa aconteceu em virtude de ser a igreja a responsável por tornar os índios cristãos. No cotidiano, comumente predominava entre portugueses e indígenas a língua geral, que compreendia as várias línguas indígenas faladas no Brasil, na sua grande maioria com raízes no tupi, e que prevalecia para a catequização e evangelização, utilizada para nomear os seres, os acontecimentos do dia-a-dia, e seria a primeira língua tanto dos descendentes dos colonizadores como dos indígenas.

Ademais, Casagrande e Bastos (2002) declaram que, durante a época do uso da língua geral, o português era ensinado apenas para aqueles que frequentavam os colégios dos jesuítas, de maneira que essa era a língua empregada nos documentos escritos e nas cerimônias oficiais. Com a vinda dos jesuítas para o Brasil ainda no período colonial, e em meio às dificuldades linguísticas existentes, em decorrência de coexistirem diversas línguas tupis, os padres tornaram-se, então, falantes da língua dos índios, sistematizaram o tupi em forma de gramática e em traduções do Pai Nosso, Ave Maria e do Credo. Com isso, o trabalho de aprender o tupi seria para, em seguida, ensinar os índios a língua latina.

Entretanto, Soares (2004) explica que, em 1746, Luiz Antonio Verney, então professor e escritor português, propôs que, além da alfabetização em língua portuguesa, a gramática de língua portuguesa e a gramática do latim deveriam ser ensinadas em comparação. Posteriormente, a redação da Reforma Pombalina em 1759 impôs que a gramática da língua portuguesa deveria servir como instrumento para que se aprendesse o latim.

O Marquês de Pombal, nos anos 1750, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibiu o uso de quaisquer outras línguas, o que, nas palavras de Soares (2004), contribuiu para que a língua nacional se incorporasse no país. Após a reforma é que esta passou a ser considerada como componente curricular, predominando os estudos da retórica e da gramática, desde o século XIX até o século XX.

Durante o século XIX, foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, cujo estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo no formato das disciplinas de retórica e poética. Em 1838, o Colégio adotou a gramática nacional como componente curricular, segundo atestam os livros didáticos produzidos naquela época (já na segunda metade do século XIX) tidos como manuais de gramática e retórica. Em se tratando de uma disciplina curricular, a Língua Portuguesa foi oficialmente introduzida no Brasil somente em 1838, na composição *trivium*, como denomina Rojo (2008), que se constitui no ensino de gramática, retórica e poética.

Sob o prisma do *trivium*, a disciplina de Língua Portuguesa se estabeleceu até o fim do Império no Brasil. Razzini (2000) demonstra que a fusão da disciplina de português aconteceu de maneira gradual. Até 1869, o ensino de português não era relevante no currículo das escolas em comparação com o latim. Entretanto, com o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, o exame de português foi incluído nos exames preparatórios para ingresso nas faculdades. Reitera Soares (2004) que, posteriormente, após o decreto Imperial, foi criado o cargo de “professor de português” de modo que os conteúdos se fundaram em uma única disciplina chamada Português.

Soares (2004) afirma que, até os anos 40 do século XX, as aulas de gramática, retórica e poética se mantiveram tradicionalmente em virtude de servir aos grupos social e economicamente privilegiados, de forma a atender às exigências culturais das camadas mais favorecidas da sociedade. A partir de 1950, ocorreu a reivindicação por parte das camadas populares pelo direito à democratização do ensino e da escola, de modo que se tornou necessária a modificação do conteúdo da disciplina Português. Em virtude das novas necessidades pedagógicas e culturais do novo alunado nesse período é que a gramática e o texto se constituíram como disciplina articulada. Nesse sentido, as coletâneas e manuais didáticos ofereciam, juntamente com o texto, exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática.

Soares (2004) explica que, durante o governo militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, sob o nº 5692/71, seguindo as ideologias dominantes, alterou o ensino do então 1º Grau, no qual a disciplina que então era chamada de “Português” passou a ser chamada “*Comunicação e Expressão*”. No então 2º Grau, a disciplina passou a se chamar “*Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*”.

Em relação à produção de textos na escola, por volta dos primeiros cinquenta anos do século XX, Bunzen (2006) pontua que, durante os últimos anos do então chamado ensino secundário, nas aulas de retórica, poética e literatura nacional, os professores direcionavam parte da aula para o “ensino da composição”, no qual os alunos produziam a escrita a partir de figuras ou títulos pré-estabelecidos pelo professor.

O destaque para o ensino das regras de gramática e de leitura é entendida por Bunzen (2006, p. 141) como “uma prática de decodificação e memorização de textos literários” muito mais do que propriamente o ato de escrever de maneira autônoma. Pontua o autor que se enfatiza mais o produto final das composições dos alunos, de maneira que ser exposto a uma boa linguagem significaria a existência de uma língua homogênea e livre de outras incorreções.

Bunzen (2006) relata que, sob a égide da LDB 5692/71, que consolidou o chamado estudo dos códigos comunicacionais, as redações então produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como atos de comunicação e expressão, em conformidade com o citado anteriormente ensino da composição. O estudo dos códigos comunicacionais tinha por intuito desenvolver e aperfeiçoar o aluno como receptor e emissor de mensagens, por meio do uso dos códigos verbais e não verbais. Nesse ínterim, os livros didáticos da década de 1970 passaram a dar ênfase à língua como instrumento de comunicação, para dar desenvolvimento aos objetivos da ideologia militar. Com isso, começaram a aparecer as práticas de redação escolar, de maneira que o texto era utilizado como objeto de uso para a produção escrita da redação, e não como objeto de ensino-aprendizagem.

O autor ainda demonstra que, em razão da utilização da língua como código social, entrou em vigor em 1977 o Decreto Federal nº 79.298, que tornou obrigatório a prova de redação nos vestibulares em Língua Portuguesa. Em consequência dessa determinação federal, as escolas passaram a dar preferência ao ensino da redação e introduziram, na grade do então 2º Grau, a disciplina de *Técnicas de redação*, unicamente para os alunos fazerem redação e para buscar resolver os “erros” ou “mau desempenho” deles nas provas de vestibular para o ingresso no ensino superior. Bunzen (2006) enfatiza que as práticas de redação escolar não promoviam a interação entre os sujeitos. As aulas de redação nesse modelo colocam o uso da linguagem apenas para o aprimoramento e aprendizagem de técnicas e padrões que tornam precárias as condições de produção escolar do texto, sem que haja a atividade de interlocução entre o sujeito autor e o seu interlocutor, o sujeito leitor.

É fundamental destacar aqui que os professores eram da elite cultural e os alunos faziam parte da elite social. Devido às boas condições de saúde, alimentação, possibilidades de leituras diversas, estes aprendiam significativamente. Soares (2004) reitera que as transformações das condições sociais e das possibilidades de acesso à escola exigiram a reformulação e os objetivos dessa instituição, sobretudo nas disciplinas curriculares. Duas problemáticas coexistiam naquele momento: a primeira foi a modificação do alunado. As classes populares, os filhos dos trabalhadores, passaram a reivindicar o direito à escolarização, de modo a democratizar a escola. A segunda, com o crescimento acentuado de alunos nas escolas públicas, nos anos de 1970-1980, surgiu a necessidade de um maior número de professores, vindos das recém formadas faculdades de filosofia e que tinham a formação em conteúdo de língua, literatura, pedagogia e didática (SOARES, 2004).

A solução para as questões apresentadas foi a utilização de livros para que o professor aprendesse sozinho e repassasse o que fosse preciso para os alunos. Logo, tornando-se agentes passivos da tradicional sala de aula da época. Geraldi (1997) esclarece:

Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1997, p. 177)

O fruto desse processo é, como pontua Geraldi (1997), a “mecanização da palavra”, convertendo-a ao parafraseado, sem os sentidos reais da utilização do texto em sala de aula. Observamos ainda que, mesmo na atualidade, as salas de aula se resumem ao trabalho com a metalinguagem, as regras de gramática, o formal e historicamente marcado uso regular da língua portuguesa, sem levar em consideração a língua como discurso e enunciado.

A crítica apresentada é de que existiam, e ainda existem, dois objetivos distintos para o professor de Língua Portuguesa: o de mostrar aos seus alunos o uso da língua ou o de ensinar o estudo sobre a gramática normativa⁴. O uso das cartilhas e apostilas ao longo das décadas atenuou o enfraquecimento da formação dos jovens leitores, pois o estimado para os alunos é a sua experiência com o uso real da língua, e não somente a aprendizagem da gramática normativa, como esclarece Geraldi (1997).

Assim, desde o final da década de 1970 e já no início da década de 1980 é que começaram a aparecer os questionamentos quanto à pertinência do ensino da redação em uma disciplina fragmentada, como ocorria com o português até então. Por força das orientações elaboradas pela LDB n. 9394/96 é que se apresentou o desenho das propostas curriculares do Brasil: a elaboração de um plano curricular em nível nacional.

Na segunda metade da década de 1990, começou a ser elaborado o documento dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – que consistiu em uma das tentativas de o Estado uniformizar o ensino nacional, por definir um conteúdo mínimo que deveria ser ensinado na educação básica. A primeira versão dos PCN anunciada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ocorreu em 1997 (GALIAN, 2014).

Nos PCN para o primeiro e segundo ciclos, que compreendiam de 1^a a 4^a séries, o documento justificou a necessidade do trabalho com textos e gêneros textuais na sala de aula, sendo uma atividade específica das aulas de Língua Portuguesa. Como resultado, aparece o

⁴ Compreendemos, em virtude dos variados tipos de gramáticas existentes, que a gramática normativa é aquela que busca a padronização da língua, indicando como deve ser escrita e falada, caracterizando-se como prescritiva.

texto como unidade de ensino. Como objetivo central destas aulas, os PCN (1997) pontuam que as aulas deveriam estar voltadas para a compreensão de textos orais e escritos e de produção de textos em situações reais de participação social dos alunos.

Entretanto, Rojo (2008) situa que os PCN (1997) remetem às teorias textuais, tais quais as obras bakhtinianas e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, de modo a agregar o denominado Interacionismo Sociodiscursivo, que compreende a linguagem em uma perspectiva de interação social. Bronckart (2008) explica que, enquanto seres situados social e historicamente, em determinadas situações de interação social, nós utilizamos os textos para, por meio deles, fazer emergir a linguagem.

Rojo (2018) ainda ratifica que os PCN (1997) vozeiam a obra bakhtiniana, especialmente quando afirmam que os textos se organizam sempre dentro de uma temática, estilística e uma natureza composicional. Diante do objetivo das aulas de Língua Portuguesa citado anteriormente, os PCN (1997) apresentam os conteúdos propostos para as aulas de Língua Portuguesa, os quais estariam voltados para o USO → REFLEXÃO → USO, que se constituem como eixo didático para o tratamento dos conteúdos e que remetem à finalidade do ensino da língua, que seria a produção e compreensão de discursos, organizados nos blocos de conteúdos e remetidos às práticas de uso da linguagem, com vistas à produção de textos.

Outros documentos preveem o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa e têm como objeto de ensino os gêneros discursivos. Como exemplo citamos a Base Nacional Comum Curricular (2018), que trata de um documento normativo que define as aprendizagens mínimas que os alunos precisam desenvolver na educação básica. A LDB 9394/96 já previa a criação de uma Base Nacional Comum, para orientar a criação dos currículos em todo o Brasil, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O documento é pautado em uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ainda na educação básica. De acordo com a leitura inicial que fizemos da BNCC (2018), o documento está dividido em cinco áreas do conhecimento, e damos destaque para a Linguagens, com o componente curricular de Língua Portuguesa, em especial do 1º ao 5º ano, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na leitura inicial do componente curricular em estudo, observamos que o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, com ênfase no texto como unidade de trabalho, a saber:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

A possibilidade de trabalho com o texto em sala de aula é ainda ampliada para o trabalho com gêneros discursivos; no entanto, o documento diverge entre esta proposta e a dos gêneros textuais, pois:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2018, p. 67)

Brocardo, Ortega e Lima (2019) explicam que a miscelânea existente entre as terminologias adotadas no documento, além de não serem equivalentes, denuncia a confusão conceitual apresentada na BNCC e que podem gerar dúvidas nos professores e naqueles que leem o documento. Os autores ainda alertam que não foram encontradas referências no documento que tratassem do estudo das relações dialógicas⁵.

Isto posto, somado à necessidade já apresentada de discussões sobre o trabalho de reescrita e revisão textual, faz-se necessário compreendermos como os conceitos de texto contribuem para a formulação destes documentos e para o direcionamento do trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, o próximo item deste capítulo apresentará o conceito de texto pela Linguística Textual e, adiante, o texto-enunciado pela concepção dialógica da linguagem.

2.1.2 O texto pela Linguística Textual

Em se tratando do texto como objeto de ensino de sala de aula, diversas concepções permeiam os estudos relacionados ao texto e à produção textual, e que refletem na elaboração

⁵ As discussões relativas aos PCN (1997) e à BNCC (2018) serão ampliadas e aprofundadas no capítulo três desta dissertação.

dos currículos discutidos nesta pesquisa. Nesse sentido, buscamos analisar quais as definições para texto apresentado pelo quadro da Linguística Textual.

De acordo com Koch (2011), o conceito de texto varia de acordo com o autor e a orientação teórica a ser adotada. No âmbito da Linguística Textual, o texto foi concebido como uma unidade linguística superior à frase. Para a Pragmática, o texto foi compreendido como uma sequência de atos da fala; pelo Cognitivismo, como um fenômeno psíquico, sendo resultado de processos mentais e pelos pressupostos da atividade verbal.

Pela junção dessas três linhas teóricas, Koch (2011) expõe que:

[...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 2011, p. 26)

Compreendemos que toda atividade comunicativa em situação de interação social pode ser entendida como texto. Isso porque a autora ainda defende que a produção textual é uma atividade verbal para fins sociais e com contextos próprios, por certo uma atividade intencional e consciente do falante cujo objetivo é o de dar a entender suas intenções comunicativas ao destinatário por meio de sua manifestação verbal. Logo,

Dessa perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (KOCH, 2011, p. 26)

Nas palavras de Koch (2011), o conceito de texto é entendido como uma manifestação verbal que contém elementos linguísticos selecionados e ordenada pelos enunciadores, de maneira que ocorre a interação verbal de acordo com as práticas socioculturais existentes, não somente no entendimento de seu conteúdo semântico e de suas estratégias comunicativas. A concepção de texto que a autora apresenta é de que seu sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, no percurso da interação verbal entre os sujeitos interlocutores.

Costa Val (2006, p. 3) define texto como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” A autora explica que um texto é a unidade da língua em uso e que possui diversos fatores para a construção do seu sentido. São eles: i) as intenções de quem o produz; ii) a imagem mental de cada um dos interlocutores sobre si, sobre o outro e sobre o tema do discurso; iii) a perceptibilidade visual e

acústica; iv) o contexto sociocultural no qual se insere o discurso, que se constitui como condicionante do seu sentido, de produção e recepção.

Outra propriedade do texto é a unidade semântica que ele possui. As ocorrências linguísticas necessariamente precisam possuir um todo significativo para o receptor, de modo que a coerência é a responsável por atribuir o sentido ao texto. Nesse ínterim, o texto é caracterizado pela sua unidade formal, integrado para que seja coeso. Isso significa que o texto é bem compreendido quando abrange os seguintes aspectos, estudados por Costa Val (2006):

- i) Aspecto pragmático: está relacionado ao funcionamento do texto em função do grau de informação e comunicação que contribui para a construção dos seus sentidos. Fazem parte desse processo as intenções do produtor do texto, as imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si e do outro e do tema do discurso.
- ii) Aspecto semântico-conceitual: para que uma ocorrência linguística se torne um texto, faz-se necessário que ela seja percebida pelo receptor como um todo significativo. A coerência atua, neste caso, como o fator responsável pelo sentido do texto, pois envolve não somente aspectos semânticos e lógicos do texto, mas também aspectos cognitivos entre os interlocutores. Os sentidos do texto são construídos não só pelo seu produtor, mas também pelo seu receptor que precisa possuir os conhecimentos pertinentes à sua interpretação.
- iii) Aspecto formal: os aspectos formais do texto estão relacionados à coesão. As partes que o constituem linguisticamente devem estar integradas, de modo que o texto seja percebido como um todo coeso. A coesão é, portanto, a manifestação linguística da coerência, e é construída por meio de recursos gramaticais e lexicais.

O conjunto de características que tornam o texto significativo e não apenas uma sequência de frases soltas é chamado de textualidade. Beaugrande e Dressler (1983), no estudo de Costa Val (2006), apresentam sete fatores responsáveis pela textualidade de um texto, a saber:

- i) Coerência e coesão: a coerência e a coesão são os meios que promovem a inter-relação semântica no discurso, chamados de conectividade textual. A coerência é considerada o fator fundamental da textualidade e responsável pelo sentido do texto. Envolve os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. O texto não tem significado por si só.
- ii) Intencionalidade: diz respeito aos objetivos do produtor em construir o discurso em determinadas situações comunicativas, podendo ser: informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir entre outros.

- iii) Aceitabilidade: é a expectativa do receptor. O grau em que o receptor se defronta com um texto coerente, coeso, útil e relevante.
- iv) Situacionalidade: é a adequação, pertinência e relevância do texto em uma situação comunicativa. Neste ponto, o contexto pode definir o sentido do discurso e orientar a sua produção e recepção.
- v) Informatividade: está relacionada ao interesse do receptor pelo texto e na medida em que as ocorrências de um texto são conhecidas ou não, esperadas ou não, previsíveis ou não pelo receptor. Se um texto for inteiramente inusitado, pode o receptor rejeitá-lo por não conseguir processar aquelas informações. Em contrapartida, quando um texto é menos previsível, resulta em mais interesse pelo receptor. Não obstante, o ideal é que o texto se mantenha em um nível mediano de informatividade, para que se alternem os níveis de processamento do receptor, de maneira que o texto seja novidade para quem o recebe.
- vi) Intertextualidade: é o que faz com que um texto seja dependente de outro texto, ou outros textos, levando em consideração que nenhum texto se constrói sozinho ao longo da história. Diversos textos apenas fazem sentido quando são estreitadas as relações com outros textos, que trabalham como seu contexto.

No quadro da Linguística Textual, a língua não funciona e tampouco ocorre em unidades isoladas como os fonemas, morfemas e palavras e frases soltas. Em contrapartida, a língua ocorre em unidades de sentido chamadas texto, que podem ser tanto orais quanto escritos. O texto, portanto, é tratado como um fenômeno linguístico de caráter enunciativo e que se constitui uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008) explica que o texto ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. Em uma perspectiva interacionista, compreende-se que a língua é efetivada no seu meio social e histórico, e que ocorre por meio de práticas de uso contextualizadas e com finalidade definida. O autor assume a concepção interacionista da língua em uma perspectiva textual, pois,

De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Para Marcuschi (2008, p. 72), o texto, portanto, é definido como “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Conforme o autor, aqueles que produzem textos estão enunciando conteúdos e sentidos que são construídos, inferidos e determinados mutuamente em uma situação interacionista.

Para além do quadro da Linguística textual, outra concepção de texto é apresentada por Bakhtin e o Círculo. Trata-se da concepção do texto-enunciado em uma concepção dialógica da linguagem, que será apresentada na próxima seção deste capítulo.

2.1.3. O texto-enunciado pela concepção dialógica da linguagem

A concepção dialógica da linguagem e a perspectiva de texto-enunciado que dela advém é diversa daquela empregada pela Linguística Textual. As concepções aqui apresentadas levam em consideração não somente o texto em si, o seu produto, mas os sujeitos autores de seus textos. Para Bakhtin (2016), a linguística estuda apenas o objeto material e não põe em estudo a comunicação discursiva, o enunciado e as relações dialógicas entre os sujeitos.

Nesse âmbito, Bakhtin (2016, p. 76) pontua que a verdadeira essência do texto se desenvolve “na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. A postulação do autor faz-nos entender, de imediato, que o conceito de texto somente emerge no ato de interação entre dois sujeitos.

O autor esclarece que todos os mais diversificados campos da linguagem humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetiva-se por meio dos enunciados, sejam orais ou escritos e, segundo o autor, refletem as condições específicas do seu campo de atuação, por seu conteúdo temático, pelo seu estilo linguístico e pela sua estrutura composicional. A partir desse conjunto de enunciados e dos seus tipos relativamente estáveis, é que emergem os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016).

Na definição de Bakhtin e o Círculo, os gêneros do discurso se concretizam por meio de enunciados, de modo que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Por serem inovados e renovados em todo tempo e espaço, os enunciados constituem-se como a unidade real da comunicação discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2016) assevera que o enunciado sempre é direcionado a um destinatário definido, seja um leitor ou um público em

suas diferentes épocas. O discurso, por sua vez, só pode existir na forma de enunciados concretos, pertencentes a determinados sujeitos do discurso, o que denota que “o discurso é dialógico por natureza” (BAKHTIN, 2016, p. 116). Para o autor, o discurso assume uma forma social, pois

Discurso é a língua *in actu*. É inadmissível contrapor língua e discurso em qualquer que seja a forma. O discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciado também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 117)

Por ser o centro real da unidade da comunicação discursiva, os enunciados emergem por meio do discurso. O autor explica que o discurso só existe na forma de enunciados concretos de determinados sujeitos falantes do discurso, pois “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

A situação social do discurso é apresentada então pelo autor por meio de três particularidades dos enunciados. A primeira qualidade distintiva dos enunciados é que, quando entendidos como unidades de comunicação discursiva, são definidos especialmente pela alternância dos sujeitos do discurso. Volóchinov (2018) explica que todo enunciado se arquiteta entre dois indivíduos socialmente organizados. Ademais, não existem interlocutores abstratos e nem isolados. Em essência, nos dizeres do autor, nenhuma palavra é unilateral, mas sim, toda palavra é um ato bilateral, pois:

Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205)

Esse processo suscita o ato responsivo do outro falante e, como apresenta Bakhtin (2016 p. 33), “isto é, de suscitar resposta”. Este se estabelece na forma de diálogos, apresentado pelo autor como a forma clássica da comunicação discursiva. Dialogando com Bakhtin, Pereira e Rodrigues (2014) apresentam que todo falante encerra seu enunciado e passa a palavra para o seu interlocutor, o outro, para dar lugar a sua ação-resposta. A ação-resposta dos outros participantes da comunicação é esclarecida como “todo enunciado suscita resposta(s) que é um ato de valoração sobre o enunciado do outro” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 182).

Integra a concepção de ação-resposta de Pereira e Rodrigues (2014) o estudo de Ribeiro (2010) de que todo enunciado instiga outras respostas. A autora afirma que existe um elo entre o que já foi dito e o que está para ser dito, tal qual este movimento, exterioriza o fluxo de vozes dos sujeitos sociais, a sua identidade bem como a esfera social do enunciado.

Outra característica do enunciado é a sua conclusibilidade. Esse aspecto interno da alternância entre os sujeitos é definido por Bakhtin (2016) como a possibilidade de os enunciados possuírem começo, meio e fim e, amiúde, oferecer ao outro falante a possibilidade de responder a ele. A esse movimento dialógico, Bakhtin infere que

[...] sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. [...] Ele, evidentemente, também determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 37)

A intenção discursiva do falante se concretiza por meio dos gêneros do discurso, pois Bakhtin (2016) ratifica que falamos apenas por meio destes, o que demonstra que os enunciados por nós proferidos possuem formas relativamente estáveis. O autor ressalva que, se os gêneros não existissem, se nós não os dominássemos, e se tivéssemos que criar do zero cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível.

O outro elemento constituinte do enunciado é a sua expressividade. Bakhtin (2016) observa que nos diversificados campos da atuação discursiva, os enunciados são emocionalmente valorativos, isto é, a sua atribuição de juízo de valor também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e, sobretudo, composicionais do enunciado, o que coaduna com o dizer do autor de que não existem enunciados absolutamente neutros.

Para Pereira e Rodrigues (2014), a expressividade dos enunciados, a condição e a valoração a eles atribuídos estão diretamente relacionados, pois a característica da expressividade presente no enunciado é um traço da valoração atribuída pelos participantes da comunicação discursiva, frente ao tema enunciado por eles mesmos.

Volóchinov (2018) explicita que a estrutura dos enunciados é oriunda de uma estrutura social. O centro organizador de um enunciado é inteiramente o produto da interação social. O diálogo, pois, enquanto fruto da interação social não é entendido pelo autor apenas como o ato da comunicação direta entre dois falantes, mas no sentido mais amplo, como qualquer comunicação discursiva.

Bakhtin (2016) pontua que os gêneros do discurso e seus enunciados em determinadas épocas e sociedades trazem consigo o seu tom valorativo, o seu juízo de valor que por vezes

assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Por mais “monológico”⁶ que seja um enunciado, ele ainda sim constitui-se uma resposta àquilo que foi dito anteriormente tornando-se “pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Nesse contexto, aparece o texto como enunciado pela concepção dialógica da linguagem. Todo texto, na perspectiva de Bakhtin (2016), possui um sujeito ora falante, ora que o escreve. Nos dizeres do autor, todo texto é resultado da atividade discursiva entre os sujeitos. Essa atividade humana é, pois, dialógica e ideológica que faz emergir o texto-enunciado como resultado do “eu” e o “outro” em relação a enunciados já ditos.

Gonçalves e Alves (2016), dialogando com o arcabouço teórico de Bakhtin (2016), explicam que o sujeito/autor do texto se posiciona por meio do enunciado e a partir de um ponto de vista, com vistas a interagir com o outro por meio do texto com a finalidade de constituir outras respostas/enunciados nos momentos de interação. Destarte, o texto-enunciado é resultado do processo dialógico entre os sujeitos de tal forma que Bakhtin (2016, p. 76) afirma que estas relações dialógicas entre os sujeitos são também as relações de sentido apresentadas nas comunicações discursivas.

Não obstante, em concordância com o citado anteriormente, de que falamos e escrevemos por meio dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016) torna evidente que existe uma diversidade de gêneros discursivos nas mais amplas possibilidades discursivas na atividade humana. No estudo do autor, os gêneros do discurso não são uma forma da língua, mas uma forma típica dos enunciados. Isso porque:

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2016, p. 52)

Bakhtin (2016) demonstra que a concretização dos gêneros ocorre por meio dos enunciados, entendidos como a unidade de comunicação e significação, no contexto determinado pelos interlocutores. Os enunciados, por serem dialógicos e não homogêneos, podem variar de interlocutor para interlocutor, bem como na situação de comunicação, espaço e tempo.

⁶ Bakhtin (2016) explica que nenhum enunciado é por natureza monológico, ou um ato isolado da fala de um único sujeito. Os enunciados são, nas palavras do autor, repletos de ecos de outros enunciados, de modo que não são indiferentes entre si. Um enunciado conhece o outro e se reflete no outro, expondo, assim, a relação dialógica do discurso.

Os dizeres de Bakhtin (2016) demonstram a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso. As amplas possibilidades da atividade humana, neste caso, os enunciados, elaboram um repertório de gêneros do discurso que crescem à medida que os enunciados se renovam em tempo e espaço e, bem como apresenta o autor, na extrema heterogeneidade desses gêneros orais e escritos.

Rojo e Barbosa (2015), a partir de Bakhtin, discutem e explicam os gêneros discursivos como unidades que envolvem o uso da linguagem pelos indivíduos em diferentes esferas sociais e em diferentes situações de comunicação. As autoras situam que o que caracteriza os gêneros como discursivos e não textuais são os efeitos de sentido que o gênero produz, tais quais os ecos ideológicos, as vozes e a valoração que infere aos interlocutores. Por serem construídos por sujeitos marcados sócio-historicamente, os gêneros discursivos se manifestam socialmente por dialogarem entre o eu/locutor e o eu/falante. São, deste modo, as entidades que funcionam na nossa vida cotidiana para nos comunicar e interagir com outras pessoas.

Ainda para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são reunidos em duas unidades: os gêneros primários e os secundários. Os gêneros do discurso na esfera primária são aqueles que fazem uma réplica dos nossos diálogos cotidianos. São classificados em telefonemas, cumprimentos, bilhetes ou cartas, ou seja, os gêneros mais simples. Os gêneros da esfera secundária são os mais complexos. O autor elucida que estes são os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e que, em particular, os gêneros secundários surgem em função das condições de organização social e cultural dos indivíduos. Neste processo de formação, os gêneros secundários são incorporados e reelaborados a partir dos gêneros primários simples.

Nessa sequência, a mutualidade dos gêneros discursivos e primários lança a questão de que a natureza do enunciado diz respeito à sua formação histórica, além de evidenciar a estreita relação entre linguagem e ideologia, e linguagem e visão de mundo (BAKHTIN, 2016). Rojo e Barbosa (2015) dialogam com a perspectiva do autor e apontam que os gêneros discursivos são constituídos historicamente e que a sua existência se deve ao fato de as organizações sociais serem construídas ao longo do tempo. As autoras concluem que

Assim também, os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal –, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem estática ou em movimento; sons musicais). (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 28)

O estudo das autoras nos esclarece a que medida os textos passaram a ser entendidos não somente como parte abstrata de formas linguísticas, mas como um conjunto de enunciados que se materializam por meio de sujeitos construídos sócio-historicamente e que, sobretudo, podem emergir nas mais diversificadas formas, sejam elas orais e escritas.

Ademais, os gêneros são caracterizados como discursivos devido às suas condições específicas de produção, alicerçadas em três características apresentadas por Bakhtin (2016) como: conteúdo temático, estrutura composicional e o estilo. O autor destaca que esses três elementos são indissociáveis e ligados ao conjunto do enunciado, e são determinados pelo campo da comunicação em que atuam. Nos estudos de Rojo e Barbosa (2015), as condições específicas de produção são explicadas do seguinte modo:

- i) Estrutura Composicional: é definida como a forma, a organização ou o acabamento do texto como um todo.
- ii) Conteúdo Temático: nos estudos do Círculo de Bakhtin, o conteúdo temático vai além do assunto ou tópico principal do texto. O tema é, pois, o conteúdo compreendido com base na apreciação de valor que o locutor infere. Rojo e Barbosa (2015) acrescentam que o tema é o sentido de um texto, único e irrepetível, e que é pelo tema que a ideologia circula.
- iii) Estilo: são os recursos linguísticos pertinentes e pré-existentes ao gênero escolhido pelos interlocutores. Estes referem aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Na explicação de Rojo e Barbosa (2015), a estrutura composicional e o estilo fazem ecoar nos enunciados os seus sentidos e os seus temas. Ambos são “marcas linguísticas e textuais das apreciações valorativas do locutor/autor” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 94).

Ribeiro (2010) elucida que o conteúdo temático contempla aspectos inerentes ao sujeito, como “sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais” (RIBEIRO, 2010, p. 57). Desse modo, o conteúdo temático cumpre o papel de orientar a comunicação discursiva e é o que garante a ativação de conhecimentos sociais discursivos já construídos por aqueles que participam diretamente da comunicação (RIBEIRO, 2010). Ademais, a autora interpreta que o conteúdo temático desencadeia diversos sentidos relacionados aos outros enunciados que emergem da comunicação. O elemento

[...] diz respeito à abordagem valorativa do objeto a ser referido discursivamente em uma dada situação comunicativa concreta. Em outras palavras, trata-se da potencialidade do dizer sobre um referente em determinada esfera social circunscrita por um intervalo de tempo e espaço,

aquilo que é ou que pode tornar-se dizível pelo gênero demandado na interação verbal. (RIBEIRO, 2010, p. 57)

Acerca do estilo, Bakhtin (2016) esclarece que este elemento é continuamente ligado ao enunciado e às suas formas típicas, isto é, aos gêneros discursivos. Para o filósofo russo, os estilos de linguagem são os estilos de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação e, também, é indissociável de determinadas unidades temáticas. Sobre o estilo, o autor complementa que

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2016, p. 18)

Na explicação de Bakhtin (2016), os estilos, ou como também são chamados os estilos de linguagem, são os próprios estilos de determinados gêneros discursivos de certos tipos de esferas de atividade humana. Os estilos correspondem às condições específicas de dados campos da atuação e seus tipos relativamente estáveis de enunciados e emergem em si os gêneros discursivos com os seus estilos, conteúdos temáticos e estruturas composicionais.

O último elemento constituinte dos gêneros do discurso é apresentado por Bakhtin (2016) como estrutura composicional. A este elemento, o autor explicita que “[...] os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto* (BAKHTIN, 2016, p. 38. grifos do autor). A estrutura composicional pode ser compreendida como o acabamento do texto, isto é, a sua organização como um todo. Segundo Rojo e Barbosa (2015), a estrutura composicional está relacionada à macroestrutura do texto-enunciado e possui elementos como a progressão temática, a coesão e a coerência.

Ribeiro (2010) explica que o ato comunicativo, ou seja, os enunciados, ocorre por meio de um formato, uma organização linguística, textual ou discursiva retirada do campo de atividade humana na qual estamos inseridos. A estrutura composicional concede espaço para que o sujeito, na dinâmica do discurso, (re)elabore, (re)crie e (re)formule as diversas formas do gênero.

Esta estrutura garante o acabamento dos gêneros discursivos. Possui, ademais, a função de integrar, sustentar e ordenar as propriedades de cada gênero a partir do enunciado. Apreende-

se este elemento da forma arquitetônica, associada ao que Ribeiro (2010) chama de “projeto de dizer” do locutor, ou seja, o dizer técnico da realização do gênero discursivo e as intenções discursivas do sujeito.

A diversidade dos gêneros discursivos para o pensador russo é determinada pelo fato de que esses diferem entre si em determinadas situações e posições sociais, bem como das relações pessoais entre os participantes da comunicação. Bakhtin (2016) manifesta que, à medida que dominados os gêneros do discurso, adquirimos desenvoltura para empregar de modo pleno e nítido a nossa individualidade.

Ao retomarmos a premissa das *tonalidades dialógicas* dos gêneros discursivos apresentadas por Bakhtin, compreendemos que todo enunciado nasce de uma forma de interação entre os sujeitos. Ribeiro (2010) torna evidente que, nesse âmbito, o sujeito é fruto da relação que possui com o outro, das formas com as quais constitui e significa o discurso.

Cabe frisar, neste ponto desta pesquisa, a relevância dos estudos acerca dos gêneros discursivos e sua essência dialógica. Fechamos a seção com a citação mais que pertinente de Ribeiro (2010) que denota o que buscamos analisar nos documentos educacionais em estudo nesta pesquisa:

Essa natureza ambivalente do gênero torna-o um importante recurso à compreensão do sujeito envolvido em situações comunicativas. Através da análise do gênero é possível reconhecer movimentos de rupturas, mudanças de paradigmas, (trans)formações ocorridas no interior da esfera social evocada na intenção. Analisar os infindáveis gêneros produzidos na sociedade permite perceber propriedades dessa sociedade, ou seja, ao se investigarem os gêneros, examina-se, sob certo ângulo, a identidade de um determinado campo da atividade humana. (RIBEIRO, 2010, p. 65)

Reforçamos nesta pesquisa que nosso intuito é analisar, como apresenta de modo claro o excerto acima, as rupturas, as mudanças de paradigmas e as transformações que os documentos educacionais trouxeram para a concepção de revisão e reescrita de textos, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Como bem frisa a autora, essas mudanças não são meras alterações de currículo ou documentos norteadores, são textos-enunciados que apresentam as intenções de uma sociedade e que enunciam as condições de um sistema que, por essência, norteia o trabalho do professor em sala de aula.

2.2 CORRIGIR E AVALIAR O TEXTO DO ALUNO: QUESTÕES METODOLÓGICAS E DE CONCEPÇÕES

Quando pensamos no processo de corrigir textos, vem à mente o conceito de buscar o “erro”, os “desvios” e, como consequência, o valor negativo dado ao processo de correção e avaliação. Ao elencarmos as concepções teórico-metodológicas de correção de textos, exploramos subsídios teóricos que tratam da correção enquanto avaliação da produção escrita, para que possamos, então, adentrar as concepções de revisão e reescrita de textos.

2.2.1 Construção histórica de avaliar

Historicamente, avaliar na esfera escolar foi construído sob o prisma de diversos paradigmas políticos e econômicos que norteavam os sistemas de ensino desde o início do século XX. Suassuna (2007) explica que este processo está dividido em 4 fases, todas ligadas ao paradigma tradicional da avaliação, também chamado de classificatória. O paradigma tradicional, que se iniciou nas primeiras décadas do século XX, possuía como característica a ideia de classificação, a fixação dos objetivos propostos em aula, a valorização dos comportamentos observáveis e a existência do juízo de valor.

Na sua primeira fase, o paradigma tradicional se construiu do início do século XX até meados dos anos 1930, e a avaliação era tida como medida, predominando os exames padronizados e para fins de classificação (SUASSUNA, 2007). Isso acontecia porque, quando o positivismo⁷ trouxe a objetividade como instrumento para as ciências experimentais, sobretudo no século XX, a escola passou a adotar a psicologia para avaliar a aprendizagem dos alunos com os testes psicométricos. Esses testes supunham que o professor transferisse o conhecimento para respostas objetivas, tornando a aprendizagem algo que se poderia medir e manipular (MORAIS; FERREIRA, 2007).

Inevitavelmente críticas surgiram a essa concepção de avaliação. Em um primeiro momento, ponderou-se que “consertar” os erros encontrados no percurso da aprendizagem era menos significativo do que documentar e certificar-se da aprendizagem do aluno. Medir e

⁷ O positivismo é uma corrente filosófica que nasceu na França durante o século XIX, pautada no ideal de progresso contínuo da humanidade. Seu principal pensador foi o filósofo e sociólogo Augusto Comte, que acreditava no progresso moral e científico da sociedade por meio da ordem social e do desenvolvimento das ciências. Informação disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm> > Acesso em 04 de outubro de 2020.

manipular os resultados objetivos, ao contrário de motivar a aprendizagem, criou um paradigma de exclusão e marginalização dos alunos nos sistemas de ensino, segundo o que indicam Morais e Ferreira (2007).

Na segunda fase, que compreendeu o final dos anos 1930 e o começo dos anos 1960, ocorreu outra mudança no sistema de avaliar em decorrência da expansão econômica da indústria norte-americana. O controle dos programas educacionais era visto como uma condição do desenvolvimento do país, o que fez o rendimento de cada aluno ser medido. Somado às avaliações classificatórias e de medidas, incorporou-se nos programas de ensino a ideia de avaliação como gestão, como bem enfatiza Suassuna (2007, p. 30): [...]dentro da lógica estruturalista da época, a avaliação se desloca da medição para o gerenciamento de sistemas; desse modo, avaliar significaria otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar”.

A terceira fase do paradigma tradicional da avaliação compreendeu as décadas de 1960 e 1970 e foi chamada de profissionalização do campo da avaliação. Sob o contexto de lutas e mudanças sociais por parte dos movimentos militantes em defesa dos direitos civis e dos negros, especialmente nos Estados Unidos, a avaliação assumiu o papel sociopolítico de identificar os problemas sociais a fim de que fossem resolvidos por meio de políticas corretas e da racionalização da distribuição de recursos. Nesse momento, firmou-se o caráter público e político da avaliação (SUASSUNA, 2007).

A quarta e última fase do paradigma tradicional teve início na parte final dos anos 1970 e se estendeu até parte da década de 1990. Mundialmente ocorreu a crise do petróleo e da economia em larga escala, o que levou a cortes de recursos destinados às áreas sociais sob o pretexto de se combater o desperdício e a improficuidade das instituições políticas e públicas. Por se consolidar o racionalismo neoliberal nessa fase, a educação equiparou-se ao mercado e trouxe consigo mudanças importantes nos conteúdos e nos processos de avaliação escolar. Surgiu, então, o chamado Estado Avaliador, que começou a controlar e fiscalizar as políticas públicas. Assim, a avaliação tornou-se objeto para controlar e racionar o orçamento público voltado para os sistemas de ensino (SUASSUNA, 2007). Por equiparar a educação com o mercado, enfatiza-se que

O objetivo da avaliação não é mais identificar e solucionar problemas, mas garantir a formação de quadros e perfis requeridos pelo mercado na nova fase do capitalismo, na qual se exigem baixo custo de produção e alta rentabilidade e qualidade. A ideia de ampliação do acesso à educação é substituída pela de um currículo que garanta a aquisição, pelos alunos, de competências e

habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas no mercado produtivo. (SUASSUNA, 2007, p. 31)

O que se pode observar é que avaliar, nesse contexto, teve por finalidade formar profissionais compatíveis com o novo mercado de trabalho e com as exigências econômicas da época. Aproxima-se veementemente da escola tecnicista, na formação de alunos unicamente para atender aos interesses capitalistas e políticos, sem a formação crítica e social dos conteúdos no processo de aprendizagem escolar.

Nas suas variações ideológicas e metodológicas, o paradigma tradicional da avaliação manteve a característica de hierarquizar e de excluir a classe de alunos menos privilegiados. Entretanto, para que a avaliação não se reduza a quantificar, medir e simplificar o conhecimento, precisa ganhar a dimensão de pesquisa, para que possa contemplar as múltiplas capacidades de aprender do aluno, tais quais “[...] as reelaborações de sentido, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes e valores, enfim, os processos que constituem o fenômeno educativo como um todo complexo” (SUASSUNA, 2007, p. 34).

A partir da segunda metade do século XX, outras concepções de conhecimento e ensino-aprendizagem deram novos entendimentos sobre a avaliação escolar. Mendez (2002) explica que aquelas avaliações, sob a perspectiva positivista, deram lugar para a compreensão de que o conhecimento é uma construção histórica e social, e somente pode ser interpretada a partir do seu contexto de produção. Com isso, a avaliação na prática docente passou a ser vista como o meio necessário para adequar a aprendizagem às necessidades e dificuldades do alunado.

As provas objetivas deram lugar a diferentes dispositivos didáticos de avaliação que passaram a dar ao professor um panorama sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Mendez (2002) assinala que a tarefa do professor é baseada em despertar nos alunos o interesse em aprender, de modo a organizar e criar maneiras particulares de aprendizagem.

Atualmente, estamos frente a uma nova concepção de avaliar. Os novos modelos de avaliação visam primariamente a que as práticas avaliativas sejam um processo que leve o aluno à autonomia intelectual, à criatividade e passe a ser entendida como um processo. Nesse novo paradigma, a avaliação escolar deixa de ser uma questão de técnicas e metodologias, e assume o caráter de opções epistemológicas, éticas e políticas, sobretudo as que levem ao educando a incorporar e interiorizar conhecimentos. Nessa ótica, o papel do professor está inteiramente ligado ao diálogo com o aluno e o conhecimento a ser partilhado, dinamizando as situações de aprendizagem (SUASSUNA, 2007).

Entende-se, assim, que avaliar o texto do aluno está relacionado às concepções que o professor adota sobre o que ensina e o que espera de seus alunos. Esse processo das produções escritas do aluno vem carregado – na grande maioria das vezes – das seguintes questões: o que corrigir? Como corrigir? Para que corrigir? A avaliação pode ser vista para apresentar se o aluno é capaz de escrever como o professor espera, segundo as convenções da norma culta e padrão da Língua Portuguesa, ou para decidir pela aprovação ou reprovação desse aluno. Entretanto, outra perspectiva também é possível: a escolha de estratégias que oportunizem ao aluno o desenvolver-se como produtor de textos na escola e para a vida (MORAIS; FERREIRA, 2007).

Geraldi (1997) relembra que, na história da educação, a utilização de textos ocorre para transmitir os valores das classes hegemônicas. Segundo o autor, na escola, a especificidade das aulas de Língua Portuguesa é o trabalho com textos. No entanto, a emergência da profissão professor findou por produzir diferentes identidades histórico-sociais para esse profissional. Essas identidades correspondem a diferentes interesses da sociedade na educação e se concretizam nas atividades de ensino. O autor ainda torna evidente que o texto é o “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p. 98). Desse preceito, compreende-se que somente se produzem textos para o outro, uma vez que o leitor já está inserido no processo de construção do texto, tornando-se uma condição para a existência do produto texto (GERALDI, 1997). Para que exista esse produto texto, explica o autor:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102. grifos do autor)

É possível enfatizar que, sob o estudo de Geraldi (1997), não produzimos textos de maneira isolada, sem interlocutores. Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana de texto-enunciado, destacamos que a condição para a existência do texto se dá porque um outro interlocutor já estava dialogando com o sujeito autor, denotando, desse modo, o caráter dialógico da linguagem.

Sobre a produção de textos na escola, Geraldi (2000) pontua que existe um fracasso escolar nas produções de *redações*, pois recorda que essa prática foge do sentido real de uso da língua, põe-se em posição de seu uso artificial, pois o aluno escreve sem finalidade e apenas para o professor, único leitor, e questiona: “Afinal, qual a graça em escrever um texto que não

será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota pra ele)?" (GERALDI, 2000, p. 65).

Aí é que o autor apresenta a prática de produção de textos. Para Geraldi (1997), essa atividade torna claro ao professor de Língua Portuguesa qual é a direção da nossa atividade em sala de aula. Surgem então, as questões: ensinamos a redação como os modelos pré-estabelecidos sem interlocutores/leitores reais ou ensinamos a prática de produção de textos para que os alunos possam se situar enquanto seres sociais e que se comunicam por meio de textos? Qual a finalidade das aulas de Língua Portuguesa, neste sentido?

Geraldi (1997) considera em seus estudos o texto como ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É por meio do texto e do discurso que a língua revela a sua totalidade. Para o autor, existem duas perspectivas para a atividade escolar: a produção de texto e a redação. A redação é compreendida como a atividade escolar em que se produz o texto *para a escola*. São produções com muita escrita e pouco texto, ou discurso. Em contrapartida, a produção de textos *na escola* envolve as produções com funções específicas no entorno das práticas sociais e que dão lugar ao discurso e a interação verbal.

Para produzir um texto, Geraldi (1997) demonstra que é necessário que se estabeleçam algumas condições para que ocorra a sua função comunicativa:

- i) Que o autor do texto tenha o que dizer;
- ii) Que o autor do texto tenha uma razão para dizer aquilo que se tem a dizer;
- iii) Que exista um interlocutor a quem dizer;
- iv) Que o locutor seja comprometido com o que diz;
- v) Que o locutor escolha as estratégias para realizar as ações i; ii; iii e iv.

As condições de dizer apresentadas por Geraldi (1997) levam-nos a compreender que o aluno, em uma atitude responsiva, precisa ser capaz de conduzir a sua palavra ao outro de modo significativo, demonstrando, assim, o caráter dialógico do texto/discurso.

Britto (2000) considera que a questão da interlocução na prática de escrita de textos na escola, especialmente na sua ausência, tem se tornado uma das maiores dificuldades dos estudantes, uma vez que não se sabe para quem falar ou para quem escrever. Dentro das possíveis relações escolares é o professor de maneira estereotipada quem tem a autoridade, é quem domina o uso da linguagem, é quem julgará e dará nota no texto do aluno. O professor, provável único leitor dessa produção, mesmo que de maneira inconsciente, incita o aluno a escrever a partir daquilo que é do gosto do professor, objetivando a uma boa nota.

Por vezes, a prática de produção de textos na escola se distancia da situação de interação social e acaba por sobrevir um exercício mecanizado e descontextualizado, sem que tenha uma finalidade orientada e que estimule a atividade escrita. Silva e Melo (2007, p. 34, grifos dos autores) destacam que “[...] na escola, os alunos escrevem – na maioria das vezes, senão sempre – *para aprender a escrever*, e os seus textos têm como destinatário quase que inevitável o *professor*.” As palavras das autoras indicam que para além da escrita de textos para aprender a norma padrão da língua portuguesa, a produção textual na escola pode ser orientada para a prática social da escrita, de modo que o aluno consiga compreender – e praticar com autonomia – a escrita em diferentes contextos sociais.

O contexto escolar da produção de textos, nesse sentido, pode refletir a escolarização das práticas sociais da produção escrita em sala de aula, isto é, a mecanização do ensino, isso porque as situações de escrita vivenciadas fora da escola, como escrever bilhetes, e-mails, mensagens de texto, receitas e outros gêneros discursivos, ao serem transferidos para a sala de aula como conteúdos curriculares – ou objetos de conhecimento conforme a Base Nacional Comum Curricular – não consideram a função específica desses contextos de produção, que é a vida cotidiana dos alunos (ALBUQUERQUE; LEAL, 2007).

As lembranças vivenciadas na escola podem relacionar o ato de escrever como uma ação difícil, pouco prazerosa. Albuquerque e Leal (2007) trazem o relato de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental I que expõe esta experiência:

A experiência que eu tive de produzir textos foi bem traumática. Tinha aquelas fichas de redação, a questão de não fugir do texto, a caneta vermelha que, quando estava errada, a professora passava o X. Porém, nessa época, eu era uma produtora de textos, escrevia: cartas, bilhetes, agenda, mas, para escola não servia. Só servia a ficha de redação! (ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p. 100)

Fora da escola, como mostra o relato da professora, ela se considerava uma *produtora de textos* reais, com interlocutores reais para objetivos sociais reais. Na escola, ela era uma produtora de *redação*. Na produção de redação, o interlocutor específico, como ressalta Albuquerque e Leal (2007), é o professor e com o objetivo de que o aluno aprenda a escrever de maneira correta a ortografia e a gramática da Língua Portuguesa. Quando o trabalho voltado para as práticas de linguagem adentra a sala de aula, faz-se necessário que o professor tenha um cuidado especial para não transformar em conteúdo meramente escolar o que faz parte do dia-a-dia dos alunos. Não obstante, é papel de o professor promover a escrita de textos interposta

nas práticas de linguagem que motive o aluno ao letramento, para refletir acerca dos aspectos sociodiscursivos e linguísticos (ALBUQUERQUE; LEAL, 2007).

Em contrapartida, o que ocorre nesse processo é a utilização dos gêneros discursivos como pretexto para o ensino da ortografia e da gramática. A ênfase no trabalho com textos recai no ensino da sua identificação quanto à tipologia textual, suas características internas e sua classificação. Essa atividade tradicional distancia o texto de seu contexto social de produção e o coloca na posição de ser avaliado como “certo ou errado”, “bom ou ruim”. Como bem enfatizam Albuquerque e Leal (2007), o professor precisa organizar as situações de produção textual de tal modo que os alunos possam interagir com a escrita para além da sistematização e escolarização dos conteúdos, embora sejam quase inevitáveis esses últimos processos.

Como apontado, as escolhas que o professor faz frente às atividades propostas em sala de aula, os objetivos a serem alcançados e a finalidade da produção escrita é que permeiam as atividades de escrita, revisão, avaliação e reescrita do texto. As informações como o domínio da textualidade e a linguagem dos diferentes gêneros auxiliarão o professor a identificar nos textos dos alunos o que lhes falta reconstruir para escrever textos melhores. Isso significa que, no momento da correção e da revisão, as intervenções do professor podem ser mais bem planejadas para pôr em pauta os objetivos da atividade de escrita (MORAIS; FERREIRA, 2007).

Pensando nas correlações entre correção, avaliação e revisão, a professora Eliana Donaio Ruiz, em entrevista às pesquisadoras Bazarim e Caiado (2021), explicou que esses termos, embora sejam aproximados, não tratam da mesma coisa. A autora utiliza o termo correção para se referir ao trabalho de intervenção escrita, a distância, que o professor de língua materna faz no texto do aluno. A professora Ruiz explica que a forma sobreposta de correção no texto de aluno coloca o professor no papel de alguém mais experiente na leitura e na escrita, e que visa a estabelecer com o aluno uma interlocução sobre o texto, que lhe possibilita revisar o texto na forma de reescrita.

A avaliação somente ganha esse peso quando a correção foca somente nos problemas do texto, e se a correção for vista como meio para atribuir nota. Já o termo revisão é explicado por Ruiz como o momento em que o aluno retoma o seu texto visando uma reescrita. Ruiz explica:

Mas a revisão também tem sido entendida como correção, na escola, quando, em referência à reescrita o aluno diz, por exemplo, “já corrigi meu texto”, muito provavelmente como reflexo do ranço da cultura escolar imanente de se ressaltarem apenas os aspectos gramaticais, seja na avaliação, seja na intervenção mediadora. Não há dúvida de que essa atitude acaba influenciando sobremaneira a imagem que o aluno constrói de que revisar é corrigir e

reescrever é higienizar gramaticalmente o texto. (BAZARIM; CAIADO, 2021, p. 161)

Nesta pesquisa, compreendemos que a correção não trata apenas de higienizar o texto do aluno. Essa prática leva o professor a ser um revisor da escrita do aluno e orienta-o na revisão e reescrita autônoma. Isso ocorre porque pensamos, com base nos pressupostos bakhtinianos, que todo texto-anunciado não é acabado e pronto, mas está em constante movimento e interlocução com os sujeitos leitores que permeiam a prática escrita.

Ademais, a avaliação, para nós, é compreendida nesta pesquisa como o ato de devolver a palavra ao outro, como atesta Bakhtin (2010). O movimento professor/leitor – aluno/escritor promove o ato dialógico e, por sua vez, discursivo, contrária da concepção historicamente construída de avaliar para obter/dar uma nota. Isso é defendido por nós, pois a produção de textos-enunciados nas aulas de Língua Portuguesa não é uma tarefa isolada, acabada e estática. Sobretudo, ao utilizar os gêneros discursivos como eixo de trabalho e também como objeto de ensino, compreendemos com base, por exemplo, nos estudos de Geraldi, de que o trabalho com o texto é um processo e que envolve mais do que a situação inicial de escrita e a entrega final do texto para se obter a nota do professor.

Compreendemos ainda que a avaliação é sinônimo do processo de revisão dos textos-enunciados uma vez que, no ato de revisar o texto do aluno, o professor atesta aquilo que está suficientemente bem escrito e o que precisa ser ajustado para tornar o texto compreensível para o leitor. O ato de revisar o texto, em conjunto com o aluno, permite que sejam feitos acréscimos, cortes, substituições e, ainda, que ambos possam refletir no projeto de dizer do texto-enunciado em processo de produção.

Assim, ao ter em mente o papel do professor no processo de leitor, revisor e mediador da revisão e reescrita textual, o próximo item deste capítulo apresentará os tipos de correção de textos de acordo com os pressupostos teóricos de Serafini (1991) e de Ruiz (2013), além das concepções adjacentes de outros estudiosos da área.

2.2.2 Os tipos de correção de textos

Hoffmann (2002) explica que o professor trabalha em cooperação com o seu aluno quando no processo de correção, pontua, dialoga, troca ideias e conceitos, no sentido de se aproximar do aluno e verificar se este se apropria do objetivo da aprendizagem. A isso a autora

chama de avaliação mediadora. Esse tipo de avaliação pressupõe que professor e aluno trabalhem em cooperação por meio do diálogo, tido como o momento de conversa com o aluno e por meio do acompanhamento nos momentos possíveis para acompanhar o desenvolvimento dos resultados esperados, o que se aproxima dos bilhetes orientadores explicados por Ruiz (2003) que serão apresentados mais adiante nesta dissertação.

Há que se dizer que, antes da concepção da avaliação mediadora, foram desenvolvidos outros tipos de correção de textos. Serafini (1991) é uma das autoras pioneiras quando se trata das metodologias aplicáveis à correção de textos⁸. Para a autora, “a correção é o conjunto de intervenções que o professor faz na redação” (SERAFINI, 1991, p. 97), cuja finalidade é de evidenciar erros e defeitos encontrados na produção do aluno, para ajudá-lo a melhorar. Quando se trata da correção, faz-se necessário que o professor tenha como base as dimensões de cada gênero discursivo e faça observações e correções específicas para que o aluno possa se aprimorar a cada produção.

As metodologias que o professor utiliza para a correção de textos podem variar de aluno para aluno, de turma e do histórico do professor enquanto produtor de textos. Para auxiliar nesse sentido, Serafini (1991) apresenta seis princípios que servem de auxílio para orientar o professor a adotar uma boa metodologia para a correção, e que estão ligados a uma correção eficaz, ao trabalho do aluno no aproveitamento das correções e às atitudes do professor frente às produções escritas dos alunos, como segue:

- i) *A correção não deve ser ambígua*: o princípio estabelece que a correção do professor precisa ser clara e não abrir margem para dupla interpretação do aluno. A utilização genérica de termos como “está tudo errado” ou “precisa melhorar” devem ser evitados, pois o aluno pode não compreender em quais aspectos o seu texto requer uma reformulação.
- ii) *Os erros devem ser reagrupados e catalogados*: catalogar ou classificar os erros permitem ao aluno identificar problemas e erros sob os quais deve trabalhar e o ajudam a identificar o que precisa ser corrigido.
- iii) *O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas*: este é o momento em que o professor atua como mediador para estimular o aluno a analisar o texto e o que nele precisa ser corrigido. Uma

⁸ Cabe frisar que existem inúmeras formas de se corrigir uma produção textual. Entretanto, nesta pesquisa, devido à pertinência com a problemática em questão, nos atentamos apenas às três formas apresentadas por Serafini (1991), por Ruiz (2013) e outros autores que estudam a prática de correção de textos na escola.

vez que o aluno não compreende a correção feita pelo professor, dificilmente será capaz de trabalhar para melhorar o seu texto.

São várias as possibilidades por meio das quais o professor pode estimular a releitura e a análise dos textos ainda se tratando do princípio III. Serafini (1991) propõe que o professor pode pedir ao aluno que copie somente o trecho do texto que tem a correção do professor. Outra possibilidade é a de reescrever algumas partes do texto de acordo com o especificado pelo professor, pois, segundo a autora, isso faz o aluno de fato reescrever seu texto, além de permitir que o professor tome nota se o aluno fez a correção e obteve uma resposta aceitável e, por fim, pedir uma nova versão do seu texto utilizando as correções apontadas pelo professor.

- iv) *Deve-se corrigir poucos erros em cada texto:* limitar a correção a poucos erros torna mais fácil a tarefa do aluno em se concentrar e compreender a solicitação do professor.
- v) *O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno:* é necessário que o professor esteja aberto a aceitar as ideias, o enfoque, o estilo e a linguagem escolhida pelo aluno na sua produção escrita, uma vez que esses atendam ao gênero escolhido. Assumir uma postura aberta às escolhas do aluno incita ao professor que não anule a escrita do estudante e dê lugar às suas preferências.
- vi) *A correção deve ser adequada à capacidade do aluno:* a correção deve levar em conta os limites e as possibilidades do aluno. Segundo a autora, os alunos necessitam da “segurança comunicativa” para fazer progresso na escrita. Serafini (1991) cita que Britton (1975) e Griffith (1982)⁹ postulam que os alunos com mais progresso são aqueles que o professor respeita, estimula e valoriza o aluno-escritor, ajudando-o a alcançar a desenvoltura para superar o medo de escrever, a buscar a coerência de seus textos, além da precisão da escrita. Camp (1982)¹⁰ explica que as produções textuais mais problemáticas são aquelas que o professor deve elogiar e evitar as marcas vermelhas no texto, para que ele adquira confiança e veja não somente os seus erros, mas também os seus progressos. Outra sugestão é a de começar a correção sempre com um elogio.

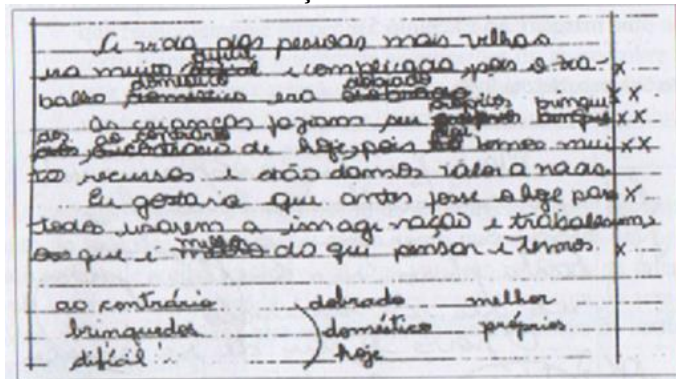
⁹ As referências de Serafini: BRITTON, J. et al. **The development of writing abilities**. London, McMillan, 1975. E GRIFFITH, M. **Writing for the inexperienced writer**. In: Camp, 1982.

¹⁰ A referência de Serafini: CAMP, G. **Teaching writing**. Montclair, New Jersey, Boynton/Cook Publishers, Inc., 1982.

Para além dos princípios supracitados que Serafini (1991) postula, a autora denota que os professores, na maioria das vezes, utilizam três tipos de correção: i) a correção indicativa; ii) a correção resolutiva; e iii) a correção classificatória. Isso significa que o tipo de correção utilizada pelo professor nas produções textuais dos alunos expressa muito sobre até que ponto o aluno consegue interpretar e compreender a correção do professor e materializá-la na prática no momento de revisar e reescrever o seu texto.

A autora explica que a correção indicativa é aquela em que o professor marca junto à margem as palavras, as frases e os períodos que contêm erros ou que não estão claros. Nesse tipo de correção, o professor assinala o erro encontrado com um traço embaixo, faz um círculo no erro ou ainda o indica com um “X”. Ruiz (2013) apresentou como ocorrem essas marcações, conforme a figura 01, abaixo:

FIGURA 01 – CORREÇÃO INDICATIVA COM “X”



Fonte: Ruiz (2013, p. 39)

Esta figura sintetiza como ocorre a correção indicativa por “X”. Observamos que o professor assinala junto à margem todos os lugares onde ocorre o erro. Logo abaixo, o professor escreve novamente a forma correta das palavras que foram grafadas de maneira incorretas e onde assinalou com o “X”. Segundo esclarece Ruiz (2013), a correção indicativa ocorre na grande maioria dos casos e todos os professores, em algum momento, utilizam esse tipo de correção. Ademais,

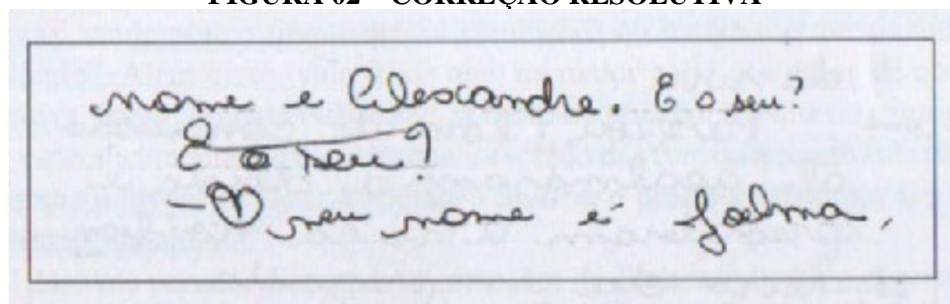
[...] é possível dizer que a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que nesse tipo de correção o professor “altera muito pouco”, simplesmente porque ele não altera o texto, somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelo aluno. (RUIZ, 2013, p. 40, grifos da autora)

Ruiz (2013) alerta que a correção indicativa não altera o texto do aluno e que apenas aponta o local onde ele ocorre. Este tipo de marcação solta no texto do aluno pode levá-lo a apenas ignorar o apontamento do professor, especialmente se o aluno não conseguir interpretar o que foi indicado para ser corrigido pelo docente.

A correção resolutiva é aquela em que o professor corrige todos os erros e reescreve palavras, frases e períodos inteiros. Quando se propõe a corrigir no lugar do aluno, esse tipo se limita a mostrar uma única correção ou um modelo determinado, o que sobrepõe o pensamento do professor no lugar do pensamento do aluno, e que o aluno não tire proveito dessa correção. Afinal, como questiona Serafini (1991): por que vai revisar algo que já foi corrigido pelo professor de antemão?

A figura 02, no estudo de Ruiz (2013), apresenta um modelo da correção resolutiva:

FIGURA 02 – CORREÇÃO RESOLUTIVA



Fonte: Ruiz (2013, p. 43)

Na Figura 02, o professor risca a frase produzida e reescreve à sua maneira logo abaixo, eliminando a escrita do aluno. De qualquer maneira, o professor, nessa correção, encontra formas de solucionar o problema do texto do aluno por acrescentar, retirar, substituir ou mudar de lugar algumas partes do texto. Ruiz (2013) reitera que a correção resolutiva acentua que o professor resolve o problema encontrado no texto no lugar de deixar o aluno refletir sobre a correção e buscar revisar a sua escrita. Essa correção altera o texto do aluno e dispõe a percepção e a preferência do professor, sem que o aluno possa refletir nas diversas possibilidades que podem existir de corrigir um erro no texto.

A outra possibilidade de correção indicada por Serafini (1991) é a correção classificatória. Essa correção se baseia em classificar os erros por meio de uma legenda e a catalogação dos erros. O modelo, aqui apresentado, não se trata daquele tradicional apresentado na seção anterior, de classificação e hierarquização dos alunos. Antes, é apenas uma das formas de listar os possíveis erros encontrados.

A seguir, apresentamos uma tabela com base em Ruiz (2013) de como pode ocorrer a correção classificatória:

TABELA 04 – MODELO DE CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA

SÍMBOLO	SIGNIFICADO NA CORREÇÃO
A	Acentuação
?	Confuso
Cr	Crase
G	Grafia
△	Uso de SS

Fonte: A autora.

Por esse modelo de tabela, quando o aluno se depara com um dos símbolos no corpo do seu texto, deverá ser levado a buscar o significado e fazer a correção solicitada pelo professor. Esclarece Ruiz (2013) que, normalmente, os professores utilizam um conjunto de símbolos que são escritos em geral na margem do texto com a finalidade de classificar o tipo de problema que ali se encontra. São utilizados normalmente símbolos referentes aos termos metalinguísticos e que são de conhecimento dos alunos, podendo variar de professor para professor.

Ao analisar os tipos de correção sugeridas, Serafini (1991) reflete que as correções indicativas e resolutivas são mais do tipo descritiva, pois ora o professor mostra o erro, ora o professor resolve-o. Já a correção classificatória pode ser entendida como uma correção do tipo “operativa”, pois é a que ajuda o aluno a ver como o erro foi construído e o auxilia a melhorá-lo, ao contrário das demais que devolvem o texto com o produto da correção já acabado.

Ao tratar da correção indicativa e resolutiva, Ruiz (2013) enfatiza que essas correções são difíceis de serem compreendidas pelos alunos no momento da refacção do seu texto. Em geral, a autora alerta que a utilização desse tipo de correção leva ao aluno a não fazer a revisão do seu texto, “seja por não saber como dar uma resposta adequada à solicitação do professor, seja por não compreendê-la” (RUIZ, 2013, p. 66). No tocante às reescritas de texto, após a correção classificatória, a autora mostra que a revisão pode não ocorrer pelo mesmo motivo citado anteriormente em relação aos outros tipos de correção, pois:

Como se vê, tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, a revisão pode ou não se efetivar, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja da

dificuldade em entender o significado do próprio símbolo utilizado pelo professor. (RUIZ, 2013, p. 70)

Remete-nos pensar novamente que, diante de um símbolo metalinguístico no corpo ou na margem do seu texto, o aluno, caso não tenha domínio das convenções solicitadas pelo professor, pode não revisar ou até mesmo não reescrever o seu texto. Isso significa que a correção do professor, além de ser ambígua, pode se tornar sem significado e não proveitosa para o aluno.

Com isso em mente, na próxima seção deste capítulo, vamos apresentar uma outra possibilidade de correção, a *textual-interativa*, que consiste em um tipo de correção alternativa em que o professor dialoga com o seu aluno para falar dos problemas encontrados no seu texto.

2.3 A CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA: UM CAMINHO DIALÓGICO PARA A REVISÃO TEXTUAL

Volóchinov (2018) explicita que a relação entre o interlocutor e a palavra dada são diretamente relacionadas: “enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos do autor).

Nesta pesquisa, compreendemos que o conceito apresentado por Volóchinov (2018), da inter-relação entre o falante e o ouvinte, se estreita especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Ao ter em sala de aula o texto-enunciado como objeto de ensino, relembramos que a escrita inicial de um texto-enunciado não é isolada e nem acabada na sua primeira versão.

Sobretudo, depreendemos¹¹ que a tarefa de revisar o texto do aluno não é monológica/solitária e que diz respeito apenas ao turno do aluno. Concordamos com Ruiz (2013) que revisar o texto do aluno é apenas uma das etapas de produção textual e que demonstra o caráter processual da escrita.

No estudo de Menegassi (2010), a concepção de escrita como trabalho consciente, planejado e repensado, considera como parte fundamental a prática de revisão e reescrita. O autor explica:

¹¹ Nesta pesquisa, adotamos *depreender* no sentido de absorção e incorporação, pois consideramos em nossa prática docente a perspectiva dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin e o Círculo, e que este ato não é solitário ou isolado.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso. (MENEGASSI, 2016, p. 1021)

Sobre a revisão do texto do aluno, Ruiz (2013) explicita que se trata de uma intermediação entre professor e aluno, cujo objetivo é tornar o texto escrito de fácil leitura e compreensão. Assim a autora nos faz entender que

[...] se levarmos em consideração o fato de que no rol de conhecimentos necessários para uma compreensão (da redação a ser retextualizada) pelo aluno-revisor inclui-se também a compreensão que ele precisa ter da correção do professor (que, por sua vez, não deixa de ser uma leitura – compreensão – da redação por um outro leitor mais experiente que dirige, orienta e, com certeza, muitas vezes determina a leitura – compreensão – que ele, aluno, fará do seu próprio texto), posso supor que é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada¹² dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão). (RUIZ, 2013, p. 26)

A autora põe em questão a responsabilidade que o professor tem em tornar clara a correção que faz no texto do aluno. Isso significa que o aluno, enquanto revisor do que escreveu, precisa compreender com clareza a leitura que o próprio professor enquanto corretor fez do seu texto. A interpretação que o aluno faz da leitura, ou correção do professor, determinará o processo de releitura e reescrita do seu texto. De modo que levantamos a seguinte questão: o aluno consegue interpretar e compreender com clareza marcações, sinalizações, partes anuladas do texto sem que coexista com essas marcas uma explicação dialógica – por parte do professor – do que o aluno precisa rever/reescrever na sua produção textual?

A qualidade da reescrita do texto do aluno está ligada à efetividade da revisão. Menegassi (2001) esclarece que a revisão do professor é de tamanha relevância, de maneira que os comentários deixados por ele na produção escrita podem tanto auxiliar como dificultar o processo de reescrita pelo aluno. A essa questão, Ruiz (2013) nos ajuda a melhor compreender o porquê de a tarefa de revisão e reescrita textual pode ser realizada em conjunto, entre professor e aluno. A autora elucida:

¹² No decorrer da leitura da obra de Ruiz (2013), compreendemos que a utilização do termo *retextualizar* aparece como sinônimo de reescrever.

Esse seu trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (professor) no processo como um todo. (RUIZ, 2013, p. 26)

Continuamente, o aluno consegue reescrever com legibilidade o seu texto conforme é condicionado pela correção do professor. Gasparotto e Menegassi (2013a) ressaltam que o processo de reescrita textual retrata o caráter dialógico existente na relação professor como revisor e aluno como autor, ambos interlocutores nesse processo.

Observamos, à luz da perspectiva bakhtiniana, uma relação dialógica entre o professor e o aluno, de tal modo que o processo de revisar e reescrever o texto torna-se, como destacam Pereira e Rodrigues (2014), uma ação-resposta do autor em relação à correção/revisão do outro leitor, o professor.

Nesse âmbito, aparece a correção textual-interativa, apresentada por Ruiz (2013) que trata de comentários mais longos deixados no que a autora chama de pós-texto do aluno. Esses comentários acontecem em forma de pequenos bilhetes e que possuem duas funções básicas, a saber: i) falar da tarefa de revisão pelo aluno, ou seja, dos problemas encontrados no texto; e ii) comentar acerca a própria tarefa de correção feita pelo professor. Sobre a natureza dos bilhetes, Ruiz (2013, p. 48) expõe:

Os “bilhetes” se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. (RUIZ, 2013, p. 48)

Observamos, com base em Ruiz (2013), que os bilhetes servem em essência para tratar dos problemas do texto que não são possíveis via margem, marcações ou anulações. Sobretudo, podemos aferir que os bilhetes também servem para abrir caminhos possíveis de diálogo entre professor e aluno, para que, juntos, possam trabalhar no processo de produção textual.

Nos estudos de Menegassi e Gasparotto (2016), acerca da correção textual-interativa, os autores aclararam que os bilhetes textuais têm por objetivo promover o diálogo entre o professor e o aluno. A interlocução entre os sujeitos visa a indicar os problemas que estão relacionados ao conteúdo do texto e não somente à sua estrutura. A título de exemplo dos bilhetes orientadores, temos em Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1024): “Você repete muito as

informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos”.

Ademais, a correção textual-interativa incentiva o aluno a reescrever o seu texto, materializando a correção que o professor solicitou por meio do bilhete. Essa correção não tem como alvo resolver os problemas de ordem metalinguística; ela ocorre quando os problemas são de ordem epilinguística, relacionados ao sentido do texto e às intenções do interlocutor com os dizeres (RUIZ, 2013).

A tarefa de corrigir o texto do aluno, portanto, torna-se muito mais que deixar o texto um produto acabado ortográfica e gramaticalmente. Não se exclui a necessidade de a escrita do aluno atender às marcas linguísticas pertinentes ao gênero proposto para escrita. Entretanto, os aspectos discursivos do texto do aluno tomam espaço para este tipo de correção.

Gasparotto e Menegassi explicitam (2013b) que a forma como é conduzido o diálogo entre o aluno, o texto e o professor é o que marcará o nível de interação entre os sujeitos. Ao receber o texto do aluno para a revisão, o professor precisa considerar todos os aspectos que estão envolvidos naquele processo de escrita, para que as correções sejam pertinentes e significativas e, particularmente, levem o aluno a refletir acerca da sua escrita e que contribua para o progresso do seu texto.

No lugar de dar respostas prontas aos problemas encontrados no texto do aluno, é necessário que seja promovida a reflexão acerca do seu trabalho. A principal característica dos bilhetes textuais-interativos é, no estudo de Menegassi e Gasparotto (2016), mostrar ao aluno como resolver os problemas encontrados no texto. Com isso, o professor cumpre efetivamente o papel de mediador e contribui para o processo de reescrita.

Ao observar os bilhetes deixados por uma professora de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, Menegassi e Gasparotto (2016) compreenderam que a correção textual-interativa pode ser abordada de maneira elucidativa e pode ocorrer de três formas: i) questionar; ii) apontar e iii) comentar.

A respeito da particularidade do questionamento por meio da correção textual-interativa, os autores explicitam que o docente busca chamar a atenção do aluno para problemas identificados no texto. O questionamento serve para levar o aluno a adicionar algum elemento no texto, seja discursivo ou estrutural. São perguntas como: “Quem é esse menino? Qual o nome dele? Como termina a história?” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 4321).

Sobre os apontamentos via correção textual-interativa, os autores elucidam que se trata de um recurso de intervenção breve e objetiva e que habitualmente utiliza verbos no modo imperativo. Ao apontar, o professor indica a existência do problema e o que o aluno deve fazer,

como: “Continue a história. Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 4322). Nesse caso dos apontamentos, não existem elogios ou outras orientações que possam complementar a tarefa de revisão textual. Por se tratar de uma correção objetiva, este modo possui o foco de informar sobre o problema do texto e, de acordo com Menegassi (2016), essa forma de correção demonstra-se eficaz quando adequada ao nível de compreensão do discente.

O comentário na correção textual-interativa trata de uma revisão mais abrangente, que envolve questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximam o professor revisor e o aluno interlocutor. Menegassi e Gasparotto (2016) orientam que essa correção tem como prioridade a interação com o aluno e os diálogos possíveis sobre o texto em produção/produzido. Nos comentários, o professor pode dar sugestões para melhorar o texto do aluno, pode motivá-lo e pode, ainda, discorrer sobre mais de um problema da produção escrita. Dadas as suas características, os comentários elucidam melhor as problemáticas existentes, o que torna a correção do professor mais compreensível para o aluno. São do tipo: “Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?”; “Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas (...) você pode melhorar seu texto (...)” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1034).

Os comentários analisados por Menegassi e Gasparotto (2016) indicaram que a revisão é explicativa e não demanda maiores explicações posteriores pelo professor, corpo-a-corpo. Não somente isso, é uma estratégia que o professor utiliza para motivar o aluno ao trabalho de revisão e reescrita. No trabalho com as crianças, o autor sugere os comentários devido ao seu caráter elucidativo.

De acordo com os estudos dos autores mencionados, a correção textual-interativa é, pois, de grande valia para trabalhar os problemas de ordem global do texto, ou seja, aqueles impasses relacionados aos aspectos globais do texto. Gasparotto e Menegassi (2013) coadunam com Ruiz (2013) ao esclarecerem que os bilhetes são uma forma de interação, relação e diálogo entre professor e aluno que, por vezes, não são suficientes apenas aquelas correções indicadas por Serafini (1991). Para além de “higienizar” o texto do aluno, os bilhetes servem para incentivar o aluno ao trabalho da revisão e reescrita, e para destacar os avanços apresentados pelo discente no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

Turkiewicz e Costa-Hübes (2017) salientam que as etapas de reescrita e correção são dependentes uma da outra, haja vista o papel do professor em encaminhar ambas as atividades. Sobre a correção, as autoras pontuam que ao professor lhe é atribuído o papel de coautor e interlocutor do aluno, pois é nesse momento que apresenta as interferências que podem conduzir

o aluno a aprimorar a produção escrita em questão. Todavia, esse trabalho necessariamente deve direcionar o aluno a refletir e agir sobre aquilo que escreveu.

Ruiz (2013) discute acerca da postura do professor no processo de produção textual. Para a autora, quando o professor considera a produção escrita do seu aluno uma interlocução, este reage ao texto como um *leitor*, mesmo que diferenciado. Esse docente analisa o texto como um *todo*, de tal forma que não deixe de lado problemas estruturais da língua, como a gramática e a ortografia, e interessa-se pelo projeto de dizer dado por esse aluno.

Nesta pesquisa, pontuamos que não existe prioridade na correção textual-iterativa. Como bem deixa claro Ruiz (2013), existem problemas de escrita que não demandam o uso de bilhetes, e cujas correções ou marcações via margem, de modo indicativo ou codificado, podem atender às solicitações do professor. No entanto, os dados demonstrados pela autora demonstram que as refações advindas das correções textuais-iterativas colocam os textos dos alunos a um nível de qualidade textual superior àquelas corrigidas de maneira resolutiva, indicativa ou classificatória. Torna-se claro, assim, que “a correção pela mera correção não tem fundamento” (RUIZ, 2013, p. 169).

Retomamos neste ponto o questionamento levantado por Ruiz (2013): qual é o projeto de dizer do professor enquanto corretor? Ou, nas palavras da autora:

É resolver os problemas do texto pelo aluno (resolutiva)? É apontá-los (indicativa)? É classificá-los (classificatória)? Ou tudo isso? Afinal, qual é o objetivo do professor que corrige redações? É interagir com o modo de dizer do aluno? É interagir com o dizer do aluno? Ou com ambas as coisas (textual-iterativa)? (RUIZ, 2013, p. 159)

Compreendemos que o trabalho do professor de Língua Portuguesa é, sumariamente, orientado pelos documentos da educação brasileira. Por isso, visamos a analisar, nesta pesquisa, o que esses documentos apresentam em torno do processo de correção e reescrita de textos.

Com isso em mente, o capítulo seguinte desta pesquisa apresentará a análise, via ADD, de como/se são apresentados nos documentos educacionais do Brasil, ao longo de 30 anos de história da educação, como o professor pode orientar a revisão e reescrita do texto do aluno.

3 PANORAMA DA REVISÃO E REESCRITA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Para que se compreenda o porquê e como os documentos orientam a educação nacional no Brasil, faz-se necessário analisar quais as marcas históricas, políticas e ideológicas que permeiam os documentos educacionais desde a sua base, em nível federal. Trata-se, pois, de uma análise documental e que, por meio do método sociológico do Círculo de Bakhtin, estudado no contexto brasileiro como análise dialógica do discurso, evidenciamos os documentos nos níveis federal, estadual e municipal no que tange ao seu discurso-enunciado e o que estes documentos propõem – ou ainda, se propõem – questões metodológicas e de concepção acerca da revisão e reescrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Os documentos, objeto de análise e discussão desta pesquisa, são:

- i) Em nível federal: LDB nº 9394/96; PCN (1997) e BNCC (2018);
- ii) Em nível estadual: O currículo do Paraná (1990); DCE (2008); o RCP (2018) e CREP (2019);
- iii) Em nível municipal: AMOP nas edições de 2007, 2010, 2014 e 2020.

A pertinência da análise destes documentos de cerca de 30 anos da educação brasileira, reside no fato de investigar quais os avanços (se existentes) no estatuto da correção e reescrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Não somente isso, podemos traçar um paralelo histórico de como se concebeu o texto enquanto objeto de ensino e eixo de trabalho em sala de aula, e quais as suas concepções adjacentes.

3.1 O OLHAR PARA A REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL FEDERAL

Em nível federal, analisamos os documentos e currículos que já estiveram e estão vigentes para nortear a criação dos currículos em todo o Brasil. Em um primeiro momento, investigamos a dimensão extraverbal e verbal, à luz da ADD: a LDB 9394/96; os PCN (1997) e a BNCC (2018). A partir desses documentos, é que surgiram os currículos estaduais do Paraná e, em decorrência, os do município de Foz do Iguaçu. Atentamo-nos para o aprofundamento relativo ao estatuto da revisão e da reescrita textual nesses documentos, e como apresentam – ou se apresentam – as concepções metodológicas e as bases teóricas que podem orientar o professor de Língua Portuguesa nos anos iniciais da educação básica.

3.1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96

Antes de analisar os aspectos gerais da LDB n° 9394/96, constitui-se de fundamental importância reconstruir os passos históricos que materializaram a criação desse documento no cerne da educação brasileira. Previamente, apresentamos, nesta pesquisa, que quaisquer documentos educacionais são, por essência, resultados de um sistema político, e, portanto, ideológico. Volóchinov (2018) explicita que a palavra é o meio pelo qual se apresentam as mudanças sociais nas suas diversas esferas, e que, por meio dela, é que os sistemas ideológicos são apresentados, de tal modo que

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra, se realizam os inúmeros fins ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica e acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106, grifos do autor)

Com ênfase nos dizeres de Volóchinov (2018), de que a palavra é o primeiro indicador das mudanças sociais, sejam elas mais rápidas, passageiras ou delicadas, é que analisamos os documentos nesta pesquisa.

Neste sentido, o primeiro item em análise no *corpus* desta dissertação – e o primeiro indicador das mudanças sociais nos currículos em nível federal – é a LDB n° 9394/96. Assim, na dimensão extraverbal, com ênfase no horizonte espacial e temporal, mencionado por Costa-Hübes (2017), verificamos onde foi produzida a referida lei, qual foi a esfera social de produção e qual o momento histórico de sua produção.

A primeira consideração que apresentamos, na dimensão extraverbal, é que a esfera social de produção da LDB n° 9394/96 perpetua uma égide ideológica e política. A primeira LDB foi indicada para criação na Constituição Federal de 1937, por meio do Plano Nacional da Educação, que tinha por meta promulgar um documento nacional que definisse as bases e diretrizes da educação no país, indicando o que se tornaria a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1961.

Entretanto, somente em 18 de setembro de 1947 é que o Ministro Clemente Mariani, a partir da nova CF, estabeleceu a comissão que deu início a LDB-61. Gouveia (2015) evidencia que existiu uma batalha política e ideológica no contexto desse documento, especialmente entre aqueles que defendiam a escola pública e os setores a favor da privatização do ensino.

Saviani (2010) esclarece que foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, a primeira LDB do nosso país, que entrou em vigor no ano seguinte, em 1962. Com a lei em vigência, a primeira medida foi a instalação do Conselho Federal de Educação – CFE, em fevereiro de 1962.

Contudo, em 27 de novembro de 1985, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte com a finalidade de elaborar um novo texto constitucional. Então, no dia 05 de outubro de 1988, foi promulgada pelo governo do presidente José Sarney a nova constituição federal que ficou conhecida como *Constituição Cidadã*. O objetivo dessa nova CF era o de elaborar uma constituição que retratasse a situação social real do Brasil, que passava naquele momento por um processo de redemocratização após o fim do regime militar e que se encaminhava para manter o Estado como uma república presidencialista¹³.

No seu Artigo 205, a Constituição afirma que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, e é dever do Estado e da família ser promovida e incentivada em colaboração da sociedade com essas duas instituições, garantindo a gratuidade do ensino público. Ademais, no artigo 22 da CF/88, o documento já previa a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e dava à União o poder de legislar sobre esta.

Em relação a criação da lei citada no Artigo 22 da CF, Saviani (1988) esclarece que pelo termo “diretrizes e bases” podemos entender por “fins e meios”. A reflexão do autor é de que a LDB deve estabelecer a finalidade da educação nacional, em outros termos, indicar para o Brasil quais os rumos que a educação deve tomar e, paralelo a isso, quais os meios utilizados para alcançar os fins estabelecidos pela lei, além das formas nas quais é organizada a educação do país.

Brzezinski (2010) faz-nos refletir que, no período de tramitação da LDB 9394/96, o conflito entre o público e o privado evidenciou dois projetos de sociedade e de educação, amparados por amplas questões político-ideológicas. Para a autora:

O cenário da tramitação da LDB/96 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a

¹³Artigo disponibilizado pela Agência do Senado. Disponível em:
< <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/09/26/constituicao-de-88-e-a-setima-adoptada-no-pais> >
Acesso em 09 de julho de 2021.

defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, ministrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190)

Com a acentuação do poder privado sob a educação brasileira desde a LDB/96, pontuamos que este foi apenas o marco inicial para o que adiante se tornaria a BNCC, prevista nesta atual LDB. Apresentaremos, em outra seção, como a legitimação do poder privado sob a escola influenciou o poder público, de modo que o documento normativo da BNCC fosse financiado pelo setor privado, legitimando o *status* de mercadoria da educação básica, além dos desmontes à educação que a própria Base apresenta.

Após várias tramitações no Congresso Nacional e na Câmara de Deputados, foi sancionada e assinada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 – LDB. Brzezinski (2010) acentua que a homologação da LDB 9394/96 apenas indicou a natureza reguladora do Estado, uma vez que o Executivo Federal negou as possibilidades de criação de um Fórum Nacional que colaborasse com as políticas nacionais da educação. Não obstante, a Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995, que antecede a LDB 9394/96, prescreveu ao MEC – Ministério da Educação – o poder de exercer, em função do Ministério Público, o papel de formular e avaliar a política nacional de educação.

No que tange ao horizonte temático, a LDB/96 se configura em documento na forma da Lei, decretado e sancionado por meio do Congresso Nacional. O documento estabelece as leis de diretrizes e bases da educação em todo o território brasileiro. É organizado em cinco capítulos e compõe-se de 92 artigos que tratam dos princípios e finalidades da educação nacional. A estrutura composicional do documento é composta por uma série de artigos e princípios que corresponde ao gênero das Leis.

No interior da Lei, encontramos artigos e parágrafos que tratam dos seguintes aspectos:

- I) Do direito da educação e do dever de ensinar;
- II) Da organização da educação em todo o território nacional;
- III) Dos níveis e modalidades de educação e ensino que compreendem: a educação infantil, o ensino fundamental e médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação superior e a educação especial;
- IV) Os recursos financeiros da educação seja ela pública ou privada.

Para dar início à análise do horizonte axiológico ou dos interlocutores do documento, pontuamos que a LDB nº 9394/96 foi produzida com o intuito de organizar/ordenar o sistema de educação no Brasil. No Artigo 1º da LDB/96, observamos, no primeiro parágrafo do texto

da lei, a finalidade do documento, conforme segue: “§1º Esta Lei *disciplina* a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.” (BRASIL, 1996, s/p).

Em relação à dimensão verbal, o conteúdo temático, no texto-enunciado da LDB, apresenta uma diversidade de princípios que norteiam a educação. No Artigo 3º do documento, é posto que o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, s/p). Isso significa que os Estados e Municípios, dentro dos limites autônomos que possuem para a construção de seus currículos, podem assumir diversas concepções pedagógicas, no que tange especialmente às linhas ideológicas adotadas por estas instâncias e, como decorrência, os processos de ensino e aprendizagem cabíveis de acordo com as particularidades culturais e sociais de cada instituição de ensino.

No estilo de linguagem do gênero em estudo, observamos, no decorrer do documento, a exacerbada utilização de verbos no infinitivo, especialmente “garantir” e “dever”, tornando quase impessoal a ação da União sobre a educação, indicando a descentralização do ensino no Brasil, embora destaque os deveres que competem à Federação nestas instituições.

No artigo 26 da Lei, encontramos o disposto de uma Base Nacional Comum de ensino para o ensino fundamental e médio, e que pode ser complementada pelas instituições escolares, conforme segue:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, s/p)

A LDB 9394/96 ainda torna obrigatório o ensino de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental e médio. No documento, não constatamos outras orientações acerca da disciplina de Língua Portuguesa. O que constatamos no documento foram orientações imprecisas relativas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino fundamental, conforme destacamos no excerto a seguir:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo. (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos)

Entretanto, na seção que trata das diretrizes para o ensino médio, são apresentadas breves concepções de língua para as aulas de Língua Portuguesa:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – **destacará** a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

I – **adotará** metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos)

Compreendemos que, de modo subjetivo, a LDB 9394/96 indica sob qual viés o estudo da Língua Portuguesa deve ocorrer, precisamente como instrumento de comunicação. No excerto, identificamos que, ao contrário do ensino fundamental, a lei prevê que os currículos irão adotar metodologias de ensino que visem a estimular os estudantes durante a aprendizagem. Nesse sentido, atentamo-nos, durante a análise desse documento, a predominância de verbos no futuro, o que indica que a diretriz prenuncia ações destinadas aos currículos estaduais e municipais e que, no entanto, não apresenta outras particularidades pertinentes às metodologias que podem ser aplicadas em sala de aula, no momento vigente.

Perfeito (2005) demonstra que a linguagem como instrumento de comunicação é vista historicamente como um código, que pode transmitir a mensagem entre emissor e receptor, isolada de sua utilização. A ênfase nessa concepção de linguagem se dá em exercícios gramaticais, cujo foco são os exercícios estruturais morfossintáticos e que, de acordo com a autora, visam à “busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*” (PERFEITO, 2005, p. 33).

É importante considerar que, no resgate histórico que fizemos no capítulo 2 desta dissertação, demonstramos que o caráter estruturalista da língua predominava na LDB, nº 5692/71. No ensino do então 1º Grau, no qual a disciplina que então era chamada “*Comunicação e Expressão*”, o estudo da língua já atendia ao ensino gramatical. Cerca de vinte e cinco anos depois, a mesma concepção estruturalista da língua aparece na nova LDB.

Em se tratando das práticas de sala de aula, o documento ainda traz diretrizes para os profissionais do magistério no país. No artigo 61 da LDB 9394/96, salientamos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I– **a associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos)

O fundamento apresentado pela diretriz, destacado em negrito por nós, apresenta que os níveis e modalidades de ensino devem ser ministrados pelos professores, de modo que os profissionais associem as teorias às práticas para o melhor desenvolvimento do educando.

Evidenciamos, no decorrer da análise dessa Lei, que o seu objetivo central é dispor de breves orientações acerca da base estrutural do ensino no país, não cabendo a ela orientar sobre concepções metodológicas de trabalho em sala de aula. De modo vago, senão subjetivo, a União passa a responsabilidade para os estados e os municípios de adotar referenciais teóricos e práticos para o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

A orientação mister que verificamos durante a análise da Lei é referente à concepção de linguagem a ser adotada, neste caso a língua como instrumento de comunicação. Ademais, a LDB 9394/96 prevê a criação de uma base nacional comum, que contemplaria os conteúdos mínimos a serem ensinados na educação básica.

No item que se segue deste capítulo, analisaremos como se deu a criação dos PCN (1997) e quais as concepções por ele apresentadas sobre correção e reescrita textual. Além disso, buscaremos qual a concepção de linguagem presente no texto do parâmetro e como ele serve de norte para as práticas nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): 1ª a 4ª séries

A LDB n° 9394/96 ampliou o dever da União para com a educação nacional, especialmente para com a educação básica. Essa lei em vigor reforçou a necessidade da criação de uma educação básica comum, e pressupunha a criação de um conjunto de diretrizes para nortear os currículos estaduais e municipais. Nesse sentido, a LDB consolidou a organização curricular reafirmando o princípio da base nacional comum, dando início aos então Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN.

Anterior à LDB supracitada, resgatamos o contexto histórico que culminou na elaboração dos PCN. No ano de 1990, o Brasil foi convocado pela UNESCO, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Segundo

consta no próprio texto de introdução dos PCN (1997), o resultado dessa conferência foram as posições de nove países em definir as necessidades básicas de aprendizagem para todos os cidadãos, com vistas a tornar universal a educação fundamental e ampliar o acesso e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, os jovens e os adultos.

Os PCN (1997) justificam que, ao levarem em consideração a situação da educação do Brasil naquele período, em consonância com os compromissos assumidos internacionalmente naquela conferência de 1990, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que se tratava de um conjunto de diretrizes, *políticas em contínuo processo de negociação*, cujo objetivo era o de recuperar a escola fundamental, assumindo o compromisso com a equidade e qualidade, com vistas ao seu aprimoramento em continuidade. Os PCN (1997) expõem que

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, p. 14)

O discurso apresentado nos PCN é que a sua elaboração objetivava sumariamente orientar as ações no ensino básico obrigatório, de modo a adequá-lo aos ideais democráticos do Estado, aliados à busca da melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Entretanto, o que observamos nas ações que antecedem a elaboração dos PCN, é a presença do setor privado de maneira direta, conforme visto na Conferência Mundial de Educação para Todos. Assim, pontuamos que, desde o primeiro momento, as ações do Estado são condicionadas e fomentadas pelo setor privado e pelo internacional, o que nos leva a questionar sobre a questão da suposta melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Como veremos à frente na análise deste capítulo, a educação no país é orientada pelas iniciativas privadas, tal como ocorre com a Base Nacional Comum Curricular, denotando, assim, a insistência dessas instituições em adequar e orientar a educação básica para atender às necessidades privatistas.

No horizonte axiológico, damos atenção a quem são os enunciadores destes parâmetros. Como mencionado anteriormente, é possível verificar indícios do poder privado que culminam na elaboração dos PCN. Ademais, os PCN apresentam que o seu processo de elaboração ocorreu a partir do estudo de outras propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, além de análises de currículos de outros países, que pouco coincidem com a realidade da educação no Brasil.

É contraditório, pois, ao mesmo tempo demonstra no seu texto que a versão preliminar dos PCN foi discutida *em âmbito nacional*, durante os anos de 1995 e 1996, e que participaram desse processo professores de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. A partir dessas discussões, foram recebidos em torno de setecentos pareceres sobre a proposta preliminar dos parâmetros, que serviram de base para a sua elaboração. A proposta foi então discutida em outros encontros regionais organizados pelo MEC, e que, nas palavras dos PCN (1997), contou com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais e outras entidades ligadas ao magistério. Como resultado dessas discussões, ocorreu a elaboração dos então Parâmetros Curriculares Nacionais, nas suas respectivas disciplinas.

Levantamos, no entanto, a questão se os agentes citados que elaboraram os PCN realmente o fizeram, ou se apenas foram “usados” para sombrear a ação orientadora do poder privado na elaboração dos PCN de 1997, tal qual ocorreu 21 anos depois na elaboração da BNCC (2018).

Em se tratando do horizonte espacial/temporal, demonstramos que o documento foi promulgado em outubro de 1997, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e teve a versão para o Ensino Fundamental II disponibilizada somente no ano seguinte¹⁴. Em relação aos conteúdos temáticos presentes, constatamos que o documento apresenta os conteúdos, os objetivos e avaliação, tendo como norte os princípios que o fundamentam.

No documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto é dirigido aos professores, sendo estes tidos como os principais agentes da transformação da educação. Logo na introdução, temos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (PCN, 1997, s/p)

É de notável importância frisar como o Estado remete ao professor o papel de agente *principal de transformação* e, como o documento frisa, formação do povo brasileiro. O documento ainda propõe que a sua tarefa é a de auxiliar o professor na reflexão e discussão

¹⁴ Nesta pesquisa, utilizamos para fins de análise os PCN datados do ano de sua promulgação, de 1997.

acerca da sua prática pedagógica, com vistas a ser continuamente transformada. Assim, o documento indica que o seu objetivo principal é:

[...] contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro e, posicionar, você, professor, como principal agente nessa grande empreitada. (PCN, 1997, s/p)

O documento dá destaque que, ademais, seu objetivo é concretizar as *capacidades que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica*. Nesse sentido, já é possível verificar a existência de um parâmetro baseado em habilidades e competências, assim como é hoje a BNCC (2018).

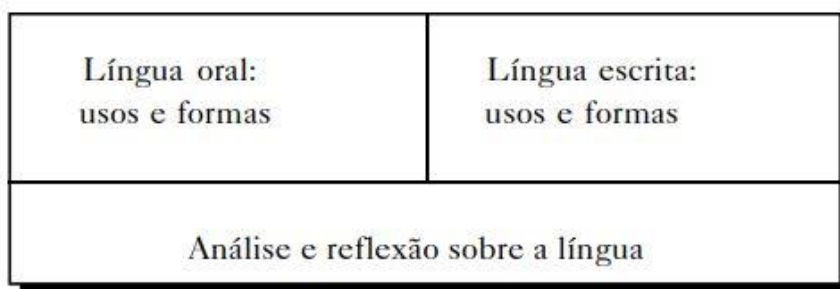
No íterim da carta de apresentação do documento introdutório do parâmetro, damos ênfase para as possibilidades de utilização dos PCN propostos pelo próprio documento, a saber dois itens que estão em análise nesta dissertação:

- i) **Formas de encaminhamento das atividades e maneiras de avaliar e;**
- ii) **Planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula.**

Nas palavras do texto-enunciado do parâmetro, o professor pode compreender que encontrará subsídios teórico-metodológicos que o orientarão para o trabalho em sala de aula. Incluso, poderá encontrar nos PCN formas de encaminhamento de atividades e orientações acerca de como avaliar o processo de ensino-aprendizagem do alunado.

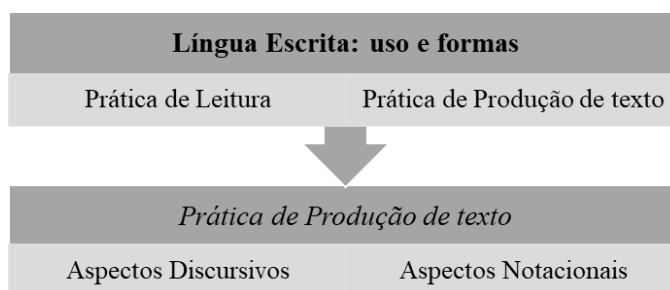
Acerca da análise da dimensão verbal, especificamente da construção composicional, os PCN (1997), que compreendem o primeiro ciclo de 1º a 4º séries, a parte que trata da Língua Portuguesa é dividida em duas partes. A primeira apresenta a área de Língua Portuguesa e define as suas linhas gerais, os objetivos da disciplina e os conteúdos relacionados à linguagem oral, escrita, análise e reflexão da língua e aos fundamentos e critérios de avaliação para o ensino fundamental. A segunda parte do documento apresenta detalhadamente qual a proposta do ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental, como os seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Com essa divisão em mente, buscamos analisar a proposta para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, apresentados na disciplina de Língua Portuguesa.

Dessa forma, os PCN justificaram a necessidade do trabalho com textos e gêneros textuais na sala de aula, sendo uma atividade específica das aulas de Língua Portuguesa. Como resultado, aparece **o texto como unidade de ensino**. Os conteúdos de Língua Portuguesa estavam divididos em dois blocos, conforme a figura 03 que está à página seguinte.

FIGURA 03 – BLOCOS DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FONTE: PCN (1997, p. 35)

O bloco “Língua Escrita: uso e formas” subdividiu-se em outros dois eixos, conforme a Figura 04:

FIGURA 04 – SUBEIXOS DE LÍNGUA ESCRITA

Fonte: A autora.

No tocante ao estilo do gênero do documento, verificamos que o eixo *Leitura e Escrita: uso e formas* foi fragmentado para o trabalho em dois outros eixos, doravante *Prática de leitura e Prática de produção de textos*, que engloba os conteúdos relacionados a **Aspectos Discursivos** e **Aspectos Notacionais** do texto. Segundo os PCN (1997), os aspectos discursivos se referem às características da linguagem em uso, enquanto os aspectos notacionais tratam das características da representação gráfica da linguagem, como a norma padrão da Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar como os PCN (1997) dispõem da organização dos conteúdos, pois, segundo o documento, os guias curriculares não fragmentam mais os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, leitura, interpretação de texto, redação e gramática; entretanto, a prática ainda prevalecia em sala de aula. Mediante isso, os PCN pontuam que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa era, sobretudo, *a produção de textos em situação social dos alunos*:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p. 37)

Diante do objetivo, os PCN (1997) apresentam os conteúdos propostos para as aulas de Língua Portuguesa, os quais estariam voltados para o USO → REFLEXÃO → USO, que se constituem como eixo didático para o tratamento dos conteúdos e que remetem à finalidade do ensino da língua: para o documento, seria a produção e compreensão de discursos, organizadas nos blocos de conteúdos e remetidos às práticas de uso da linguagem, com vistas à produção de textos.

Rojo (2008) situa que os PCN (1997) remetem às teorias textuais, tais quais as obras bakhtinianas e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, de modo a agregar o denominado Interacionismo Sociodiscursivo. Os PCN (1997) vozeiam a obra bakhtiniana quando insere que os textos se organizam sempre dentro de uma temática, estilística e uma natureza composicional.

O viés bakhtiniano é apresentado nos parâmetros quando declara nas primeiras páginas que a produção de textos se daria a partir do discurso: “O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1997, p. 23). O fato de conceber o texto a partir de enunciados, e que deles emerge discurso, faz-nos compreender que, possivelmente, os conteúdos de Língua Portuguesa teriam a mesma concepção apresentada no início do documento, o que analisaremos adiante. Na mesma página 23, o documento esclarece que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

No tocante às propostas para o trabalho de revisão e reescrita textual para as aulas de Língua Portuguesa, os PCN (1997) produzem o dizer constante do uso da língua em um movimento de USO → REFLEXÃO → USO, como um estatuto permanente nas aulas de língua portuguesa e também para o trabalho com os conteúdos relativos à produção textual. No documento, o trabalho com texto deve ser seguido da atividade de revisão das produções feitas pelos alunos. Além disso, o trabalho de revisar as produções textuais é tido no documento como um componente didático, que levará o aluno a ter uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua produção. O documento pontua:

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto. (BRASIL, 1997, p. 37)

O exemplo supracitado pontua que o professor, para além de ensinar o aluno a higienizar o seu texto, deverá orientá-lo no processo de revisão, em uma atitude reflexiva e crítica, de modo que o aluno se torne capaz de articular a sua necessidade de escrita com aquilo que se propõe a dizer. Como metodologia aplicável a este recurso, o documento intenciona ao professor que o tratamento geral dos conteúdos gere o movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, para que, progressivamente, a reflexão se torne uma atividade autônoma nas atividades linguísticas do alunado (BRASIL, 1997).

No texto-enunciado dos parâmetros, ainda observamos que a orientação metodológica quanto ao trabalho com textos parafraseia a concepção de correção que apresentamos nesta dissertação, de que o principal não é apenas o tipo de correção ofertada ao aluno, mas, sim, em que nível o aluno consegue interpretar a correção apresentada a ele. Segundo o documento, essa é uma questão didática:

Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997, p. 38)

A esse processo de intervenção pedagógica, aparece no documento o trabalho com *textos provisórios*. Essa atividade tem por objetivo o trabalho com rascunhos da primeira versão do texto escrito. Indica, pois, que esse trabalho de escritas preliminares e não acabadas são uma estratégia didática em que o aluno pode perceber que o seu texto é provisório e que ele próprio pode analisar o seu processo de escrita. Seria o estatuto da revisão de textos.

Desse modo, o processo de revisão de textos nos PCN (1997) é apresentado como parte constituinte da prática de produção textual. A sua função é a de monitorar o processo de escrita textual, para que quem produz o texto possa avaliar sistematicamente o seu papel de produtor, leitor e avaliador da sua própria produção. Nesse sentido, vale destacar a definição para a revisão de textos:

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. (BRASIL, 1997, p. 54)

Nessa definição, a primeira questão da revisão de texto é o de deixá-lo “suficientemente bem escrito”. Questionamos: bem escrito ortográfica, gramaticalmente ou com a sua função social, linguagem, estilo e conteúdos bem definidos e aclarados? O texto não nos esclarece: até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito.

Indo além: a revisão aparece como uma atividade desenvolvida entre professor e aluno, não como uma atividade isolada do professor. Nos PCN (1997), a atividade de revisão é proposta a ser feita por ambos, com vistas a “identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor” (BRASIL, 1997, p. 54).

Os passos de retirar, acrescentar, deslocar ou transformar porções do texto demonstra que o autor, em todos esses momentos, está refletindo em função do objetivo da sua escrita. No texto dos parâmetros, é apresentada a orientação de que a revisão do texto do aluno deve ser feita com a orientação do professor:

Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. (BRASIL, 1997, p. 54)

Nos objetivos propostos para o primeiro ciclo, que compreendem de 1^a a 4^a séries, o trabalho com a produção de textos pressupõe um trabalho a quatro mãos, entre professor e aluno, sobretudo na revisão textual. Apresenta-se como objetivo: “considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor” (BRASIL, 1997, p. 68).

Ao longo da análise dos PCN (1997), podemos inferir que o trabalho “Análise e reflexão sobre a língua”¹⁵ compreende parte do processo de revisão de textos, bem como da revisão textual-interativa. A compreensão reside no apontamento de que o objetivo do trabalho de análise e reflexão da linguagem é oferecer aos alunos do primeiro ciclo situações didáticas para que eles possam concentrar-se na atividade epilinguística e na reflexão sobre o uso da língua em situações de produção. Em relação a essa prática de produção de textos, destacamos:

[...] a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 53)

Fiad (2006) explica que a reescrita pode oportunizar a análise linguística¹⁶ e fazer o aluno sentir a necessidade de reescrever o seu texto, pois em ambos os momentos o aluno é levado a refletir sobre as condições e objetivos do seu texto.

Assim, pontuamos que a prática de análise linguística é parte integrante da correção textual-interativa, sendo apresentada também nos PCN, ainda que de maneira incipiente e implícita, sem nomenclatura. Sugerir que, no trato didático dos conteúdos, o professor leve o aluno a refletir, analisar e questionar aspectos discursivos do seu texto-enunciado demonstra a necessidade do ensino pautado no funcionamento da linguagem. Mais à frente no documento, a prática de revisão de textos aparece como parte integrante do bloco de análise e reflexão da língua:

¹⁵ O bloco de análise e reflexão sobre a língua, contido nos PCN (1997), é compreendido como a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

¹⁶ Nesta pesquisa e com base nos estudos de outros autores, compreendemos a análise linguística como o processo de reflexão epilinguística da língua, na qual os alunos são orientados pelo professor a refletir acerca dos recursos lexicais e gramaticais dos gêneros discursivos em seus determinados contextos de produção sócio-históricos, tanto nos processos de leitura quanto de escrita textuais.

Revisão do próprio texto com ajuda:

- durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
- depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia. (BRASIL, 1997, p. 75)

No entendimento do texto-enunciado dos PCN (1997), verificamos que a orientação direta para a prática de revisão de textos deve ser realizada com a ajuda do professor, não sendo uma tarefa a ser realizada aquém do auxílio do professor. A prática em conjunto, adiante, pode levar a uma ação reflexiva e autônoma por parte do aluno, ao longo dos próximos ciclos. Ademais, pudemos inferir que os PCN enfatizam o trabalho com várias versões de um rascunho do texto, de modo que o professor oriente o aluno a verificar questões como adequação ao gênero proposto, coerência e coesão textual, pontuação e ortografia.

Fiad (2009) explica que os PCN (1998) indicam que, em alguns momentos, existe a indicação de prática de análise linguística como motivador para a realização tanto de atividades metalinguísticas quanto epilinguísticas sobre a escrita, e em outros momentos há a indicação de refacção de textos. Para a autora, o trabalho de retomada de escrita privilegia a adequação do texto em virtude das exigências da modalidade escrita da língua portuguesa em seus aspectos gramaticais e textuais.

Entretanto, é válido tornar evidente que, por vozear os pressupostos bakhtinianos acerca do enunciado/discurso, o documento não orienta o professor explicitamente acerca de tipos de revisões possíveis com a produção textual. No que concerne ao primeiro ciclo, o que observamos são pontuações sobre a dualidade do trabalho na revisão de textos e na ênfase na análise e reflexão da língua tanto oral e escrita. Assim, a aproximação mais evidente de uma orientação sobre o estatuto da revisão textual está presente no bloco “Análise e reflexão sobre a língua”, que contém poucas orientações didáticas sobre esse processo. Enfatizamos esse ponto, pois no texto introdutório dos PCN (1997), o documento dirige-se ao professor com o discurso de que os eixos de trabalho recebem o trato didático que podem seguir de modelo para o professor. Ainda: que o professor encontraria no documento orientações para o trabalho em sala de aula, o que aconteceu, mas de maneira demasiado superficial.

Assim, finalizamos esta seção, considerando que os PCN (1997) apresentam poucas orientações acerca da revisão textual, não orientando o trabalho do professor no processo de reescrita de textos. A revisão textual é apresentada no documento como o momento em que o aluno poderá ler e refletir sobre a sua produção escrita. Ditam os PCN (1997) que, nessa

abordagem, o professor ensinará o aluno os procedimentos de revisão de texto. Assim, é possível perceber que o documento apresenta de maneira sucinta aspectos relacionados à reescrita de textos e que correlaciona esses procedimentos com a atividade de análise linguística, posta como análise e reflexão da língua.

Analisaremos, no próximo item desta seção se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) – apresenta avanços acerca do estatuto da revisão e reescrita textual.

3.1.3 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018): 1º aos 5º anos

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento normativo criado pelo Ministério da Educação e que apresenta os conteúdos mínimos de aprendizagem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e que já estava previsto para ser produzido pela LDB 9394/96.

No horizonte espacial e temporal, damos início situando que a BNCC teve sua versão publicada para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil no ano de 2017. Já a versão para o Ensino Médio foi publicada em 2018 e, em seguida, um volume único para os três níveis de ensino no mesmo ano. O documento entrou em vigor ainda no governo do então presidente Michel Temer e, no ano seguinte, 2019, deveria ser implementado pelas escolas nos estados e municípios por meio de seus currículos. Nesta pesquisa, analisamos a versão de 2018 que contém as orientações para os três níveis de ensino.

Ao se tratar do horizonte temático, damos atenção à finalidade de produção deste documento. A BNCC (BRASIL, 2018) não é um currículo. Trata-se, pois, de um documento normativo que orienta os currículos estaduais e municipais nos conteúdos considerados, nas próprias palavras da base, como aprendizagens essenciais que os alunos deveriam desenvolver na educação básica. O documento ainda se baseia em habilidades e competências, que se configuram, no documento, como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemáticas do dia-a-dia com vistas ao exercício da cidadania e do *mundo do trabalho* (BRASIL, 2018).

O nosso grifo no item *mundo do trabalho* é compreendido por nós, com base nas leituras que realizamos dos estudos de Freitas (2016), Bonini e Costa-Hübes (2019) e Rosa, Ramos e Corbari (2019), que a finalidade da BNCC não é a de formar cidadãos críticos e pensantes, como se espera da escola. Antes disso, o objetivo é formar ou treinar o aluno com base em

habilidades e competências que o possibilitarão adentar e atender as exigências/demandas do mercado de trabalho. Nesta pesquisa, não negamos que uma das funções sociais da escola é a de preparar o aluno para a vida fora dela e a de auxiliar a formação de sujeitos críticos em uma sociedade. Antes disso, o que salientamos é que, no contexto de produção da BNCC (2018), agentes privados estão envolvidos na sua produção, o que caracteriza a finalidade da base em atender demandas privatistas e não para o mundo social/crítico, como definimos anteriormente. Ancoramo-nos em Freitas (2016), ao explicitar que os grandes agentes fomentadores e financiadores da BNCC foram os setores privados e financeiros dentre eles: Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmanne, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A grande questão que o autor propõe é: “por que uma elite financeira estaria interessada em promover iniciativas na educação em âmbito nacional?” (FREITAS, 2016, p. 2). No texto do autor, encontramos a explicação da professora Elizabeth Macedo, que aclara:

Em outros termos, esses grandes grupos econômicos desejam transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle. Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo. O imponderável fica de fora. O desejo por resultados e, por consequência, a competição podem acabar por sobreporem-se a elementos essenciais dos processos de aprendizagem. (FREITAS, 2016, p. 2)

A legitimação do poder privado e o controle destes sobre a escola pública torna-se ainda mais evidente quando dentro da própria BNCC são elencadas dez habilidades e competências a serem desenvolvidas na aprendizagem dos alunos e que são, segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), o perfil dos sujeitos que se espera formar de acordo com a Base: sujeitos que valorizam e empregam seus conhecimentos e que vão além do básico, que caminham para o aperfeiçoamentos, pois, para os autores, a lógica trabalhista é a de formar mão de obra com indivíduos em constante atualização e que sejam capazes de dominar a linguagem e os recursos tecnológicos à sua disposição na empresa em que trabalham.

Assim, corroboramo-nos com Bonini e Costa-Hübes (2019) de que a finalidade da BNCC não é de apenas orientar os currículos estaduais e municipais em relação a conteúdos, aprendizagem, avaliação e demais elementos que aparecem de fato nos currículos. Antes disso, a Base objetiva direcionar os currículos à formação de mão de obra para atender às demandas das empresas privadas. Os autores complementam que a produção da BNCC põe em evidência a convergência entre o público e o privado em nome dos interesses das empresas privatistas e,

pontuamos, não a de falsamente ofertar o pleno desenvolvimento da educação como a BNCC (2018) apresenta em seu texto de introdução.

É importante destacar que o enunciador principal deste documento é o próprio MEC – Ministério da Educação e Cultura, permeado pelos agentes privados envolvidos na construção da BNCC. Macedo (2019) torna evidente que o processo de criação da base foi *conduzido* por gestores públicos, mas com participação assídua de fundações, grupos educacionais e movimentos sociais ligados ao setor privado.

De modo assertivo, Macedo (2019) explica que, durante a implementação da base, parcerias com o chamado “terceiro setor”, explicitamente, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação, o MEC, conjuntamente com os secretários estaduais de educação, reuniram-se para a discussão do que seria um plano de ação conjunta para a referida implementação. Com isso, a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – definiu o que seria o *Movimento pela Base Nacional Comum*, como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”¹⁷. Com isso, tornamos evidente que os enunciadores, bem como aqueles que promoveram a construção da BNCC, nada mais são que os poderes do terceiro setor e que não são explicitados no texto da Base.

Em contrapartida, de modo insidioso, a UNDIME publicou, no portal Movimento Pela Base¹⁸, o documento *Posicionamento Conjunto da Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular*, em que consta que, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, a segunda versão da Base foi discutida em seminários por todo o país. Segundo a página do Movimento, os seminários foram organizados pela Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação – e pela Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – e que, inclusive, contou com a participação de mais de 9 mil professores. Os seminários reuniram mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação para analisar a proposta em produção da BNCC.

Assim, verificamos a incongruência de informações na BNCC (2018) em relação aos agentes envolvidos no processo de formulação da Base. Sobre essas políticas envolvidas,

¹⁷ Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> > Acesso em 17 de maio de 2021.

¹⁸ Disponível em: < https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf > Acesso em 17 de maio de 2021.

Macedo (2019) atesta:

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. [...]A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização. Na perspectiva pós-fundacional com a qual venho lendo as políticas, hegemonizar significa universalizar uma concepção particular, o que, no entanto, não é capaz de apagar antagonismo que é constitutivo do social. (MACEDO, 2019, p. 41)

Corroboramos com as palavras de Macedo (2019) que a BNCC não é um currículo que nasceu de um movimento público pela educação. Erroneamente, as políticas envolvidas na construção da base nacional comum aparentaram que o documento foi construído, elaborado e discutido por professores, o que de fato não ocorreu, atestando novamente a incongruência das políticas educacionais no Brasil.

Acerca da dimensão verbal do documento, o conteúdo temático da BNCC compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível identificar a ênfase constante na utilização das tecnologias: o documento considera o universo digital como uma forma de comunicação em evolução e apresenta que, com o advento das novas e abundantes tecnologias, os alunos não somente estão submersos a elas, como também são *consumidores* desses aparatos. Com isso, o documento imputa à escola o papel de direcionar o aluno à utilização emergente dessas tecnologias, como vemos:

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 57)

Quando o documento sugere que a escola incorpore as novas tecnologias, bem como os seus modos de linguagem e de funcionamento – e manipulação –, nota-se a ênfase em atender às demandas dos setores privados por ter profissionais que estejam imersos e a par da utilização e manuseio desses aparatos, denotando, assim, a especificidade da BNCC na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho ainda na educação básica. Nesse sentido, buscamos, na leitura da BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa, quais seriam as abordagens indicadas para o trabalho com o texto, considerando essa precisamente tecnológica, por meio da análise do estilo do gênero e do autor.

Rosa, Ramos e Corbari (2019) tornam explícito que a BNCC toma o texto como objeto de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa e não os gêneros do discurso. O estranhamento apresentado pelos autores é o de que, ao longo da leitura do documento, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas nos alunos estão relacionadas ao trabalho com os gêneros do discurso. No estudo dos autores, a Base não apresenta diferença entre os termos produção de texto e escrita. Em alguns casos, os termos são adotados de forma distinta e, em outros, de forma idêntica. Com isso em mente, buscamos, no texto, como são apresentados, ou se são apresentados, conceitos pertinentes de revisão e reescrita textuais.

No tocante ao eixo de produção de textos, a BNCC (2018) indica estratégias para a sua produção. O documento propõe que se utilizem estratégias de revisão de textos, reescrita/*redesign*, conforme apresentamos:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 74)

É importante observar que o documento não insere a revisão e a reescrita de textos com base na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Denotamos a utilização do termo *redesign* que, segundo a Infopédia¹⁹, significa na íntegra, “processo de voltar a desenhar um produto, fazendo-lhe alterações e melhoramentos nos seus aspectos técnicos e funcionais, de modo a otimizá-lo e a conseguir maior competitividade comercial”. O destaque que apresentamos à definição do termo *redesign* para o processo, que seria o de revisar e reescrever os textos, é que novamente a Base intenciona que as práticas de sala de aula se realizem com vistas a atender às demandas daqueles que financiaram o documento da BNCC.

Compreendemos que, embora as teorias do Círculo de Bakhtin sejam sugeridas por meio de conceitos/palavras no documento da BNCC (2018), não encontramos a perspectiva dialógica da linguagem no trato com a revisão e reescrita textual.

Isso posto, outro aspecto que encontramos na análise da BNCC (2018) é, como mencionado anteriormente, a ênfase no uso das tecnologias. No que corresponde ainda ao que seria a correção de textos, a Base propõe que o professor utilize recursos digitais para a correção, como vemos: “Utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar

¹⁹ Informação disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/redesign> > Acesso em: 22 de jan. de 2021.

textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 74). Nos objetivos da aprendizagem propostos de 1º ao 5º ano, encontramos aqueles relacionados ao eixo de produção de textos, a saber:

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 91)

O objetivo 06 de aprendizagem para as aulas de Língua Portuguesa pontua que a prática de ler e revisar o texto produzido pelo aluno seja feita com o auxílio tanto dos professores quanto dos colegas, remetendo aos tipos de revisão apresentadas nos PCN (1998), expostos no item anterior dessa dissertação.

Os objetivos 07 e 08 dispõem que, para a versão final do texto produzido, caso possua ilustração, seja utilizado o suporte adequado manual ou digital para a execução. Ademais, para a publicação dos textos produzidos, sugere-se a utilização de *softwares* que atendam a essas especificidades. Nesse ponto, consideramos: quais suportes/*softwares* seriam esses? Estão à disposição da *escola real* ou da *escola ideal*? A discussão que levantamos nesta análise é que a ênfase à utilização dos meios digitais sobressai-se às das relações dialógicas reais entre professor e aluno, que são as que defendemos ao longo desta pesquisa. Na BNCC (2018), observamos que existe uma indução para o apagamento das relações professor e aluno, essenciais para o processo de reescrita de textos: é um trabalho a quatro mãos e que conta com a participação efetiva do professor enquanto mediador deste processo de revisão e reescrita textual, como bem aponta Ruiz (2013).

Ao longo dos objetivos de aprendizagem dispostos na BNCC (2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos inúmeras recorrências dos verbos *Planejar* e *Produzir Textos*. Essa utilização constante indicaria que, em algum lugar da Base, o professor encontraria orientações teóricas e metodológicas sobre como proceder com o planejamento e a produção desses textos. Entretanto, a única orientação que encontramos foi a do objetivo 06 de aprendizagem, supracitada.

Destarte, verificamos que a BNCC (2018), em relação aos PCN (1997), vinte anos depois, retrocede nas orientações teórico-metodológicas sobre revisão e reescrita textual, uma vez que,

como demonstramos no item 3.1.2, os PCN (1997) de Língua Portuguesa vozeiam a revisão textual-interativa e acentuam a necessidade da relação dialógica e reflexiva entre professor e aluno no processo de revisar e reescrever as produções textuais, o que não acontece na Base. Pelo contrário, a BNCC (2018) não indica e não vozeia quaisquer teorias ou metodologias acerca da revisão e reescrita de textos. Pelo contrário, a Base se limita-se ao trabalho com gêneros textuais. O que acentuamos é a incompatibilidade de apresentação das teorias do Círculo de Bakhtin com o distanciamento proposto para as relações professor/aluno levadas para o espaço das tecnologias.

Não negamos a necessidade social que temos da utilização e da imersão constante das tecnologias presentes no nosso dia-a-dia. O que enfatizamos é que um documento normativo federal que baseia os currículos em nível estadual e municipal não compreende a realidade imediata das escolas do país. Nesse sentido, a afetação do uso de tecnologias para a produção, correção e edição textual parece-nos estar distante da realidade do sistema público de ensino do nosso país, o qual, por vezes, sequer possui acesso adequado à internet para professor e aluno²⁰.

Na próxima seção deste capítulo, analisaremos se nos documentos em nível estadual aparece algum avanço nas concepções teórico-metodológicas de revisão e reescrita textual e se aproximam das realidades do Estado, uma vez que a BNCC não contempla essas especificidades nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2 O OLHAR PARA REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL ESTADUAL

Nesta seção, analisamos o estatuto da revisão e reescrita textual nos documentos educacionais do Estado do Paraná. São investigados e discutidos o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019). Nesses documentos, ressaltamos, especialmente, a relevância das DCE (2008) de Língua Portuguesa do Estado do Paraná em relação aos outros documentos analisados ao longo desta pesquisa.

²⁰ A título de exemplo: o cenário estabelecido pela pandemia do novo Corona vírus no Brasil, em que as salas de aula de todo o país foram conduzidas aos cômodos das casas de professores e alunos, revelou, da forma mais visível possível, o abismo social existente em torno das tecnologias.

3.2.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) tem as suas raízes no processo de transferir os anos iniciais do Ensino Fundamental para os municípios. Análogo ao processo de municipalização, em 1987, deu-se início à proposta de implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, o CBA (SAPELLI, 2003).

Santos (1998) evidencia que, com a organização do CBA, houve também a preocupação com a reestruturação curricular de todo o Ensino Fundamental no Estado do Paraná. Ao estender as discussões referentes à organização curricular, o resultado foi a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Ao considerar o horizonte espacial e temporal, denotamos que o processo de elaboração do currículo acima citado teve início em 1987. Embora a discussão e produção do currículo básico foi iniciado no ano citado, apenas em 1990 foi impressa a versão definitiva do currículo. No entanto, o currículo chegou às escolas ano de 1991, durante o primeiro governo de Roberto Requião no estado do Paraná.

É possível identificar que os enunciadores desse documento foram políticos que iniciaram ações para eleger aqueles que redemocratizariam o país. Após a eleição do governador José Richa (1983-1986) foi elaborado o documento *Políticas da SEED/PR: fundamentos e explicitação*, que visava à democratização das práticas educacionais divulgadas por aquele governo.

No entanto, os estudos do horizonte axiológico desse documento apontam que, de acordo com as considerações de Sapelli (2003), o trabalho de elaboração do currículo contou com a colaboração e participação de educadores: equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação; Inspetorias Estaduais, equipes de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED; Curso de magistério; Associação dos Professores do Paraná; Associação Educacional do Oeste do Paraná; e contou ainda com a União dos dirigentes municipais de Educação e das Instituições de Ensino Superior. A participação desses é analisada por Nogueira (1993) como mais uma etapa de cooptação do estado em relação às entidades que organizam a sociedade.

Para Sapelli (2003), isso significou que “a elaboração do currículo também foi expressão da nova relação do estado com o setor educacional que passou a pautar-se sob o pressuposto da desconcentração, mas sem perder o controle” (SAPELLI, 2003, p. 50). Mantiveram-se às sombras os mesmos agentes políticos que enunciaram o documento de políticas da SEED/PR.

No que tange à análise referente ao horizonte temático, observamos que o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) é, pois, uma proposta curricular cujo pressuposto teórico está baseado na Pedagogia Histórico-Crítica²¹. Esse currículo foi produzido com a finalidade de apresentar a reestruturação do currículo anterior do estado para atender ao então ensino de 1º grau, que compreendia da Pré-escola à 8ª série no Paraná.

No estudo da dimensão verbal do currículo, pontuamos alguns discursos possíveis durante a nossa análise. Na carta que se apresenta, logo após a introdução, intitulada “Ensino de 1º grau: elementar e fundamental”, escrita por Jussara M.ª T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes, ambos professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR, elencamos a explicitação dos professores em relação ao esvaziamento da escola como meio para atender às políticas economicistas daquele cenário em 1990. Segundo os estudiosos, a existência da escola é o fator direcionador da sociedade.

Neste ínterim, na visão dos autores, torna-se necessário aos educadores compreender a escola como instrumento que interfere diretamente na sociedade, fazer o resgate da especificidade da escola bem como da sua razão histórica. Isso significa, nas palavras dos autores, que:

A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola". (PARANÁ, 1990, p. 15)

Atentamo-nos, neste momento, para o direcionamento de currículo especificado pelos autores. Para os estudiosos, o currículo norteador pela Pedagogia histórico-crítica, é compreendido como o conjunto de atividades central/fundamental da escola e que trabalha em função da situação social da escola. Com esse pressuposto, inferimos, na leitura da carta inicial, que o objetivo da elaboração desse currículo para o estado do Paraná era o de amenizar os efeitos da reestruturação do ensino de primeiro grau naquela época, de tal modo que o currículo apareceu como norteador das atividades, conteúdos, metodologias e avaliações que seriam realizadas dali em diante.

A pedagogia histórico-crítica é definida por Saviani (2013) como uma perspectiva pedagógica que possibilita a superação da concepção crítico-reprodutivista na sociedade. Segundo o autor, essa concepção apresenta um caráter crítico, pois a escola, em uma sociedade

²¹ A Pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva pedagógica que se diferencia da visão crítico-reprodutivista. Nesta corrente pedagógica, segundo Saviani (2013), a educação é sempre relacionada ao desenvolvimento social e das classes.

capitalista, serve apenas para atender aos seus interesses, além de perpetuar os interesses hegemônicos.

A Pedagogia Histórico Crítica, para além, possui suas bases no materialismo histórico-dialético e nas reflexões de autores como Marx, Gramsci, Vigotski e Lênin. Essa perspectiva pedagógica assume o compromisso com a transformação social, sendo a escola o seu principal agente. Santos (2018) articula que a pedagogia histórico-crítica pensa a escola pública como o espaço de luta da classe trabalhadora. Elucida a autora que

A pedagogia histórico-crítica defende a escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. (SANTOS, 2018, p. 47)

Direcionamos nosso olhar para os posicionamentos, a ideologia e os valores sociais apresentados no decorrer do currículo. Indicamos que o processo de ensino-aprendizagem é tido como constitutivo da criança. Ou seja, por tomar como pressuposto teórico e orientador a Pedagogia Histórico-crítica, o currículo compreende que os alunos em processo de ensino-aprendizagem são sujeitos marcados e situados histórica e socialmente, de tal modo que os professores não podem ignorar a bagagem que o aluno já traz consigo neste processo. É explicitado, ao longo do texto, que “professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas” (PARANÁ, 1990, p. 15). Isso denota como o currículo apresenta os conteúdos de forma essencialmente social, para atender às demandas dos alunos enquanto sujeitos que fazem parte de uma sociedade, questão esta que confirmaremos ao longo da análise nesta pesquisa.

A estrutura composicional do Currículo compreende uma sequência de orientações para a Pré-Escola, para a Alfabetização, e apresenta orientações relacionadas aos pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação para as disciplinas a seguir: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Educação Artística; Educação Física; Língua Estrangeira Moderna; Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Ensino Religioso.

Ao tratar dos aspectos relacionados à revisão e a reescrita textual, o eixo de produção de texto aparece logo de início na etapa da alfabetização. O eixo “O trabalho com o texto” apresenta a especificidade deste objeto de trabalho. No currículo, o texto é concebido como núcleo de trabalho para a língua escrita, pois

[...] é somente no texto que pode apreender a significação de cada palavra que o compõe, e as significações resultantes das relações entre elas (as palavras). Trabalhar com a língua exige trabalhar com a dimensão de significação que ela tem, e isso só é possível a partir de texto, enquanto expressão de um momento de uso real, vivo, funcional da língua”. (PARANÁ, 1990, p. 36)

O trabalho com o texto é tido como ponto de partida para a compreensão da função da escrita, além de ser apresentada no currículo como necessário para o domínio do código escrito (PARANÁ, 1990). Isso posto, denota as concepções do trabalho com o texto apresentadas pela Linguística Textual, apresentados no capítulo dois desta dissertação, ao compreender que a língua ocorre em unidades de sentido, chamadas de texto, distante da concepção dialógica da linguagem.

Na sequência das orientações para o trabalho de produção de texto, encontra-se o eixo “Reestruturação de textos”, ainda na etapa da alfabetização. Esse item descreve breves instruções de como o professor pode proceder no momento da reescrita textual.

A primeira assertiva é de que o professor não terá a preocupação com a correção formal do texto, como as convenções ortográficas, por exemplo. *A priori*, o professor deverá se atentar para corrigir a elaboração e a explicitação das ideias do aluno. À medida que o aluno avance nesta compreensão, a orientação é de que o professor dirija a atenção do aluno para as questões relacionadas à clareza do texto, ou seja,

[...] o texto deverá ser capaz de deixar claro o que se pretende dizer, sem a necessidade de completar as idéias²² com explicações orais. Assim, gradativamente o professor irá interferir na seqüência²³ do texto escrito pela criança, discutindo com ela as possibilidades de complementar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com o auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organizá-los em parágrafos adequados. (PARANÁ, 1990, p. 40)

Para aprimorar a orientação do trabalho com a clareza do texto, o currículo utiliza como referência Geraldi (1984)²⁴ e o seu livro *O texto na sala de aula*, e indica a seguinte sugestão para o trabalho do professor:

Para tanto consideramos válida a sugestão de trabalho do prof. Geraldi ao propor que o professor:

²² Mantivemos a grafia original do autor da citação em virtude de que a nova ortografia oficial da Língua Portuguesa passou a vigorar no país a partir de 2009.

²³ Idem.

²⁴ Nesta dissertação, estudamos o livro de Geraldi, na terceira edição, publicada em 2000.

- Leia os textos produzidos pelos alunos.
- Selecione, dentre eles, um texto para se trabalhar a reestruturação.
- Coloque o texto original na lousa (de forma ortograficamente correta, uma vez que objetivo, no caso, é o trabalho específico de reestruturação e não de correção ortográfica).
- Proponha à classe questões que visem: - complementação das informações do texto (o quê? onde? quem? quando?) - eliminação da redundância (que palavras, expressões e idéias se repetem? Fazem falta? Podemos substituí-las? Como?) - pontuação adequada (que ponto se coloca aqui? por que?)
- Discuta com os alunos a importância das informações obtidas para a clareza e compreensão do texto. (PARANÁ, 1990, p. 41)

A reestruturação proposta pelo currículo em conformidade com as orientações sugeridas por Geraldí é que o professor trabalhe conjunta e coletivamente com os alunos aquelas problemáticas das ideias globais do texto, para que a versão final tenha clareza e para que o texto seja bem compreendido pelo leitor.

Ao adentrar a disciplina de Língua Portuguesa, no item pressupostos teóricos, encontramos a especificidade do trato da linguagem em uma perspectiva interacionista. Segundo o Currículo do Paraná (1990), a natureza social da linguagem é fruto de uma necessidade histórica do homem, por isso o seu caráter dialógico e interacionista. Assim, o currículo explica:

Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas ideias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. (PARANÁ, 1990, p. 45)

O currículo ratifica a sua perspectiva metodológica de concepção sob o viés interacionista ao explicitar que o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa é, por essência, um trabalho coletivo e dialógico. O que destacamos é que essa perspectiva de linguagem é baseada nos estudos do quadro da linguística textual. Ao longo desta análise, atestaremos se as orientações metodológicas, de conteúdos e de avaliações estão em conformidade com as teorias assumidas na disciplina.

No item que contém os encaminhamentos metodológicos para a disciplina de Língua Portuguesa, o currículo explica que consoante com a perspectiva interacionista adotada no documento, leva-se em consideração que os sujeitos são situados por meio da linguagem, social

e historicamente, e se apropriam e a transmitem por meio da sua experiência acumulada. O currículo explica que o texto, assim, deverá ser entendido como um

[...] produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais. (PARANÁ, 1990, p. 48)

A orientação que o currículo apresenta é assertiva quando explicita que o texto, enquanto objeto de trabalho, deve ser o núcleo do trabalho do professor. Assim, buscamos investigar se aparecem orientações pertinentes com a perspectiva interacionista para a revisão e reescrita textual.

No item domínio da escrita, pontuamos que o currículo infere que, para se pensar a escrita, faz-se necessário pensar a noção de um interlocutor ou leitor para aquilo que escrevemos. Pensar nesse interlocutor seria a razão para a reescrita do texto. Denotamos que o currículo apresenta orientações para que sejam corrigidas a coerência e a argumentação nos textos dos alunos, conforme o excerto a seguir:

Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias. É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses. (PARANÁ, 1990, p. 50, grifos do autor)

Aqui, a proposta sugere que o professor deverá decompor o texto do aluno e, a partir do nível de clareza das ideias, sejam feitos exercícios para a identificação das ideias principais do texto. Na sequência, há no currículo orientações para o trato com a estrutura do texto. Ao contrário de o professor se atentar para os exercícios de ordem gramatical e estrutural, deverá utilizar a análise linguística para mostrar ao aluno a organização do seu texto. A indicação é que o professor irá dissecar o texto para que o aluno possa compreender a sua função, a flexibilidade da língua e os recursos coesivos.

Compreendemos que o currículo apresenta poucas orientações sobre a revisão e reescrita de textos. Encontramos orientações para que o professor praticasse e desenvolvesse atividades de coesão e argumentação, a fim de que o aluno fosse capaz de identificar na sua produção textual as ideias principais desenvolvidas no texto. Assim, embora o currículo oriente o trabalho para a reorganização dos aspectos globais do texto, também parece se alinhar aos pressupostos

da Linguística Textual, uma vez que se atenta para as questões relacionadas à materialidade textual, como os aspectos de ordem semântico-conceituais e formais do texto. Ademais, o currículo não considera o trabalho com a dimensão extraverbal dos gêneros discursivos, o que denota um distanciamento dos postulados bakhtinianos.

Ao verificarmos os conteúdos, observamos que, no objetivo geral, consta a adequação de texto, conforme apresenta a figura 05 abaixo:

FIGURA 05 – DOMÍNIO DA ESCRITA

CONTEÚDOS	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
DOMÍNIO DA ESCRITA						
Objetivo Geral: Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção.						
a) No que se refere à produção de textos:						
• produção de textos ficcionais (narrativos);						
• produção de texto informativos;						

Fonte: Paraná (1990, p. 51)

Segundo a figura 05, o objetivo a ser desenvolvido na parte escrita da disciplina de Língua Portuguesa é o de *desenvolver a noção de adequação* de textos. Compreendemos, então, que o currículo não especifica o estudo aprofundado da produção de textos, tampouco da revisão e reescrita textual. Todavia, é incoerente o currículo apresentar apenas na etapa da alfabetização orientações sobre a reescrita de textos, mesmo que brevemente, e não nos anos finais do Ensino Fundamental I, considerando que, na alfabetização, os alunos estão em processo de aquisição da língua escrita, ao contrário das antigas 2^a, 3^a e 4^a séries. No item a seguir, faremos a análise das DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), referentes à disciplina de Língua Portuguesa e suas orientações acerca da revisão e reescrita textual.

3.2.2 Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (2008): 1º a 5º anos

A educação básica no Estado do Paraná, como visto no item anterior deste capítulo, passou por uma reformulação no ensino do então primeiro grau, que teve por principal marco a criação do Currículo da Escola Pública do Estado do Paraná, em 1990. Com a publicação deste documento, a SEED – Secretaria de Estado da Educação – convocou, no ano de 2003,

diversos educadores do Paraná para o processo de escrita e elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE – para as disciplinas que compunham o quadro da educação básica (SOUZA, 2010).

Assim, ao analisar o horizonte espacial e temporal, identificamos que, com o retorno de Roberto Requião ao governo do estado do Paraná, de 2003 a 2006, críticas foram centradas em defesa da escola pública contra as determinações do capitalismo, bem como das competências estabelecidas pelos PCN, com vistas a formar os indivíduos para o mercado de trabalho. Como o Paraná encontrava-se sem uma diretriz própria para a educação, o estado aderiu a proposta dos PCN (SOUZA, 2010).

Souza (2010) explica que, com a realidade educacional afetada pelas políticas neoliberais, no ano de 2003, iniciou-se o movimento da retomada da educação pública como dever único e intransferível do Estado e pelo resgate da identidade da educação no Paraná. Sob essa visão, a SEED deu início ao Plano Estadual de Educação – o PEE – com o objetivo de redefinir as políticas públicas para a educação paranaense. O PEE estabelecia orientações para todos os níveis e modalidade de ensino no Paraná, que compreendiam na educação básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; o Ensino Superior, a Educação do Campo e a Indígena, a EJA e a Educação Especial. Desta forma, para compreender cada uma dessas modalidades e níveis de ensino, a SEED tencionou a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para orientar o trabalho educacional. É possível, portanto, identificar os enunciadores deste documento. Segundo Sapelli (2003), a política do então governador previa a revitalização da escola pública. O que ocorreu foram ações consoantes com as diretrizes do Banco Mundial, de descentralização e autonomia escolar.

Ainda na dimensão espaço-temporal, Souza (2010) evidencia que o processo de elaboração das DCE teve início em março de 2004 e envolveu, em nível de convite, professores da rede estadual de ensino e representantes das Secretarias Municipais de Educação. De acordo com a autora, neste ano foram realizados oito seminários estaduais com representantes de cada uma das disciplinas do quadro da educação básica, que promoveram o trabalho de elaboração coletiva das DCE para as referidas disciplinas e modalidades da educação.

As discussões e reflexões resultantes dos seminários foram encaminhadas ao Departamento de Ensino Fundamental – DEF – da SEED/PR, e se constituiu como material de estudos para os professores e equipes pedagógicas das escolas paranaenses entre fevereiro de 2005 e 2007, processos estes que culminaram com a elaboração oficial das DCE. De acordo com Souza (2010), para a disciplina de Língua Portuguesa, as DCE foram publicadas em caráter preliminar, precedido de quatro versões, a saber:

1. DCE-LP/2005 I – EF: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: neste documento, os conceitos bakhtinianos aparecem na sua segunda seção como “A linguagem na concepção interacionista”²⁵. O texto se sustenta nos estudos de Geraldi (1991)²⁶, ao propor que a linguagem é constituinte das relações sociais humanas. O caráter social da língua é fundamentado no texto preliminar pelos pressupostos teóricos de Bakhtin e Volóchinov (1992)²⁷. Em conformidade com a perspectiva interacionista adotada nas diretrizes, o documento relembra a opção da rede estadual de ensino em adotar uma abordagem pedagógica que se diferenciava das formas tradicionais de ensino da língua materna, tal qual o educando se apropriasse não somente do código linguístico, mas, também, do seu emprego enquanto prática social.
2. DCE-LP/2005 II – EM: Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa – Texto Preliminar: esta segunda versão do documento primou por uma diretriz curricular que considerasse as diversidades culturais e necessidades dos alunos. A sua elaboração seguiu os pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo. Conforme apresentado no documento, essa opção teórico-metodológica foi adotada em virtude de várias discussões e reflexões feitas por parte dos professores da rede, que consideraram as condicionantes sociais como fatores que interferem no uso da linguagem, tais quais postulam as teorias do Círculo de Bakhtin. Ademais, o documento apresenta a definição de língua com base em pesquisadores brasileiros como a configuração de um espaço de interação entre os sujeitos. A diretriz propôs, ainda, que a língua materna fosse vista como uma atividade que se realiza historicamente entre os sujeitos e que os gêneros discursivos fundamentassem o trabalho com a linguagem verbal. Na diretriz, os gêneros do discurso e a reflexão sobre a linguagem são os elementos articuladores das práticas de oralidade, leitura e escrita, cuja análise deveria abordar as variações linguísticas presentes na sociedade.
3. DCE-LP/2006 – Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa: ao fim de 2006, foi publicada a terceira versão da DCE de Língua Portuguesa, intitulada “*Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*”. A reformulação deste documento optou pela produção de um documento único para a

²⁵ É importante lembrar que a concepção interacionista da linguagem já era apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990).

²⁶ A referência: GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991. Nesta dissertação, a referência é do ano de 1997.

²⁷ A referência: BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. O livro, aqui nesta dissertação, aparece somente com a autoria de Volóchinov, de acordo com os mais recentes estudos sobre o Círculo; a publicação é da Editora 34 e com data de 2018.

disciplina de Língua Portuguesa que contemplasse toda a educação básica. Os conceitos bakhtinianos também são apresentados nessa versão, assim como nas anteriores, reforçando a mudança necessária em relação à prática pedagógica tradicional de ensino da língua. O texto discute os conceitos de dialogia e dos gêneros discursivos e seus elementos constitutivos: a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. Foi reforçada no documento a prioridade do estudo dos gêneros discursivos enquanto prática social, para que as práticas pedagógicas não se reduzissem à normatização do estudo do gênero, como as análises estruturais e as gramaticais.

4. DCE-LP/2008 – Diretrizes Estaduais de Língua Portuguesa: este documento foi publicado no final do ano letivo de 2008. Foram intensificados os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, com citações de seus integrantes. As DCE defendem que a verdadeira essência da língua consiste no fenômeno da interação verbal. Houve a transição do conceito de texto para o de enunciado, com citações e ratificações de estudiosos como Fávero e Koch (1998)²⁸, além, é claro, do próprio Círculo de Bakhtin.

Elencadas as quatro versões que culminaram na DCE de Língua Portuguesa (2008), bem como as suas especificidades, atentamo-nos, neste momento, para o horizonte temático das diretrizes. A finalidade de produção desse documento, como apontamos inicialmente, vai além da necessidade da recuperação da identidade educacional do estado do Paraná. As DCE (2008) têm por finalidade apresentar a organização curricular a ser adotada no Estado, indicando os conteúdos considerados básicos para a educação.

A carta de apresentação do documento, assinada pela então secretária de Educação do Paraná, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, explicita que, ao assumirem o governo do Estado em 2003, os gestores identificaram a ausência de uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ocorria naquele momento. Segundo a secretária, as políticas educacionais instaladas em 1990 negligenciaram a formação do professor e esvaziaram as disciplinas e seus conteúdos, de modo que o acesso à educação pelas camadas socialmente menos favorecidas ficou limitado. Assim, contrapondo-se a essa concepção enraizada pelas políticas dos anos anteriores, a carta da secretária reforça que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui-se com o meio ao saber socializado e sistematizado, o que motivou as discussões para a criação das DCE (2008). A finalidade explicitada desde documento é, como afirma a

²⁸ A referência: FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: uma introdução. São Paulo. Cortez, 1998.

secretária, a recuperação da função da escola pública, especialmente para atender aos alunos das classes menos favorecidas:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008, p. 7)

O nosso estudo referente ao horizonte axiológico, que trata especificamente de quem produz esse documento e para quem, explicitamos que estas diretrizes foram produzidas durante o governo de Roberto Requião (em duas gestões: 2003-2006; 2007-2010), e é fruto de um processo coletivo de discussão que ocorreu entre 2004 e 2008, com professores da rede estadual de ensino e representantes das secretarias municipais de educação de todo o Estado do Paraná. Esse documento foi produzido para nortear as disciplinas e os conteúdos da educação básica. Como afirma Mary Lane Hutner, a então chefe do Departamento da Educação Básica do Estado naquele ano, a perspectiva era de que as DCE (2008) fundamentassem o trabalho pedagógico dos professores e fortalecessem a educação pública no Paraná. Com isso, evidenciamos que a imagem daqueles que produziram as DCE (2008) é de que existia um esvaziamento das práticas pedagógicas e escolares em virtude das políticas educacionais durante toda a década de 1990:

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (PARANÁ, 2008, p. 24)

As DCE propuseram, então, a “reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14). A visão que o texto apresenta é de que, a partir daquele novo currículo, fosse construída uma sociedade justa e com acesso igualitário ao saber sistematizado, na ênfase do discurso de que a escola precisa ser o espaço para a discussão e reflexão da situação social dos indivíduos, e não somente para a aprendizagem dos saberes escolares sistematizados. O cenário apresentado nas cartas de introdução das DCE (2008) é de que a fragilidade do sistema educacional tomou tamanha proporção que a acentuação do esvaziamento das classes menos favorecidas a escola tornou-se evidente.

Com essa situação eminente, construiu-se, nas DCE (2008), a concepção de currículo para a educação básica própria do estado do Paraná. Assim, na estrutura composicional do documento, o primeiro ponto que discutimos é esta concepção curricular. A ideia de currículo como organizador das unidades escolares, com métodos, técnicas e conteúdos a serem aprendidos na escola, subjaz a concepção apresentada nas próprias diretrizes de que o currículo possui um caráter político, sendo resultado de discussões políticas e ideológicas que deram origem a um projeto pedagógico e também social, e denotando a especificidade de que as DCE (2008) estão fundamentadas na concepção de currículo como prática, não como documento apenas. As DCE defendem que a sua concepção de currículo é, portanto, baseada nas dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento, com vistas às práticas sociais do contexto de realidade na qual os alunos estavam inseridos naquele momento.

Os conteúdos, ao serem tratados para além dos saberes sistematizados e necessários ao espaço escolar, são ali tratados como resultado de uma marca política, histórica, cultural e em função das transformações sociais e econômicas que ocorrem naquele momento. As disciplinas incorporam os conteúdos como resultado das relações sociais daquele contexto histórico; logo, os conteúdos e temas abordados nas disciplinas deveriam ser trabalhados de forma contextualizada e articulada com os objetivos de estudo dessas disciplinas e com respaldo nos seus respectivos referenciais teóricos.

A organização estrutural das DCE compreende os conteúdos estruturantes e os campos de estudo. A partir dos conteúdos estruturantes, são distribuídos os conteúdos a serem trabalhados por séries. Os conteúdos, de acordo com o exposto no documento, são compostos tanto pelos assuntos permanentes e específicos das disciplinas, tanto por aqueles advindos do momento histórico e das relações sociais.

Com essa estrutura em mente, analisamos as marcas linguístico-discursivas presentes em relação ao estatuto da revisão e reescrita de textos na disciplina de Língua Portuguesa. Inicialmente, as DCE (2008) apresentam a dimensão histórica do ensino da língua materna. Segundo consta, são nas aulas de Português que o estudante poderá aprimorar a sua competência linguística e se inserir de modo crítico na sociedade. Ao abordar o processo histórico de construção da disciplina, o documento mostra uma proposta pedagógica com ênfase nas relações dialógicas à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, considerando a língua viva, em movimento e constantemente reflexiva. Essa concepção de linguagem pressupõe, nas DCE (2008), as práticas de linguagem como ponto de partida do trabalho em sala de aula.

Nos fundamentos teórico-metodológicos das DCE (2008), encontramos referências constantes aos estudos de Bakhtin e o Círculo, especialmente aqueles que tratam da língua como fenômeno social e da interação verbal. Assim, o ensino de língua materna deveria visar ao aprimoramento dos conhecimentos. O papel do professor de Língua Portuguesa, seria, então, o de apresentar uma gama de textos possíveis para a discussão, leitura e prática em diferentes esferas sociais de produção.

Nesse sentido, é discutida a concepção de texto. No currículo, o texto não envolve apenas a formalização do discurso verbal e não verbal, mas compreende “as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa” (PARANÁ, 2008, p. 51). A definição de texto advém dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin:

[...] um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas. (PARANÁ, 2008, p. 51)

Também proveniente dos postulados bakhtinianos, é apresentada a concepção de gêneros do discurso. Os gêneros são vistos no currículo como a possibilidade de o aluno transitar nas diferentes esferas de comunicação, de modo a formular o seu próprio discurso e articular-se na sociedade em que está inserido. Na prática de escrita, o documento subsidia-se em Antunes (2003)²⁹, ao salientar a importância de o professor desenvolver a prática escrita que considere um leitor, um destinatário e uma finalidade em específico. Com isso, o estudo da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos deveria ocorrer em sala de aula como forma de prática social, e não apenas o estudo da forma do gênero.

Entretanto, Lunardelli (2020) evidencia que, embora o documento avance em relação a outros documentos educacionais no sentido de apresentar os conceitos bakhtinianos, o currículo ainda falha em apresentar as dimensões verbais de estudo dos gêneros discursivos, de modo que não exemplifica tampouco tece outras explicações acerca do estudo dos gêneros.

Não obstante, encontramos superficialmente a prática de análise linguística no estudo com os gêneros discursivos. Ao assumir a concepção de língua como interação, os professores precisam criar oportunidades para reflexão, construção e hipóteses de escrita a partir de diferentes textos. Nesse ponto, destacamos que, ao tratar da prática de escrita de textos, a análise linguística é vista como meio de o aluno refletir na sua escrita, especialmente na organização do seu texto escrito e falado. Assim, aparece como conteúdo estruturante da disciplina de

²⁹ A referência: ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola, 2003.

Língua Portuguesa o *discurso como prática social*. Essa concepção considera os gêneros discursivos que circulam socialmente como base do trabalho em sala de aula. Nessa abordagem, corroboramos com Lunardelli (2020): as indicações no currículo acerca do estudo do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo – que compreende as marcas linguístico-enunciativas dos gêneros discursivos selecionados para estudo –, não denotam explicações mais aprofundadas sobre as constituintes dos gêneros em estudo.

Com base em Antunes (2003), o documento mostra como será o encaminhamento metodológico proposto para o trabalho com os gêneros discursivos. Dentre eles, destacamos a prática de reescrita textual:

[..] depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. (PARANÁ, 2008, p. 60-70)

A reescrita de textos é tida, nas DCE (2008), como o momento em que o aluno irá refletir sobre a sua intenção discursiva e analisar se aquilo que escreveu atende à finalidade do gênero discursivo em questão. É interessante ressaltar que o currículo prevê a adequação discursiva, momento este que a reescrita textual pode ocorrer de forma coletiva ou individual, desde que essa prática considere o estudo das intenções e circunstâncias de escrita, e não somente a reescrita como *higienização* do texto do aluno para atender às exigências gramaticais.

O documento é assertivo quanto à sua concepção de linguagem como prática social; no entanto, embora o documento possua um viés dialógico, nos encaminhamentos metodológicos de sala de aula, não prevê momentos de troca e dinâmicas dessas relações entre o professor e o aluno. O que é apresentado nas DCE (2008) são pontos o professor deverá se atentar em um trabalho de reescrita de partes ou todo do texto que leve em consideração os aspectos: discursivos (argumentos, vocabulário e formalidade do gênero); textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação); estruturais (composição do gênero proposto e estruturação de parágrafos) e normativos (ortografia, concordância verbal e nominal, sujeito, predicado etc.).

Uma das orientações encontradas no documento é a de que cabe ao professor planejar e desenvolver atividades de reflexão, revisão, reestruturação ou refacção, coletivas ou individuais de um texto selecionado ou de outros gêneros que circulam na escola. Aqui, observamos que a

reescrita de textos não é tida como sinônimo do momento de revisão do texto do aluno. Antes, a refacção aparece como o momento de reescrita textual, como o momento para se observar se a intenção do texto foi alcançada, se existe conexão e relação com as partes do texto, se são necessários “cortes” em virtude de repetições ou se existe a necessidade de substituição de parágrafos, ideias ou conectivos.

Este tipo de atividade parafraseia os tipos de correção de textos apresentados por Serafini (1991), em que o professor anula ou substitui partes do texto do aluno. O que estamos pontualmente considerando nessa pesquisa é que o aluno reflita sobre a sua escrita, sob a orientação do professor. Com isso, as correções em que o professor apenas anula ou retira partes da produção escrita do aluno podem ser contraproducentes, se o aluno não tiver a explicação dos motivos de essas partes terem sido retiradas ou solicitadas a serem revistas. Ruiz, em entrevista a Bazarim e Caiado (2021, p. 164), destaca que “dialogar com nossos alunos acerca de sua escrita, seja da forma que for, é fundamental”.

Nesse ponto, denotamos, no texto das DCE (2008), que existe o momento em que se propõe uma reescrita textual com ênfase na adequação das intenções do discurso do aluno e, em outro momento, existe a sugestão de que se façam cortes e substituição no texto do aluno, porém, sem a dinâmica de professor e aluno se colocarem como leitor e autor do texto respectivamente.

Assim, para atender à própria perspectiva bakhtiniana da interação verbal e do discurso como prática social proposto no documento, este poderia ter proposto ao professor que, para além dos momentos de revisão coletiva, também ocorresse a troca individual de revisão entre professor e aluno, de tal modo que a revisão e a reescrita textual não terminassem em uma única versão, sem os momentos de reflexão da escrita. Retomamos aqui o questionamento de Ruiz (2013) quanto aos objetivos do professor que trabalha com textos na sala de aula. É o de interagir com os *dizeres* do aluno? É interagir com o *modo* de dizer do aluno? Ou ambas as coisas?

Aclaramos aqui que, em relação aos PCN (1997), à BNCC (2018) e ao Currículo do Estado do Paraná (1990), as DCE (2008) são o documento mais pertinente, em vias teóricas, no que tange à visão de linguagem adotada no currículo e às perspectivas teóricas para o ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, existe um déficit no documento acerca da revisão e reescrita textual, que aparece de forma incipiente e poderia ser bem explanada em conformidade com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.

3.2.3 O Referencial Curricular do Paraná (2018) e o CREP (2019)

O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019) – é um currículo que complementa o Referencial Curricular do Paraná (2018) e apresenta os conteúdos dos componentes curriculares de cada ano do ensino fundamental. Antes de nos adentrarmos às concepções de revisão e reescrita de textos presentes no CREP, faz-se necessário reconstruir os passos que culminaram na criação desse currículo.

A constituição federal de 1988, como citado no item 3.1 deste capítulo, já apresentava o conceito de uma base nacional comum, que contemplaria os conteúdos mínimos a serem ensinados no ensino fundamental. Com a implementação e o caráter normativo da BNCC (2018), o documento tornou obrigatória a reelaboração dos currículos nas redes estaduais de ensino.

Assim, damos início à nossa análise verificando os elementos do contexto de produção do Referencial Curricular do Paraná, que mais tarde culminaria em sua complementação, o CREP (2019). Em relação ao horizonte espacial e temporal, constatamos, no próprio documento do Referencial Curricular do Paraná, que este teve início com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da portaria nº 66/2018 da SEED/PR.

Esse comitê foi composto pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (Uncme). Podemos destacar que os enunciadores deste currículo são os mesmos – ou ao menos conduzidos pelos mesmos agentes enunciadores da Base Nacional Comum Curricular (2018). Contudo, é apresentado, no texto de introdução do Referencial Curricular, que a versão preliminar do documento, o processo de organização e o de implementação foram concretizados por meio de encontros presenciais e contou com a escrita colaborativa dos Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino do Paraná, que representaram as secretarias municipais de educação dos municípios do estado.

A versão preliminar do Referencial Curricular foi formalizada em 2018 e disponibilizada para consulta pública por um período de 30 dias. Durante esse processo, ocorreu no Paraná a Semana Pedagógica, ainda no segundo semestre de 2018 que, de acordo com o documento, recebeu contribuições tanto da consulta pública como de professores e gestores escolares das redes de ensino estadual, municipal e privada. Como resultado dessas discussões, o Referencial Curricular foi para a análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a fim de receber o

parecer normativo. Assim, o documento foi normatizado pelo Conselho Estadual de Educação em 22 de novembro de 2018.

Com a formalização do Referencial, os sistemas de ensino deveriam elaborar ou reelaborar as propostas pedagógicas e seus Projetos Políticos-pedagógicos em 2019 e contemplar nessas propostas todas as etapas e modalidades da educação básica e, em 2020, é que se efetivariam os currículos em toda a rede estadual paranaense. Cabe destacar ainda que o referencial é um documento normativo e de caráter obrigatório para a elaboração das demais propostas pedagógicas em todas as escolas da educação básica e suas modalidades de ensino do estado.

No horizonte temático do Referencial Curricular do Paraná (2018), é possível observar que o documento apresenta os princípios balizadores dos currículos no estado. Ainda, é indicado que o professor encontrará uma sucinta reflexão sobre os princípios e direitos da educação básica, além das questões relativas à transição entre as etapas da educação infantil e o ensino fundamental. O Referencial explicita que:

Este documento evidencia a trajetória curricular do Paraná, marcada por importantes discussões coletivas que refletem os avanços educacionais em diferentes períodos históricos e que precisam ser considerados na elaboração do currículo da escola. Aponta princípios fundamentais que orientam e dão suporte ao trabalho pedagógico no âmbito da formação integral, com vistas à interação crítica e responsável do estudante na vida em sociedade. (PARANÁ, 2018, p. 9)

Com o excerto retirado do referencial, esperamos encontrar nesse documento e no CREP (2019) avanços em questões teórico metodológicas, além de suporte e orientações pedagógicas para a prática docente. No documento, a proposta é a de que os conhecimentos escolares sejam relacionados com a prática social dos alunos.

No que diz respeito ao horizonte axiológico e de interlocutores do documento, retomamos que os enunciadores desse texto-enunciado podem ser considerados os mesmos da BNCC (2018), especialmente o MEC. Isso porque o documento garante aos professores, seus principais interlocutores, que as redes de ensino em parceria com o MEC proporcionariam a formação continuada pertinente aos professores, com vistas a assegurar a qualidade de ensino nas escolas públicas do Paraná.

Em relação à construção composicional do Referencial Curricular (2018), encontramos a mesma estrutura da BNCC (2018). No entanto, apresenta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas não contempla o Ensino Médio, pois, segundo descrito no documento, essa etapa está em processo de discussão e análise.

A etapa do Ensino Fundamental é dividida no documento em duas partes: a primeira contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental, que vão do 1º ao 5º ano e a segunda contempla os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.

Em nossa análise, verificamos que, em cada componente curricular, são apresentados: a sua construção histórica, o quadro organizador com as unidades temáticas a serem trabalhadas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, conforme a figura 06³⁰:

FIGURA 06 – ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA - 4.º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Identificar alguns efeitos de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.

Fonte: Paraná (2018, p. 603)

Na figura 06, observamos o item *Campos de Atuação* que se refere à esfera de circulação dos textos estudados em sala de aula. Os *objetos de conhecimento* dizem respeito aos conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como os *objetivos de aprendizagem*, relacionados às aprendizagens essenciais a que todos os alunos da educação básica devem ter acesso (PARANÁ, 2018).

Ainda sobre o conteúdo temático, analisamos o componente curricular de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano. No texto de introdução, ressaltamos que o Referencial Curricular esclarece que os pressupostos teóricos e metodológicos adotados no documento continuam sendo os mesmos apresentados na BNCC (2018). Ou seja, o Referencial assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e “[...] reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas[...].” (PARANÁ, 2018, p. 529).

Com base nessa perspectiva indicada, verificamos se, na prática de revisão e reescrita textual, essa concepção também é adotada.

³⁰ Apresentamos as figuras no corpo do texto desta pesquisa para que o leitor possa voltar à imagem sempre que necessário e seja possível acompanhar de modo mais objetivo a nossa análise.

A figura 07 apresenta como estão alinhadas as práticas de linguagem em torno de nosso objeto de estudo:

FIGURA 07 – REESCRITA DE TEXTO NO 4º ANO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos; Ortografia e pontuação; Ampliação de ideias; Sequência lógica de ideias.	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. Rer, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.

Fonte: Paraná (2018, p. 603)

A figura anterior mostra que, para todos os campos de atuação do trabalho com os gêneros discursivos, o objeto de conhecimento (conteúdo) contém diretamente a prática de revisão de textos. Nessa atividade, devem-se contemplar aspectos relativos à ortografia, pontuação, ampliação e à sequência lógica de ideias. Os objetivos de aprendizagem a serem atingidos são os mesmos indicados na BNCC (2018) e já discutidos no item 3.1.3 desta pesquisa. Naquela discussão, compreendemos que as propostas remetiam aos tipos de correção que encontramos também nos PCN (1997) e que, em determinados momentos, indicaram a prática de revisão e reescrita textual com ênfase na ortografia e gramática, muito embora também apresentassem a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Em relação ao objeto de conhecimento, atentamo-nos para o item *Ampliação de ideias*. Ao considerar a criança de 4º ou 5º ano, que ainda está se apropriando e desenvolvendo a linguagem escrita, em alguns momentos da sua produção, podem ocorrer a falta, a supressão de informações, ou ainda, a pouca clareza nas ideias que deseja desenvolver. Os bilhetes orientadores podem servir de auxílio para que sejam abertas novas possibilidades de o aluno ampliar as informações no seu texto. Com isso em mente, o professor pode abrir um leque de possibilidades para o aluno, por meio de questionamentos tais como exemplificaremos na situação hipotética a seguir: a criança está realizando a produção da sua autobiografia em sala de aula. No momento da escrita, a criança suprime informações, ao escrever frases soltas como “eu fui lá aquele dia”. O professor, enquanto leitor e mediador do processo de reescrita do texto do aluno, pode questioná-lo: Isabella, em seu texto você disse que foi lá. Mas lá onde? Era uma casa? Um sítio? Onde ficava esse lugar? Você já o conhecia? Isso você não escreveu. Vamos reescrever essa parte da sua autobiografia e ver como ficam essas informações?

Neste momento é que entra o papel do professor enquanto leitor e revisor do texto do aluno: quando as produções escritas apresentam essa ausência de informações, podemos

auxiliar o aluno a incorporar novos recursos linguísticos àqueles que o aluno já possui de modo que amplie as informações contidas no texto. Ancoramo-nos em Fiad (2006), ao argumentar que, enquanto professores, não podemos esquecer que nosso papel de conduzir, participar, dar contribuições ao texto do aluno é de fundamental importância para que este incorpore a prática de reler e reescrever o seu texto.

Quanto aos objetivos de aprendizagem citados anteriormente, verificamos o adendo do objetivo da tabela 08. Nele, espera-se que o aluno releia, revise, reestruture, de modo coletivo ou individual com a mediação do professor para corrigir e aprimorar o texto. É interessante ressaltar que o Referencial complementa com orientações metodológicas a tarefa de revisão do texto do aluno e ainda pontua essa prática como um objetivo a ser alcançado em sala de aula.

O documento orienta que o professor e aluno em conjunto podem realizar atividades de fazer cortes no texto, acréscimos de ideias, reformulações, correções de ortografia e pontuação, com a finalidade de expandir a organização textual e aprimorar a produção do aluno. Ademais, o Referencial ainda inclui um objetivo de conhecimento direcionado para reescrita de textos. Contudo, não podemos deixar de pontuar que utiliza o termo *Edição de textos* como sinônimo de reescrita textual, pois os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento fazem referência a essa atividade. Na figura 08, observamos como ocorrem esses momentos:

FIGURA 08 – EDIÇÃO DE TEXTOS

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos; Disposição gráfica estruturantes dos gêneros discursivos).	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. Reestruturar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.

Fonte: Paraná (2018, p. 604)

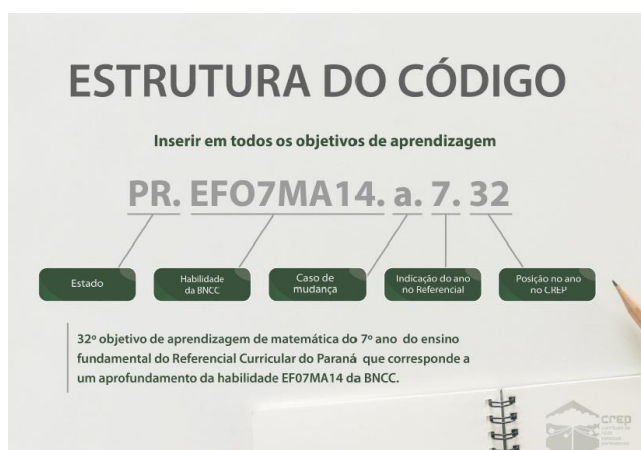
Na figura mencionada, verificamos a inclusão de *Edição de textos* e de *Aspectos estruturantes dos gêneros discursivos* como objetos de conhecimento. Todavia, buscamos no documento se existem explicações sobre o que seriam esses aspectos estruturantes dos gêneros e não encontramos nenhuma explicação sobre esse objeto de conhecimento. Nos objetivos de aprendizagem desse objeto, segundo a BNCC (2018), é esperado que o aluno faça a edição do seu texto de modo individual, coletivo ou com a ajuda do professor e, se necessário, utilize suporte digital adequado para atingir ao objetivo proposto. No adendo, encontramos o mesmo objetivo da BNCC (2018), acrescido de “para apropriar-se gradativamente dos aspectos

estruturantes dos gêneros discursivos”. Cogitamos se os objetivos de aprendizagem seriam mais bem alcançados se o professor obtivesse considerações teóricas – e de viés bakhtiniano – no texto introdutório do eixo de Língua Portuguesa do Referencial, acerca das condições de produção, circulação e estilo de linguagem dos gêneros discursivos. Essas informações não constam em nenhum momento do documento.

Para o 5º ano, observamos que os objetivos de aprendizagem são os mesmos apresentados para o 4º ano, em relação ao objeto de conhecimento “produção de texto”. A única observação para o 5º ano é em relação ao objetivo de aprendizagem EF15LP06 que, no adendo aos objetivos de aprendizagem, consta que o aluno deva verificar “se o texto está de acordo com o tema proposto”. Convém lembrar que, no decorrer da análise do RCP (2018), para os 4º e 5º anos, não existem orientações diretas ao professor sobre a reescrita de texto. O que consta são objetivos de aprendizagem a serem alcançados e desenvolvidos em relação aos objetos de conhecimento no eixo práticas de linguagem.

Com isso, podemos afirmar que no RCP não existe um espaço direcionado às orientações ao professor, tal qual ocorre com os PCN (1998) e as DCE (2008). Entretanto, de forma breve, o documento sinaliza o que seriam as orientações para o professor no espaço de objetivos de aprendizagem. O documento ainda apresenta aspectos a serem observados na correção do professor, mesmo que não exista um espaço específico para esses direcionamentos pedagógicos e que estejam alocados em um lugar não pertinente para tal.

Direcionemos nosso olhar para o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019). Trata-se de um complemento do Referencial (2018). No currículo, são apresentados os objetos de conhecimento (conteúdos) para cada componente curricular de 1º ao 9º ano. Como o CREP (2019) é um currículo que complementa o Referencial Curricular do Paraná, algumas características foram acrescentadas com a finalidade de tornar o currículo mais acessível aos professores. Como é mostrado na figura 09 à página seguinte, o currículo possui o mesmo código alfanumérico da BNCC (2018), o que significa que o objetivo de aprendizagem é o mesmo.

FIGURA 09 – CÓDIGO ALFANUMÉRICO DO CREP (2019)

Fonte: Paraná (2019, p. 4)

Consideramos importante apresentar a estrutura dos códigos presentes no currículo, pois, além de remeter aos objetivos de aprendizagem da Base, o CREP (2019) acrescentou a sigla do estado do Paraná, como indicador de um currículo próprio. A habilidade e o objetivo de aprendizagem são advindos da BNCC (2018); a mudança possível dessa habilidade e também do objetivo foi adicionada no CREP; mudam-se o ano escolar a que se refere o código no currículo e, por fim, a ordem sequencial do objetivo dentro do ano. Vejamos um exemplo desse código na figura 10:

FIGURA 10 – EXEMPLO DO CÓDIGO ALFANUMÉRICO

PR.EF08CI05.a.8.05

OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJE
Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica	PR.EF08CI05.a.8.05	Propor ações coletivas em sua escola e/ou equipamentos segundo de energia e eficiência responsável.
	8.06	Discutir e avaliar diferenças, hidrelétricas, suas impactos e é usada em s
	PR.EF08CI.n.8.07	Reconhecer e valorizar seres vivos e compr

PR → Paraná

EF08CI05 → Código original da BNCC

a → possibilidade de mudança (neste caso o objetivo da BNCC foi aprofundado)

8 → oitavo ano

05 → ordem sequencial do objetivo dentro do ano no CREP

Fonte: Paraná (2019, p. 6)

Como visto na figura 10, o currículo acrescentou alguns códigos a mais que indicam possíveis casos diversos encontrados pelo professor. Na figura acima, o código “a” indica que o objetivo da BNCC foi aprofundado no CREP (2019). As outras possibilidades são:

- **s** – sem modificação: é a mesma habilidade que consta na BNCC (2018);
- **c** – contextualização: o objetivo de aprendizagem inclui algum aspecto regional na descrição da habilidade;
- **a** – aprofundamento: o objetivo de aprendizagem foi aprofundado no currículo e possui orientações pedagógicas adicionais à habilidade;
- **d** – desdobramento: a habilidade foi desdobrada em mais de um ano escolar no currículo;
- **n** – novo objetivo: trata-se de um novo objetivo de aprendizagem que não consta na BNCC. Neste caso, o código muda para: PR. EF07MA. n. 7. 32

No componente curricular de Língua Portuguesa, são trazidas para a prática docente possibilidades de encaminhamentos para que se desenvolvam as competências gerais da educação básica. Na estrutura composicional do currículo, constatamos que os quadros curriculares possuem as sugestões de conteúdos, divididos por ano escolar e por períodos trimestrais.

O primeiro objetivo de aprendizagem encontrado no CREP (2019) para o 4º ano não é contemplado na BNCC (2018). Ou seja, trata-se de um novo objetivo apresentado no currículo do Paraná. O código alfanumérico **PR.EF.15.LP.06. a.4.06** possui como prática de linguagem a produção de textos escritos, de modo compartilhado ou autônomo, conforme se vê na figura 11, à página seguinte:

FIGURA 11 – REESCRITA COMO CONTEÚDO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	1º TRI.	2º TRI.	3º TRI.
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos; Ortografia e pontuação; Ampliação de ideias; Sequência lógica de ideias.	PR.EF15LP06.a.4.06	Reler, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.	Revisão e reescrita de textos, observando: necessidades de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação de ideias.	X	X	X
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).	PR.EF15LP07.a.4.07	Reestruturar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.	Reescrita de texto observando: disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).	X	X	X

Fonte: Paraná (2019, p. 113)

O objetivo de aprendizagem mencionado demonstra que se espera que o aluno releia, revise, reestruture e reescreva o seu texto de modo individual ou coletivo, contando com o auxílio do professor. Não somente isso, o objetivo contempla que, para além de corrigir os aspectos normativos do texto como a ortografia e a gramática, o aluno organize e expanda as suas ideias.

Como diferencial do CREP (2019) em relação ao Referencial Curricular do Paraná (2018), destacamos que a prática de revisão e reescrita de textos aparece como conteúdos a serem desenvolvidos no 1º, 2º e 3º trimestre. Devem-se observar as correções, os aprimoramentos, a sequência lógica e a ampliação de ideias.

O segundo objetivo mostrado na figura 11 é também próprio do CREP (2019). O código PR.EF.15LP07.a.4.07 tem como objeto de conhecimento a edição de textos e a disposição gráfica dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos. Neste caso, não conseguimos identificar os aspectos a serem estudados, pois não é discutido nem ampliado no currículo. Quanto aos objetivos de aprendizagem, é esperado que o aluno faça a reestruturação do seu texto, em suporte digital adequado, quando for o caso.

Nos exemplos demonstrados, vemos que um objetivo é complemento do outro e que ambos funcionam como uma sequência de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Tais objetivos, expostos na figura 11, são a sequência do objetivo PR.EF15LP05.a.4.05, que

contempla a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade do texto produzido, a circulação e o suporte, além da esfera de circulação dos gêneros discursivos em estudo.

Nos conteúdos trabalhados nos três trimestres, aparece novamente a reescrita de textos, porém com relação aos aspectos estruturantes dos gêneros do discurso. Observamos que existe uma ambiguidade no que tange a esses aspectos estruturantes. O termo disposição gráfica remete-nos aos elementos da grafia do texto e à distribuição ou organização visual dos parágrafos. Todavia, Bakhtin (2016,) explica que os gêneros do discurso possuem tipos relativamente estáveis de estrutura composicional, ou seja, de composição do todo. O autor explica que a estrutura composicional diz respeito a determinados tipos de construção do conjunto, do seu acabamento e da relação do falante com os seus interlocutores.

Ribeiro (2010) explica que o autor considera a estrutura composicional como a escolha dos elementos discursivos que sustentam o gênero e que garantem o seu acabamento. A composição está ligada ao projeto de dizer do locutor e que contribuiu para que seja possível identificá-lo e diferenciá-lo de outros gêneros do discurso. Ademais,

O elemento em estudo pode também ser entendido como a logística do gênero, pois cumpriria a atribuição de estruturar e relacionar os elementos constituintes, a ponto de garantir uma unidade orgânica e, portanto, uma vitalidade ao gênero, sempre a partir do projeto enunciativo. (RIBEIRO, 2010, p. 60)

Pontuamos que há ambiguidade no documento em relação à reescrita, observando a disposição gráfica e os aspectos estruturantes dos gêneros discursivos em estudo, em virtude de não existirem outras explicações em relação a esses conteúdos. Deste modo, ficaria a critério do professor estabelecer quais aspectos estruturantes do gênero entrariam no processo de revisão e reescrita textual: se seriam aqueles relacionados tão somente à organização dos parágrafos, ou aos aspectos condizentes com o texto-enunciado dos gêneros, voltados às dimensões verbal e extraverbal. Não obstante, evidenciamos novamente a necessidade de esses documentos apresentarem adequadamente as orientações teórico metodológicas para o professor.

É evidente que o professor, com leituras aprofundadas acerca do estudo dos gêneros discursivos, compreenderá que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos estão sistematicamente organizados de modo a oferecer um estudo não somente dos aspectos gráficos do texto, mas um estudo dos gêneros do discurso que envolve os aspectos da estrutura composicional, do estilo do autor e do conteúdo temático do gênero, além, é claro, da função que os gêneros discursivos ocupam na nossa sociedade.

Acreditamos que a carência de orientações teóricas, metodológicas e pedagógicas pode gerar no professor a confusão de quais vias tomará no trato desses conteúdos em sala de aula, uma vez que, como o próprio currículo assevera, ele serviria para complementar o RCP (2018) para o trabalho docente. Contudo, o que verificamos de distinto entre o RCP e o CREP são apenas os acréscimos de novos objetivos de aprendizagem e que a revisão e a reescrita textual são apresentados como conteúdos específicos das aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à análise do 5º ano do CREP (2019), verificamos que o objetivo de aprendizagem PR.EF.15LP06.a.5.06 contempla as mesmas especificidades dos 4º anos, todavia de modo aprofundado. Por se tratar de um objetivo específico do CREP (2019), foi incluído um novo aspecto nesse objetivo que objetiva verificar se o texto está adequado com o tema proposto. Em relação aos conteúdos para esse objetivo de aprendizagem, continuam os mesmos de revisar e reescrever o texto, de modo a observar a necessidade de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação de ideais.

No objetivo PR.EF15LP.07.a.5.07, aparece como objeto de conhecimento a edição de textos e a disposição gráfica (“aspectos estruturantes dos gêneros discursivos”), conforme demonstramos na figura 12:

FIGURA 12 – EDIÇÃO DE TEXTOS NO CREP (2019)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	1º TRI.	2º TRI.	3º TRI.
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).	PR.EF15LP07.a.5.07	Reestruturar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.	Reescrita de texto observando: disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).	X	X	X

Fonte: Paraná (2019, p. 149)

O objetivo de aprendizagem aqui é o de que o aluno reestruture a *versão final do seu texto* em colaboração com os colegas e a mediação do professor, igualmente às especificidades do 4º ano, discutidas anteriormente nesta seção. Contudo, chamamos a atenção para o objetivo proposto, de que o aluno utilize *suporte digital adequado* para “apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos”. Nesse sentido, reafirmamos que o documento sinaliza ao professor que os aspectos estruturantes dos gêneros em estudo estão voltados para a diagramação e/ou para a distribuição dos elementos gráficos do texto. Além

disso, o objetivo PR.EF15LP.08.a.5.08 apresenta como objeto de conhecimento a utilização de tecnologias digitais, como apresenta a figura 13:

FIGURA 13 – TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A EDIÇÃO DE TEXTO

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	1º TRI.	2º TRI.	3º TRI.
Todos os Campos de Atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital Planejamento do texto, Adequação ao tema; Adequação ao formato/estrutura do gênero; Adequação ao suporte físico de circulação.	PR.EF15LP08.a.5.08	Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.	Edição e publicação de textos em suportes digitais.		X	X

Fonte: Paraná (2019, p. 150)

Na figura 13, o objeto de conhecimento, para além de planejar e adequar o texto ao suporte físico, é o de adaptar o formato e a estrutura do gênero discursivo por meio do uso de ferramentas digitais. Em vista disso, o objetivo de aprendizagem a utilização de *softwares* e programas de edição de textos para editar e publicar os textos produzidos. Com esse objetivo exposto, chamamos a atenção do professor para que reflita se existe, de fato, a necessidade da utilização desses recursos em sala de aula.

Consideramos o cuidado necessário com nossos alunos de 4º e 5º anos que ainda estão em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Sabemos que os recursos tecnológicos atualmente e em virtude da pandemia de COVID-19 muito facilitaram a vida do professor em relação ao acesso aos conteúdos escolares, além das salas de aula online que, de alguma maneira, dentro das suas limitações, auxiliaram professor e aluno nesse momento de isolamento social. Contudo, essas mesmas ferramentas podem dificultar ou comprometer o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que a máquina pode facilmente corrigir um erro de digitação e escrita, sem que o aluno venha a refletir sobre essa correção.

Em entrevista a Bazarim e Caiado (2021), Ruiz explica que nem sempre o professor e o aluno possuem um bom letramento digital para fazer uso e beneficiar-se das ferramentas tecnológicas. Segundo a estudiosa, o problema da utilização das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – passa a ser a busca pelo domínio pessoal dessas ferramentas:

[...] o foco passa a ser a lida pessoal com as TDIC ou a tutoria junto aos alunos, o que leva muitos a preferirem a preocupação com outros aspectos, entre os quais a forma como trabalhar, corrigir ou avaliar a produção textual. Tem

gente, por exemplo, que, por desconhecimento ou opção, imprime os textos dos alunos, faz a correção a mão, tira foto e envia o material corrigido em retorno, por achar mais prático. Tem gente que simplesmente transfere para o virtual o que fazia no presencial. (BAZARIM; CAIADO, 2021, p. 166)

Como explica Ruiz, não é possível negar a influência das tecnologias nesses tempos de pandemia. Contudo, cabe ao professor avaliar a eficácia e a agilidade dessas ferramentas, especialmente na correção/revisão de textos. Como mencionado, ou o professor consegue utilizar as TDIC ou o trabalho de correção do texto do aluno acaba por se tornar um trabalho dobrado.

Com a análise do RCP (2018) e do CREP (2019), assinalamos que, embora os dois currículos preveem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, estes dispõem orientações para o professor ora como objetivos de aprendizagem, ora como conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Em nossa análise, pontuamos que o CREP (2019) é insuficiente em oferecer orientações sobre a revisão e reescrita textual. Verificamos que não existe um espaço direcionado ao professor com orientações teórico-metodológicas acerca desses processos. No complemento, essas orientações foram transformadas em conteúdos curriculares, como mostramos no decorrer do nosso estudo. Nesse sentido, consideramos os PCN (1997) e as DCE (2018) documentos mais bem elaborados em relação às orientações teórico-metodológicas para o professor.

Após essa análise em nível federal e estadual, iniciamos a análise em nível municipal dos documentos que orientam a educação na cidade de Foz do Iguaçu/ Pr, onde moro e atuo como professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3 O OLHAR PARA A REVISÃO E REESCRITA EM NÍVEL MUNICIPAL

Nesta seção, analisamos os currículos que norteiam o trabalho das aulas de Língua Portuguesa na cidade de Foz do Iguaçu – PR. Os documentos estudados são quatro edições do Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, nas edições de 2007, 2010, 2014 e 2020. Verificamos se existem orientações que se distinguem – dentro das suas possibilidades – da BNCC (2018), do RCP (2018) e do CREP (2019), sobre o estatuto da revisão e reescrita textual.

3.3.1 Currículo da AMOP: edição de 2007

O Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, elaborado pela AMOP (2007), tem suas raízes no processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 1990. Começamos a análise deste currículo, trazendo o seu contexto de produção, com ênfase no horizonte espacial e temporal de criação do documento.

A elaboração do primeiro currículo da AMOP ocorreu a partir de 2004, quando a SEED/PR iniciou o processo para redefinir os parâmetros dos currículos das escolas estaduais do estado. O Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná reuniu-se em fevereiro de 2005 com os secretários de educação de 49 municípios que compunham a associação naquele momento e estabeleceu como uma das metas a elaboração de um referencial curricular para as escolas municipais da região oeste do Paraná.

Em março de 2005, deram início às discussões para a nova proposta curricular. Naquele momento, realizou-se um seminário com 380 representantes das secretarias municipais de educação, que discutiram as concepções de homem, sociedade, conhecimento e sobre a função da escola. Em maio de 2005, foram realizadas reuniões por grupos de cada disciplina escolar juntamente com profissionais convidados da SEED/PR, nas quais se levantaram questões sobre as metodologias e as concepções subjacentes de cada disciplina. Segundo consta no Currículo:

Ao final do encontro, os participantes chegaram à conclusão de que havia a necessidade de aprofundar as reflexões sobre os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos, que dariam sustentação à reestruturação curricular. (AMOP, 2007, p. 26)

De maio a novembro de 2005, ocorreram discussões que visavam à compreensão dos pressupostos epistemológicos e à análise do que ficou definido como o documento preliminar. De fevereiro a novembro de 2006, aconteceram vários encontros com os representantes daqueles 49 municípios para a elaboração do currículo com base nos pressupostos elencados ainda em 2005:

A construção do currículo foi feita por meio de um processo que desencadeou discussões prévias com os representantes dos municípios, sistematização dessas discussões por um grupo menor, discussão e análise dessa sistematização pelo conjunto de educadores de cada município, que tinha suas contribuições registradas pelos seus representantes. Essas contribuições eram incorporadas ou não à proposta, após análise pelos representantes dos

municípios. Cada grupo de trabalho elaborou a contextualização histórica, a concepção, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos mínimos e a avaliação necessários para o atendimento das especificidades de cada disciplina. (AMOP, 2007, p. 26)

Para coordenar o trabalho de discussão ao longo de 2006, foi criado um grupo de coordenação para auxiliar na organização geral do currículo, formado por profissionais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – e de outras instituições de ensino. Conforme é apresentado no Currículo da AMOP (2020), foram definidos pressupostos teóricos que embasariam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ainda em 2006, foram instituídos os seguintes grupos de trabalho: Educação Infantil, Alfabetização, Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciências. Após a discussão e análise desses grupos de trabalho, no ano de 2007, foi disponibilizada a primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos Iniciais e Educação infantil.

Destacamos no horizonte axiológico os enunciadores do documento de 2007. Conforme o estudo das quatro edições do currículo, a ideia da AMOP era criar um currículo pertencente à região oeste do Paraná e que levasse em consideração peculiaridades enquanto região, sua cultura e seus aspectos sociais. Essa situação partiu da premissa que a região estava subordinada a um parâmetro nacional e que não considerava as particularidades das escolas da região.

O currículo de 2007 explica que, com as mudanças apresentadas desde a LDB nº 9394/96 e com o novo ensino fundamental de 09 anos, os educadores da região oeste do Paraná – aqui entendidos por nós como os representantes das secretarias municipais dos municípios que compunham o quadro da AMOP – sentiram a necessidade de elaborar um currículo próprio da região, sob os pressupostos definidos por si mesmos. Com isso, identificamos como sendo esses os enunciadores desse documento, além é claro, da própria SEED/PR, convidada a participar dos encontros de elaboração da proposta curricular.

No horizonte temático do currículo de 2007, identificamos o discurso de que esse currículo foi construído depois de inúmeras discussões e que sumariamente compreende a organização social dos municípios que fazem parte da Associação do Oeste do Paraná. Os pressupostos curriculares do documento buscam a compreensão de uma identidade de classes e consideram a heterogeneidade das escolas da Região Oeste.

Os pressupostos filosóficos do documento estão baseados no materialismo histórico-dialético e que, segundo o currículo, tem por objetivo “desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo burguesas, e contribuir para sua

transformação” (AMOP, 2007, p. 34). Lemos, no documento, que a educação sob essa teoria deve ser mediadora em relação à emancipação dos sujeitos, para que seja construída uma sociedade baseada na autogestão e que possibilite a emancipação humana.

Nos pressupostos psicológicos do currículo, destaca-se o sociointeracionismo, cuja teoria explica que o homem não consegue viver sozinho em sociedade, sendo-lhe necessário construir relações humanas com os indivíduos e com o mundo. No currículo, também são tomadas as teorias de Vygotsky e sua concepção histórico-cultural, na qual a linguagem é produzida historicamente a partir da necessidade de interação entre os sujeitos.

Os pressupostos psicológicos do currículo também inferem que, quanto mais a humanidade se desenvolve, maiores são os resultados da prática social e, por sua vez, maior é a importância da educação. O currículo explica que a emancipação humana somente ocorrerá quando houver a superação das relações de exploração e que seja possibilitado a todos os humanos o pleno desenvolvimento da natureza humana em suas diversas possibilidades.

Os pressupostos legais do currículo da AMOP (2007) têm seus precedentes na LDB nº 9394/96, contemplando apenas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, ficando os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio sob responsabilidade do governo estadual.

No tocante aos pressupostos pedagógicos presentes no currículo da AMOP (2007), o documento considera a educação como um trabalho que contribui para consolidar o processo de humanização nos sujeitos. O currículo também aponta a necessidade do planejamento escolar por meio de um Projeto Político-pedagógico que seja/esteja comprometido com a humanização do homem. É apresentada ainda a concepção de avaliação que pode ser diagnóstica, reflexiva, formativa ou qualitativa. Consideramos importante apresentar os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos presentes nesse currículo, pois são os guias para as práticas de sala de aula.

Em se tratando da dimensão verbal do currículo, a construção composicional do documento denota, como o próprio nome já diz, a organização de um currículo escolar que possui, em primeiro lugar, a contextualização histórica da região oeste do Paraná, o contexto de produção do documento e os pressupostos teóricos balizadores dessa proposta. Na sequência, o currículo apresenta as propostas para a Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, o currículo primeiramente discorre sobre a contextualização histórica do ensino da escrita e as concepções de linguagem existentes. Em seguida, trata da concepção de linguagem ali adotada.

Verificamos que o currículo assume a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Essa concepção admitida implica, segundo o currículo, pensar o ensino de Língua Portuguesa,

[...] como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. (AMOP, 2007, p. 144)

O currículo da AMOP (2007) explica que a essência da linguagem configura a língua como resultado de um trabalho coletivo e sócio-histórico. No documento, espera-se que o aluno desenvolva a partir dessa concepção de linguagem, o *domínio efetivo sobre a língua*, para que o aluno possa utilizá-la com propriedade em conformidade com as diferentes situações de uso.

Embora utilize a concepção sociointeracionista da linguagem e cite os gêneros discursivos, o documento expõe os gêneros textuais e os do discurso como sinônimos. No texto, salienta-se que ambos os termos são entendidos, por Bakhtin, como enunciados relativamente estáveis e que possuem conteúdo temático, construção composicional e estilo. Em uma nota de rodapé, há a explicação de que seria utilizado o termo gênero textual, uma vez que os interlocutores do documento são mais familiarizados com este. Ao longo do currículo, portanto, encontramos constantemente o uso de gênero textual para referir-se a gênero, como no exemplo a seguir:

A riqueza e a diversidade dos gêneros são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque em cada esfera social existe todo um repertório de gêneros textuais que se diferenciam e que crescem à medida que se desenvolvem. Exemplos de gêneros: reportagens, editoriais, artigos de opinião, bilhete, carta familiar, conversação espontânea, lista de compras, telefonema, carta eletrônica, bate-papo por computador, dentre outras, cada qual representante de determinadas esferas sociais. Diante dessa diversidade, o que determina a seleção do gênero textual é o querer-dizer do locutor. Este, tendo em vista a esfera de circulação de seu discurso, a sua temática e seu(s) interlocutor(es), seleciona um gênero (oral ou escrito) que o represente naquela determinada situação, adaptando-o à sua individualidade e a sua subjetividade, preservando, assim, o seu estilo. Entendendo, portanto, o ato de comunicação como uma ação sociointeracionista, os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (AMOP, 2007, p. 145)

No trecho acima, é possível percebermos que se identificam as mesmas características dos gêneros discursivos aos textuais, como se adviessem das mesmas fontes teórico-metodológicas.

Nos pressupostos teórico-metodológicos, o currículo apresenta que, para o trabalho com gêneros textuais, seja utilizada a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). É nesse momento que aparece pela primeira vez a proposta de reescrita de textos. Os autores propõem que a reescrita é uma etapa fundamental para o observar se o texto está “inteligível e interpretável” e que esta aconteça da seguinte maneira:

- a) Análise pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
- b) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- c) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- d) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

O processo de reescrita de textos é indicado pelos autores como uma atividade em que sejam levantadas as maiores dificuldades da turma, e que seja selecionado apenas um conteúdo e um texto para a reescrita coletiva. Essa orientação do Currículo é particularmente para a reescrita coletiva de textos. Reconhecemos o valor dessa atividade quando são identificados erros recorrentes pela turma no geral. Contudo, a reescrita individual leva o aluno a refletir sobre a sua escrita de modo autônomo e contribui para que existam momentos de trocas entre professor e aluno, acentuando as relações dialógicas.

Também são indicados também os conteúdos mínimos para cada etapa do Ensino Fundamental, trabalhados de forma articulada, cujas legendas são mostradas na figura 14, exposta à página seguinte:

FIGURA 14 – TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS NA AMOP (2007)

I = Introduzir - familiarização com o gênero (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte, em que forma de registro) por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

T = Trabalhar sistematicamente com o gênero, o que significa o desenvolvimento de uma Sequência Didática – SD (seleção do gênero, coleta de amostras do gênero, análise e descrição das mesmas, considerando sua sócio-história, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e os recursos lingüístico/discursivos).

C = Consolidar - a partir do trabalho com a SD do gênero focalizado, garantir que o aluno domine tanto o gênero explorado na SD quanto os conteúdos envolvidos nesse trabalho, sendo capaz de identificar, ler, falar (os gêneros da oralidade, como por exemplo, a parlenda) e escrever (os gêneros que são próprios do registro escrito).

R = Retomar gêneros e conteúdos trabalhados anteriormente.

Fonte: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2007, p. 155)

A legenda indica que os conteúdos seguem a sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): o aluno primeiro se familiariza com o gênero textual, depois trabalha sistematicamente os módulos, consolida o gênero em estudo, a fim de ser capaz de identificar, ler, falar e escrever, e retoma os gêneros trabalhados anteriormente.

Ao buscar no Currículo da AMOP (2007) a prática de revisão e reescrita textual, constatamos que a reescrita aparece como eixo de trabalho e tem como objetivo de aprendizagem a revisão do texto com vistas à adequação ao gênero em estudo, aos interlocutores e ao veículo de circulação. Vejamos o disposto no Currículo na figura 15:

FIGURA 15 – CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS	CONTEÚDOS CURRICULARES	ANOS				
			1º	2º	3º	4º	5º
8- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, a fim de adequá-lo ao gênero, ao(s) interlocutor(es), ao suporte e ao veículo de circulação.]	REVISÃO DO TEXTO ORAL OU ESCRITO (REESCRITA)	8.1- Revisão do texto observando se atende à necessidade de interação, em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam etc.	I/T/C	T/C	T/C	T/C	T/C

Fonte: Amop (2007, p.183)

Salientamos que novamente a revisão é colocada como conteúdo escolar. Diferente do RCP (2018) e do CREP (2019), em que a revisão e a reescrita de textos são objetivos de aprendizagem. Todavia, não identificamos outras orientações para o professor, tampouco do processo de revisão e de reescrita pelo aluno ou mesmo uma proposta de interação entre ambos. Como mencionamos anteriormente, essas seriam orientações teórico-metodológicas indicadas no currículo como objetivos específicos de aprendizagem, como eixo de trabalho e conteúdos curriculares mínimos para as aulas de Portuguesa. É pertinente no documento que sejam revisados os aspectos relativos aos interlocutores do texto do aluno. Nos conteúdos, ainda encontramos a revisão de aspectos globais do texto – informações completas, ideias bem desenvolvidas, sequência lógica –, mas também conteúdos sobre aspectos normativos do texto, como pontuação, emprego de pronomes e advérbios.

Na próxima seção, analisaremos o Currículo da AMOP, na versão de 2010.

3.3.2 Currículo da AMOP: edição de 2010

O Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais (2010) – segue a mesma configuração anterior de 2007. Essa versão revisada e atualizada não apresenta mudanças na contextualização histórica e curricular, nos pressupostos filosóficos, legais e psicológicos. Inferimos, nesse sentido, que continuam os mesmos enunciadores da primeira versão.

Na disciplina de Língua Portuguesa, a contextualização histórica não apresentou mudanças, tampouco a concepção de linguagem foi alterada. Os gêneros textuais prosseguiram como objeto de ensino e o texto como unidade de trabalho. Novamente aparece o uso equivocado do termo gênero do discurso como sinônimo de gênero textual. Nos pressupostos teórico-metodológicos para LP, foi retomada a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros textuais. Contudo, diferentemente da versão de 2007, o encaminhamento para a revisão e reescrita de textos aparece na legenda que conduz ao tratamento dos conteúdos. Vejamos a figura 16, exposta à página seguinte:

FIGURA 16 – TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS NA AMOP (2010)

Legenda:

F = Familiarizar – momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Este é um momento que antecede ao trabalho sistemático.

I = Introduzir – início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (por que foi produzido), o contexto de produção (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte está circulando, em que forma de registro), por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

T/C = Trabalhar/Consolidar - este é o momento de desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado. Para o desenvolvimento sistemático desse trabalho, foi proposta a metodologia da Sequência Didática – SD – que pode organizar-se de acordo com essa ordem: apresentação da situação de interlocução, seleção de um gênero textual, reconhecimento do gênero selecionado (por meio de atividades de pesquisa, de leitura e de análise linguística de texto(s) do gênero), produção (oral ou escrita), revisão e reescrita, circulação dos textos produzidos. Uma vez concluídas essas etapas, entendemos que o trabalho com o gênero foi CONSOLIDADO. Portanto, TRABALHAR/CONSOLIDAR “andam juntos” na metodologia da SD.

R = Retomar – acontece quando ocorre a retomada de um gênero que já foi trabalhado em anos ou bimestres anteriores, sem a preocupação de desenvolver todas as atividades previstas numa SD, pois se pressupõe que o aluno já tenha dele se apropriado.

Fonte: Amop (2010, p.150)

Na figura 16, vemos que, em Trabalhar/Consolidar, aparece a revisão e reescrita de textos, diferente do currículo de 2007. Porém não existem orientações teórico-metodológicas para esses dois processos.

Distinto do currículo anterior, o conteúdo de *Revisão de Textos* foi retirado, o eixo de trabalho passou a ser a análise linguística. Quanto ao objetivo de aprendizagem, permaneceu a revisão de textos e foi acrescentado conjuntamente os aspectos textuais, contextuais, gramaticais e ortográficos, como podemos observar na figura 17 que está à página seguinte.

FIGURA 17 – REVISÃO DE TEXTOS NA AMOP (2010)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS	CONTEÚDOS CURRICULARES	ANOS				
			1º	2º	3º	4º	5º
6- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, considerando os aspectos contextuais, textuais, gramaticais e ortográficos.	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	6.1 Quanto ao gênero e à situação de produção: 6.1.1. Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção).	I	T/C	T/C	T/C	T/C
		6.1.2 Adequação à esfera de circulação.	I	T/C	T/C	T/C	T/C
		6.1.3 Adequação ao suporte físico de circulação.	I	T/C	T/C	T/C	T/C
		6.1.4 Adequação ao tema.	I	T/C	T/C	T/C	T/C
		6.1.5 Adequação ao formato do gênero.	I	T/C	T/C	T/C	T/C
		6.1.6 Expressão do domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações). ¹	I	I	T/C	T/C	T/C

Fonte: Amop (2010, p. 161)

A prática de análise linguística pode ser vista como um momento de revisão textual. O Currículo indica que precisam ser observados aspectos relacionados à situação de produção do gênero textual em estudo. As questões – como: quem produziu? O quê? Quando? Onde? – foram tratados como conteúdos de revisão de textos na edição de 2007, conforme a figura 15 dessa pesquisa. As questões de adequação à esfera de circulação, ao suporte físico de circulação, adequação ao tema, ao formato do gênero e à linguagem que o gênero requer são tratadas como atividades de análise linguística.

Costa-Hubes (2017) explica que, se nos sustentamos no princípio dialógico da linguagem, a prática de análise linguística necessita promover nas aulas de Língua Portuguesa os momentos de reflexão sobre a língua de maneira que a atenção seja voltada ao enunciado do interlocutor, frente à necessidade de dizer ou escrever em um determinado gênero do discurso. Para a autora, além de considerar a esfera social de produção dos interlocutores, o momento histórico e o veículo de circulação dos gêneros, é também parte da prática de análise linguística a reflexão dos elementos que constituem os gêneros em questão, como conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Neste sentido, observamos alguns avanços, mas também retrocessos, entre os dois currículos. A edição de 2007 contempla a prática de revisão e reescrita de textos como conteúdos curriculares. Já a de 2010, embora não tenha a mesma consideração sobre a prática, apresenta a análise linguística. Reiteramos que nenhuma das duas edições ofereceu orientações

teórico-metodológicas sobre a prática de revisão e de reescrita de textos. Esta é tratada como conteúdo curricular a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

3.3.3 Currículo da AMOP: edição de 2014

O Currículo da AMOP teve sua terceira edição homologada no ano de 2014. Emma Gnoatto, assessora pedagógica da AMOP desde a primeira edição do documento, explica que um currículo escolar precisa ser constantemente avaliado. Compreende-se que a educação escolar também é suscetível às mudanças sociais. Com isso em mente, desde a primeira versão em 2007, a Associação sugeriu que, a cada 3 ou quatro anos, aconteçam novos debates e discussões para verificar a necessidade de manutenção do documento.

Em 2009, ocorreu a primeira avaliação e reorganização do currículo, que culminou na sua segunda edição no ano de 2010. Em 2014, a equipe pedagógica da Associação, juntamente com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) da UNIOESTE, reuniu os coordenadores e educadores dos municípios associados e deram início à análise do currículo de 2010. Para essa análise, foram levados em consideração os resultados atingidos em sala de aula, assim como os índices do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Após os debates, discussões, relatos de experiência e da compreensão de cada um dos participantes, iniciou-se o seminário onde todos os coordenadores e seus colaboradores expuseram as possíveis complementações e alterações para cada disciplina escolar. Para essa terceira edição, Emma Gnoatto expõe que apenas foram incorporadas novas questões e uma reorganização pensando na obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. Na sequência dessa etapa, o documento preliminar do currículo foi encaminhado para as secretarias municipais de educação dos municípios que compunham o quadro da associação para análise e proposições para que, então, ao fim de 2014, fosse concluída a versão para edição com as considerações e alterações advindas de todos os municípios.

Nos pressupostos filosóficos, ficaram mantidas as bases teóricas do Materialismo Histórico-Dialético. O Currículo indica três pressupostos balizadores dessa proposta: i) a realidade não é estática; ii) os homens fazem história frente às necessidades e condições sociais; e iii) a base da sociedade está fundamentada no trabalho social. Segundo o Currículo, “esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem-lhe limites e possibilidades. Embora distintos, do ponto de vista analítico, não se dissociam” (AMOP, 2014, p. 14).

Mantiveram-se os pressupostos psicológicos das duas edições anteriores. Nos pressupostos pedagógicos, encontramos o papel da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nos aspectos legais, mantiveram-se as questões em virtude da LDB nº 9394/96. Ademais, foi incluída a educação especial na perspectiva inclusiva e seus aspectos legais³¹.

Na estrutura composicional do currículo, além dos aspectos incluídos/mantidos nessas edições, assinalamos que o documento é dividido por quadros de disciplinas escolares: Língua Portuguesa e Alfabetização, História, Geografia, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física, Informática Educacional, Ensino Religioso e as Etapas da Educação Infantil e da Educação Especial.

Quanto ao conteúdo temático da disciplina de Língua Portuguesa³², mantiveram-se a contextualização histórica da disciplina, as concepções de linguagem construídas ao longo das sociedades, e a concepção sociointeracionista da linguagem que orienta as aulas de Língua Portuguesa e Alfabetização, assim como nas edições anteriores. Diferentemente dos currículos de 2007 e de 2010, este agora assume os gêneros discursivos como objeto de ensino e a sequência didática como procedimento metodológico. Também, os gêneros discursivos não são tratados como sinônimos dos gêneros textuais. No corpo do currículo, evidencia-se: “Com essa concepção de linguagem e com a metodologia da sequência didática sugerida, busca-se assegurar situações de interação verbal, que representem a verdadeira realidade da língua para os educandos” (AMOP, 2014, p. 95).

Ainda no texto de introdução da disciplina de Língua Portuguesa, o Currículo esclarece que a prática de produção de textos deve girar em torno dos gêneros discursivos. Contudo, essa escrita não pode ser direcionada para que se aprenda apenas a gramática da língua portuguesa. Antes disso, o aluno precisa compreender que os gêneros possuem uma função social e que, por vezes, o lugar de produção ou circulação de um gênero não é o mesmo de outros. O Currículo, então, defende a necessidade de o professor dialogar com o aluno no momento de suas produções ao tomar como ponto de partida interlocutores reais:

Toda atividade de produção de textos deve ser mediada pelo educador, que precisa, não só mostrar a função social que o texto cumpre na sociedade, mas também propor a produção de gêneros discursivos diversos, entendendo-os

³¹ Não nos adentraremos às questões da educação especial e inclusiva, tampouco às demais mudanças nos pressupostos legais, psicológicos, filosóficos e pedagógicos incluídos na edição de 2015. Citamos algumas breves e notáveis alterações, pois consideramos que podem apresentar uma visão teórica e metodológica pertinente ao objeto de estudo dessa pesquisa.

como a materialização da linguagem que responde às necessidades de interação. (AMOP, 2014, p. 100-101)

Para o Currículo de 2014, a produção escrita deve ser compreendida pelo aluno como um *processo discursivo*, construído na relação e na interação com outros sujeitos. Antes de o texto escrito circular socialmente, é proposto o momento de revisão – no documento, realizada por meio da reescrita.

Podemos analisar avanços nessa edição do currículo da AMOP de 2014 sobre o estatuto da reescrita textual. Esse processo é o momento em que o professor pode auxiliar o aluno a refletir sobre a sua prática escrita e agir sobre ela. O objetivo dessa atividade é tornar o texto do aluno claro, coerente e adequado ao contexto de circulação do gênero em estudo. Pela mediação do professor, o aluno precisa ser capaz de compreender que a prática de escrever textos é diferente da de falar. Para esse processo, a intervenção do professor é explicitada no documento como fundamental porque somente este pode perceber os equívocos da escrita do aluno – que não foram identificados por ele – e, assim, proporcionar esses momentos de reflexão do uso da língua.

O encaminhamento dado ao professor é que se tenha cuidado para não constranger o aluno no momento da reescrita. Em um primeiro momento, é importante que sejam apontados os aspectos positivos do texto, para valorizar aquilo que já foi escrito. Outra orientação é que exista um distanciamento entre o momento da produção escrita e o da reescrita. O currículo cita Simione (2012) e explica que a proximidade temporal entre a primeira versão da produção e a revisão pode levar o aluno a não refletir efetivamente sobre a sua escrita.

Outro ponto é que a reescrita pode ser coletiva ou individual. Caso seja coletiva, o Currículo sugere que sejam trabalhadas no texto as dificuldades recorrentes na turma. Para isso, é necessário que não sejam abordados muitos problemas do texto para que não ocorra sobrecarga de conteúdos e, assim, tornar o trabalho de revisão e reescrita cansativos. Na reescrita individual, o professor pode voltar a mediação para as necessidades individuais de cada aluno. Acerca dessas duas práticas, o Currículo de 2014 argumenta:

Tanto na reescrita individual quanto na coletiva, o educador deve conduzir o educando a uma reflexão sobre a organização da escrita na folha de papel, a margem, o título, os espaços entre as palavras, o parágrafo, a pontuação, os sinais gráficos, a concordância nominal e verbal, a coerência e a coesão, pois esses são os elementos que organizam a linguagem escrita. (AMOP, 2014, p. 102)

Os aspectos citados remetem-nos àqueles discutidos no item 3.2.3 desta dissertação sobre o RCP (2018) e o CREP (2019), em relação ao item “disposição gráfica do texto”, especialmente a organização na folha de papel, a margem, os espaços entre as palavras e os parágrafos. São, de fato, importantes para o aspecto visual do texto e sua legibilidade. Contudo, o essencial da reescrita de texto – dimensão verbal do gênero discursivo – ainda permanece inexistente.

Como opção para o professor, o currículo ofertou uma tabela diagnóstica para auxiliar o professor a mapear o nível de escrita do aluno em que são analisados: i) gênero/situação social; ii) texto; e iii) aspectos ortográficos. Vejamos a tabela para os 4º e 5 anos:

FIGURA 18 – TABELA DIAGNÓSTICA AMOP (2014)

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X											
	Nome dos Educandos											
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL												
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 prescrever ações)?												
2. TEXTO: CLAREZA/ COERÊNCIA												
2.1. Tem progressão?												
2.2. O grau de informatividade é adequado?												
2.3. Apresenta ideias não contraditórias?												
2.4. Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial?												
2.5. Uso adequado dos mecanismos de coesão sequencial?												
2.6. A variante linguística selecionada é adequada à situação?												
2.7. Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos												
2.8. Emprego adequado dos verbos (a/mo/tempo)?												
2.9. Emprego adequado da concordância verbal?												
2.10. Emprego adequado da concordância nominal?												
2.11. Adequação vocabular?												
2.2. Pontuação adequada?												
2.3. 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: Amop (2014, p. 127)

Compreendemos a importância e a necessidade desse tipo de tabela para que o professor possa mapear a escrita individual dos alunos, além de ofertar encaminhamentos de revisão e

reescrita mais precisos. Verificamos que a tabela indica que, para além dos aspectos ortográficos da produção escrita, também direciona o professor para verificar os aspectos globais do texto do aluno, além da adequação ao gênero proposto, como a esfera de circulação, o tema e a estrutura composicional do gênero.

Evidenciamos que, embora haja orientações e a tabela diagnóstica, o Currículo não oferta ao professor possibilidades de revisão, tal qual a textual-interativa que, se alinhada a essa tabela diagnóstica, pode oferecer ao aluno o diálogo com o professor e acentuar os interlocutores/interlocutoras possíveis de seu texto. Os bilhetes orientadores via correção textual-interativa também podem esclarecer questões da tabela diagnóstica que talvez o aluno não compreenda ou não domine o significado.

Em entrevista a Bazarim e Caiado (2021), Ruiz ressalta o ponto positivo, bem como o cuidado com essas grades de correção. As tabelas de correção auxiliam o professor a serem específicos no que avaliar ou intervir na produção escrita. Outro aspecto positivo é que a utilização das grades de correção incentiva o aluno a perceber que toda produção escrita precisa atender a alguns aspectos próprios de uma escrita e que não dependem da escolha do professor em aprová-los ou não. Sobretudo,

E, ainda, o mais importante: que as grades de correção não servem apenas para avaliar, mas podem, e devem, ser usadas para nortear de forma transparente o trabalho de mediação, pelo professor, e o de revisão, pelo aluno, quando a reescrita é incorporada ao processo de ensino e aprendizagem. (BAZARIM; CAIADO, 2021, p. 163)

O cuidado que se deve ter em relação às grades de correção é que não sejam esquecidos os aspectos que constituem os gêneros discursivos. É importante que o professor considere o tema, a estrutura composicional e o estilo como elementos que fazem parte da correção, em termos de critérios e descritores para revisão, tenha conhecimento teórico-metodológico para estes serem enunciados na grade. Sobre as especificidades do gênero, Ruiz explica:

Segundo me parece, passa pela capacidade de o sujeito professor que cria a grade ter claro, para si mesmo e para o outro, quais adequações se deve buscar naquele contexto específico de produção, de modo a garantir não só a eficácia do instrumento, mas também a sua inteligibilidade por parte do aluno produtor acerca do que lhe está sendo exigido. E isso tanto antes quanto depois de o texto ser produzido. (BAZARIM; CAIADO, 2021, p. 163)

Isso significa que a grade de correção precisa não somente ser clara para o professor como também para o aluno, para que ele possa compreender o que está sendo exigido naquele momento de produção. É válido considerar, como já mencionado, a pertinência dos bilhetes orientadores para explicar/afirmar/nortear o aluno a respeito da grade de correção que recebeu.

Nos conteúdos apresentados no Currículo da AMOP de 2015, a prática de reescrita é apresentada como eixo de trabalho em conjunto com a escrita e produção de textos, como vemos na figura 19:

FIGURA 19 – ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS – AMOP (2014)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS	CONTEÚDOS CURRICULARES	ANOS				
			1º	2º	3º	4º	5º
<p>- Produzir diferentes gêneros discursivos, considerando o interlocutor, suporte (instrumento que carrega o texto – cartolina, envelope, papel sulfite etc.), seu veículo de circulação (mural, revista, jornal etc.) e sua função social, conteúdo veiculado, estrutura composicional do gênero e estilo.</p> <p>- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, considerando os aspectos contextuais, textuais,</p>	<p>ESCRITA/PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTO</p>	<p>- Quanto ao gênero e à situação de produção: - Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção).</p>	I/T	I/T/AC	I/T/AC	I/T/A C	I/T/AC
		<p>- Adequação à esfera de circulação.</p>	I	T	T	A/C	A/C
		<p>- Adequação ao suporte físico de circulação.</p>	I	T	T	A/C	A/C
		<p>- Adequação ao tema.</p>	I	T	T	A/C	A/C
		<p>- Adequação ao formato / estrutura do gênero.</p>	I	T	T	A/C	A/C
		<p>- Expressão do domínio da</p>	I	T	T	A/C	A/C

Fonte: Amop (2014, p. 114)

Nos objetivos específicos para o eixo de escrita, produção e reescrita, a revisão do texto considera os aspectos contextuais, textuais e gramáticos em conformidade com o observado pelo professor na tabela diagnóstica, ou seja, de acordo com o que cada aluno apresentou como dificuldade. Em seguida, aponta que se devem observar os aspectos que adequem o texto ao gênero discursivo em estudo. Os conteúdos curriculares contemplam a adequação de alguns aspectos do gênero discursivo, a saber:

- O contexto de produção do gênero;
- A esfera de circulação;
- O tema;
- O estilo de linguagem que o gênero requer.

A tríade da dimensão verbal dos gêneros do discurso – estrutura composicional, estilo e conteúdo temático – é contemplada de modo satisfatório nos conteúdos do Currículo, como esperado no estudo dos gêneros discursivos e ratificado por Ruiz anteriormente.

No currículo de 2010, em comparação com essa edição em análise, a prática de reescrita não aparece nos eixos de trabalho tampouco nos objetivos de aprendizagem, somente a revisão é apresentada e com vistas à análise linguística. Nesse sentido, também percebemos que, diferentemente de outros currículos e documentos já analisados nesta pesquisa, a prática de revisão e reescrita textual não aparece como conteúdo curricular, mas como eixo de trabalho do professor, o que indica que a produção de textos pressupõe a revisão e reescrita. Não são tratados como conteúdos a serem cumpridos, mas como uma prática contínua das aulas de língua portuguesa.

Na seção seguinte, analisaremos se/como são incorporadas a revisão e a reescrita textual no Currículo da AMOP de 2020.

3.3.4 O currículo da AMOP: edição de 2020

O Currículo da AMOP que nas suas três últimas edições recebeu o nome de Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), na sua edição revisada e atualizada de 2020, recebeu o nome de Proposta Pedagógica Curricular Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Rede Pública Municipal – Região da AMOP.

Nos pressupostos filosóficos dessa PCC, mantiveram-se as bases do Materialismo Histórico-Dialético assim como na edição de 2014. Também, foram mantidos os pressupostos psicológicos embasados na psicologia histórico-cultural, em que o homem é visto como um ser social e que o seu desenvolvimento provém dessas relações. Nos pressupostos pedagógicos, permaneceram as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e, assim, os pressupostos legais, encontramos que, assim como as outras edições, essa proposta curricular é normatizada pela LBD nº 9394/96, além da BNCC (2018).

No horizonte espacial e temporal dessa edição, analisamos o contexto de produção dessa proposta curricular. A Deliberação nº 03/18 do CEE/CP³³ havia aprovado a implementação da BNCC (2018) e do RCP (2018) em todo o estado do Paraná. O Referencial (2018) foi deliberado

³³ CEE/CP: Conselho Estadual de Educação/Conselho Pleno. A Deliberação nº 03/18 está disponível em: < <http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2018-Deliberacoes> > Acesso em: 23 de junho de 2021.

como documento orientador para a elaboração dos Currículos e Projetos Políticos-pedagógicos das instituições de ensino da rede pública e privada no estado.

Com essas mudanças legais na organização curricular do país e do estado, o departamento de Educação da AMOP formou os grupos de trabalho para novos estudos e avaliação dessas normativas em vigor, que culminaram na reformulação e revisão do Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da região da AMOP. Para a revisão, avaliação e reescrita dessa 4ª edição do currículo, foi formado um grupo com representantes das Secretarias Municipais de Educação das cidades que já compunham o quadro de municípios da AMOP, além dos secretários municipais de Cantagalo, Brasilândia do Sul, Francisco Alves e Ubatã.

Na análise do horizonte temático, denotamos que a finalidade desse documento é a de apresentar uma proposta curricular que deverá ser seguida pelos municípios que compõem a AMOP, conforme exposto na Resolução nº 003/2019 de 31 de julho da AMOP. Os municípios, dentro de sua autonomia, poderiam aprovar a sua própria proposta pedagógica e ser complementada com sua parte diversificada.

Ao analisar o horizonte axiológico e de interlocutores desse documento, pontuamos que, como nas edições anteriores, os enunciadores dessa proposta, para além do departamento de educação da AMOP, são também as Secretarias Municipais de Educação dos municípios que compõem a associação. No caso específico de Foz do Iguaçu, o representante do município para essa versão foi o atual prefeito, Francisco Lacerda Brasileiro, e a Secretária Municipal de Educação, Maria Justina da Silva. Os demais enunciadores estão indicados no Anexo I desta dissertação.

Na dimensão verbal da proposta curricular, o conteúdo temático presente no texto-enunciado está direcionado para a organização escolar dos anos iniciais do ensino fundamental dos municípios que compõe a AMOP. Na carta de apresentação desse documento, salienta-se que a proposta foi submetida à consulta pública e que, mesmo escrita por diversos profissionais, não deve ser vista como estanque, pronta e acabada. O documento reconhece que cada município e suas comunidades escolares possuem as suas individualidades e, ao elaborarem seus Projetos Político-pedagógicos, devem atentar-se para suas especificidades e realidades.

Quanto à estrutura composicional do currículo, identificamos: i) contextualização histórica da região, que contempla aspectos do oeste do Paraná; ii) contextualização histórica da organização dessa proposta curricular; iii) pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais; iv) Educação Inclusiva; v) Educação Infantil; e vi) Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialmente sobre a etapa desse último item, a proposta apresenta concepção, conteúdos, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos e avaliação dos

componentes curriculares de Língua Portuguesa e Alfabetização, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Ciência, Geografia, História e Matemática.

No componente curricular de Língua Portuguesa, assume-se a concepção interacionista e dialógica da linguagem. Conforme os estudos apresentados nesta pesquisa, as duas concepções assumidas pela PCC são diferentes em vias teóricas. A concepção interacionista da linguagem compreende a língua em uma perspectiva de interação social. Já na concepção dialógica da linguagem, os sujeitos no processo de interação constroem o discurso permeado de elementos extraverbais e contextuais que ecoam nos diversos enunciados possíveis entre locutor e interlocutor. A linguagem, nessa concepção, é construída a partir das relações dialógicas e em situações reais de uso da língua. Nesse sentido, os termos são tratados como sinônimos na proposta curricular, o que, de fato, não são.

Ademais, são discutidas as concepções de linguagem construídas ao longo da história e das sociedades, tal qual a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. E, a partir do viés bakhtiniano, são discutidos os conceitos de língua, linguagem e dialogismo. Nesse viés, a linguagem é apresentada como ideológica, social e interacional. Ela nasce em meio às relações sociais e a partir da necessidade dos sujeitos. Advindos da interação entre os sujeitos, são produzidos os discursos, materializados nos enunciados.

A partir da concepção de linguagem à luz dos pressupostos bakhtinianos, esta proposta curricular assumiu os gêneros discursivos como instrumento de trabalho e a sequência didática como possibilidade de trabalho para alguns gêneros, sem que sejam confundidos com gêneros textuais. A proposta curricular esclarece:

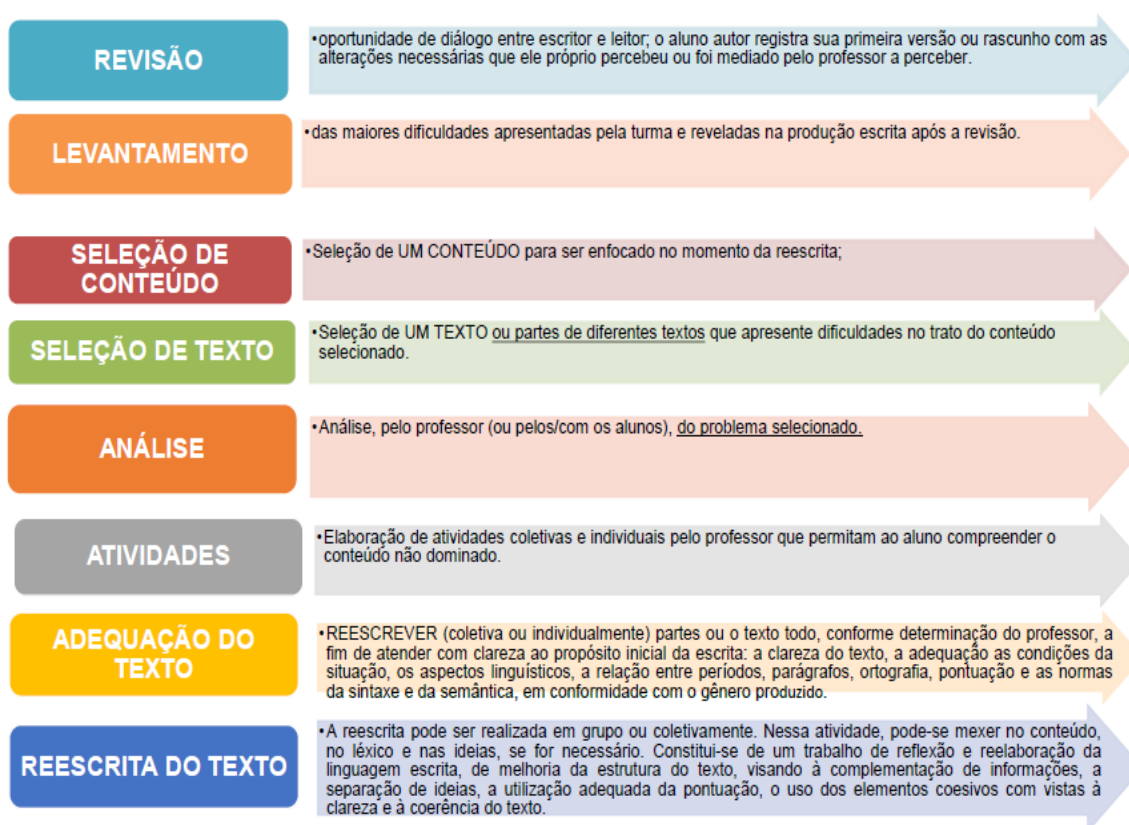
Assim, esta PPC, ao incorporar essa concepção, ***assume os gêneros discursivos como um instrumento para o trabalho com a linguagem e a metodologia de sequência didática como uma das possibilidades de trabalho efetivo com alguns dos gêneros propostos.*** Com essa concepção de linguagem e com o procedimento da sequência didática (SD, doravante), busca-se assegurar, por meio de práticas de oralidade, de leitura, de análise linguística e de produção textual, situações de interação verbal que representem a verdadeira realidade da língua para os alunos (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2020, p. 150)

A concepção dialógica de linguagem, compreendida no documento, assegura aos alunos situações que promovam a interação entre os sujeitos, demonstrando que a realidade do uso da língua se concretiza por meio dos textos-enunciados e que se materializam por meio dos gêneros do discurso. A PPC ainda complementa, à luz dos estudos bakhtinianos, que todo gênero é

caracterizado por meio do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo. A produção de textos é compreendida como trabalho, pois o documento explica que essa prática não surge de um momento isolado de inspiração e tampouco deve ocorrer somente na finalização das sequências didáticas. Com isso, aparecem a revisão e a reescrita de textos.

A orientação da proposta curricular é a mesma do Currículo de 2015, quanto ao cuidado em não constranger o aluno no momento da reescrita e ressaltar os pontos positivos do texto. O documento apresenta a orientação para essa atividade, conforme demonstra a figura 20 a seguir:

FIGURA 20 – REVISÃO E REESCRITA AMOP (2020)



Fonte: Amop (2020, p. 182)

Ao contrário das edições anteriores, a figura 20 mostra que se contempla desde a etapa de revisão até o momento de reescrita do texto. Na etapa de revisão, a figura orienta que esse processo pode oportunizar a interação dialógica entre professor e aluno. Logo na primeira versão do texto, o aluno deve fazer as adequações necessárias que ele mesmo percebeu ou aquelas mediadas pelo professor. O professor deve fazer o levantamento das maiores dificuldades que a turma apresentou na produção escrita e após a revisão. Contudo, a PPC

orienta que seja selecionado apenas *um conteúdo* e *um texto* para a reescrita, que contemple os conteúdos em ênfase.

Observamos que esse momento deve ser realizado de modo coletivo em sala de aula, por se tratar de inadequações do texto recorrentes pela turma. Todavia, é importante que o professor tenha cuidado na prática coletiva, para que essa não seja compreendida como estanque, acabada ou como o modelo ideal de texto. A cautela é necessária para que não aconteça o apagamento do projeto de dizer do aluno enquanto sujeito-autor do seu texto.

Aclaramos, assim, que a orientação não diz respeito somente às atividades coletivas. Ressaltamos que o professor, ao orientar o aluno na revisão e reescrita individual, também precisa ponderar que, mesmo que seja necessária a adequação aos aspectos constituintes dos gêneros discursivos, sua orientação não deve se sobressair ao dizer do aluno como modelo único e possível. Ao contrário, chamamos a atenção para que as orientações ocorram de modo que o aluno seja autônomo em refletir acerca do uso da língua e direcionar o seu texto *com base* na orientação do professor, e não em *seguir rigidamente* o que o professor aponta.

Não obstante, reconhecemos que, em se tratando dos aspectos normativos da língua portuguesa, existem questões que estão além da vontade do professor. No entanto, quanto aos aspectos globais do texto, coesão, coerência, organização de frases, períodos, informações completas/incompletas, acréscimos de informações e outras questões discutidas nesta dissertação, podem ocorrer sob a forma de sugestão ou de possibilidades, a fim de que o aluno reflita e escolha a que melhor se encaixe com as suas intenções discursivas. Sobre esse movimento, Gasparotto e Menegassi (2015) elucidam:

Ao receber seu texto com os apontamentos escritos do professor, é importante que o aluno analise-o em uma nova leitura para, então, iniciar a reescrita. Nesse movimento de tomar os apontamentos do professor e dar a eles sua própria compreensão, estabelece-se um juízo de valor que leva o aluno a considerá-los ou não em sua reescrita, o que marca sua responsividade. (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2015, p. 813)

É interessante notar que a prática de reescrita na figura não é mediada pelo professor. Na figura, o momento em que pode ocorrer a mediação do professor é no processo de revisão. Quanto a isso, Gasparotto e Menegassi (2015) nos ajudam a esclarecer que, sob a concepção dialógica da linguagem, o trabalho de reflexão sobre a construção e o desenvolvimento das habilidades de escrita não pode ocorrer de outra maneira que não seja por meio da interação social. Nas práticas de sala de aula, existe no texto um espaço para o diálogo que pode ser

explorado pelo professor de maneiras diferentes segundo a necessidade do aluno. Conforme os autores,

[...] sempre tendo em vista a finalidade superior de todo o trabalho: proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer-se como sujeito de seu discurso, como produtor de textos capaz de interagir não apenas com o professor, mas com seu próprio discurso, levando em conta o seu objetivo comunicativo. O trabalho com escrita e reescrita que considera o desenvolvimento do aluno como sujeito proporciona o desenvolvimento da consciência discursiva pela linguagem, que possivelmente estende-se ao desenvolvimento do sujeito como um ser social, capaz de agir, argumentar, refletir sobre si e sobre o outro/interlocutor nas diversas situações cotidianas. Nessa perspectiva, a produção de textos de ser um exercício unicamente escolar de prática escrita, pois provoca o aluno em todo seu agir discursivo. (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2015, p. 812)

O texto na perspectiva bakhtiniana vai muito além da materialidade textual. Como citado pelos autores, contribuir para a reescrita do texto do aluno permite que ele se reconheça como um sujeito capaz de argumentar, agir, refletir sobre si e sobre o outro e ainda, (re)conhecer-se como um ser social e que, ao longo das suas relações, dialogará constantemente com o seu dizer e com o discurso de outro(s). Nesse cenário, a atividade escolar de produção de texto dá lugar à atividade de produção de discursos, com a intenção do dizer de alguém, para alguém e em algum lugar espaço-temporal e social.

Quanto aos aspectos que o professor deve dar atenção na reescrita de textos, a proposta curricular oferece ao professor a mesma tabela diagnóstica do Currículo de 2015 para mapear o nível de escrita do aluno. Os objetivos de aprendizagem para os 4º e 5º anos são os mesmos daqueles citados, analisados e discutidos aqui, presentes na BNCC (2018). Por se tratar de um documento normativo para o país, a proposta curricular adotou os mesmos objetivos da Base.

Em nosso estudo sobre a proposta curricular de 2020 para a região da AMOP, constatamos que existem algumas orientações para o professor em relação ao processo de revisão e reescrita textual. No entanto, inexistem qualquer menção sobre a correção de texto em si. Essas práticas não são tratadas na proposta como conteúdos, ou objetos de conhecimento, como ocorreu com as edições anteriores desse currículo. Assinalamos que a prática de revisão e reescrita de textos inscreve-se em momentos de conteúdos sistematizados e em momentos de práticas de ensino-aprendizagem. Ademais, na edição de 2020, não constam orientações sobre a reescrita de textos que considerem as dimensões extraverbal e verbal dos enunciados, sob a orientação bakhtiniana dos gêneros discursivos.

Na seção seguinte, a qual finaliza esse capítulo, apresentamos as nossas considerações à luz da perspectiva dialógica do discurso acerca dos documentos investigados.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: OLHAR E REPARAR

O estudo de trinta anos de documentos educacionais nos auxiliou a compreender alguns avanços e estagnações em termos da concepção de linguagem e de orientações teórico-metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa, em especial a prática de revisão e reescrita textual. Fez-nos perceber o quanto os enunciadores dos currículos estudados influenciam os objetivos para as aulas de língua materna e como os conteúdos são determinantes para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

Na esfera federal, verificamos que a LDB n° 9394/96, por se tratar de um documento que organiza a educação em todo o território nacional, é, por essência, político-ideológico. A lei tornou obrigatório o ensino de língua portuguesa para os ensinos fundamental e médio. Há breves orientações sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino fundamental. A concepção de linguagem para essas aulas é precisamente a língua como instrumento de comunicação. Também o documento previu a criação de uma base nacional comum que contemplasse os conteúdos mínimos a serem ensinados na educação básica. A LDB n° 9394/96, ao reafirmar o princípio da base, deu início aos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos enunciadores dos PCN (1997), encontramos a presença do setor privado desde o primeiro momento, no evento que antecedeu/justificou a sua elaboração, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Pontuamos como o estado remete ao professor o papel de principal agente de transformação e da melhoria da qualidade da educação no país. Os PCN, também, já apresentavam a concepção de competências como ocorreria futuramente com a BNCC (2018).

Embora o documento vozeie a obra bakhtiniana, por vezes nos atentamos a orientações que se alinhavam à linguística textual, como a utilização dos gêneros textuais como eixo de trabalho e o estudo dos aspectos metalinguísticos do texto. A revisão e reescrita textual são compreendidas como parte integrante da produção escrita, que deveriam ser feitas em conjunto por professor e aluno. Os PCN consideram a prática de análise linguística em um movimento de reflexão do uso da língua, que acaba por se tornar parte integrante da revisão de textos, muito embora existam excertos em que o professor é direcionado a realizar exercícios para fixação de aspecto essencialmente gramaticais da produção.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) criada vinte e um anos depois dos PCN (1997), apresenta consideráveis retrocessos no trato da concepção de linguagem e da revisão e reescrita textual. Na análise sobre os enunciadores, as habilidades, as competências e os

objetivos de aprendizagem, evidenciamos que a Base não objetiva formar cidadãos críticos e pensantes. Antes, busca atender às demandas do setor privado que financiou a elaboração do documento, a fim de formar mão de obra para as empresas privatistas.

Constatamos o direcionamento para o uso de tecnologias, para a edição de textos, a qual não compreende a perspectiva dialógica bakhtiniana e é contrária à proposta de revisão e reescrita textual que defendemos nesta pesquisa. A BNCC (2018) apresenta uma concepção idealista de escola que não corresponde à realidade do sistema escolar brasileiro, especialmente quando se atenta mais à ênfase dos meios digitais para as aulas. No documento, existe um distanciamento nas relações entre professor e aluno, de modo que o diálogo entre ambos é sobressaído por outros meios, como os tecnológicos.

Quanto aos currículos para o estado do Paraná, o currículo de 1990 deu início à reestruturação do sistema educacional no estado. Ao assumir a pedagogia histórico-crítica como concepção, esse currículo pensou em uma escola compromissada com a transformação social. Nas orientações sobre revisão e reescrita textual, solicita que o professor se atente às questões da clareza do texto, uma atividade a ser realizada em conjunto entre este e o aluno. O currículo foi o primeiro do estado do Paraná a assumir a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Nesse sentido, a reescrita textual foi pensada como um trabalho dialógico. Contudo, não considera o trabalho com gêneros discursivos, o que denota um distanciamento dos postulados bakhtinianos.

As DCE (2008), elaboradas dezoito anos depois do primeiro currículo estadual, contemplam uma proposta teórico-metodológica mais aproximada da perspectiva bakhtiniana. No currículo, a concepção de linguagem prevê a língua como um fenômeno social e em constante interação verbal. Contrariamente ao currículo de 1990, as diretrizes de 2008 adotaram os gêneros discursivos como eixo de ensino. Apontam que o professor precisa se atentar para a estrutura do texto, dos parágrafos e para a composição do gênero em estudo. Contudo, constatamos que não contemplaram ampla e efetivamente o estudo da dimensão verbal dos gêneros do discurso.

Pela primeira vez apareceu o discurso como prática social para a disciplina de Língua Portuguesa em um currículo do nosso estado. Coaduna com essa concepção o encaminhamento da reescrita de textos, tido como o momento em que o aluno possa refletir no seu projeto de dizer e na finalidade do gênero em estudo. Todavia, embora a concepção dialógica esteja presente nas diretrizes, os encaminhamentos metodológicos não orientam sobre a revisão e a reescrita mediadas pelo professor.

Os dois últimos currículos ora vigentes no estado do Paraná são o RCP (2018) e o CREP (2019), ambos baseados na BNCC (2018). Sinalizamos que o referencial e o seu complemento são baseados em habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. No RCP (2018), a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem está prevista no documento como norteadora do trabalho para as aulas de língua portuguesa. A revisão de textos no RCP é direcionada para uma atividade que deve ser desenvolvida em conjunto pelo professor e pelo aluno. Ressaltamos que o RCP (2018) direciona a correção do professor tanto para aspectos normativos da língua como para os aspectos globais do texto.

O que é insuficiente no referencial é a edição de textos, a qual poderia ser substituída e mais bem contemplada, assim como a reescrita textual. Não obstante, esse objetivo, como discorremos no item 3.2.3 desta pesquisa, remete-se à estrutura gráfica do texto (como a disposição de parágrafos na folha) e não contempla as dimensões extraverbal e verbal dos gêneros discursivos. Consideramos, portanto, que o RCP não possui um texto-enunciado explícito para o professor com orientações teórico-metodológicas sobre o estatuto da revisão e da reescrita textual, tal qual ocorreu com os PCN (1998) e com as DCE (2008). Dez anos antes da publicação do RCP, as DCE (2008), em vias teóricas e metodológicas, foram mais assertivas e direcionadas ao professor, o que demonstra que este currículo não somente adotou a concepção do discurso como prática social, como a colocou em evidência. No RCP, presenciamos a sistematização dos conteúdos como estáticos e acabados quando atingidos, ou se atingidos, os objetivos de aprendizagem propostos para dado ano escolar.

O CREP (2019), complementando o Referencial Curricular do Paraná (2018), explicita que o aluno releia, revise, reestruture e reescreva o seu texto de modo coletivo ou individual, mas sempre mediado pelo professor. Diferente do texto-enunciado dos PCN (1998) e das DCE (2008) em que a revisão e reescrita são orientações metodológicas, no CREP (2019) ambas aparecem como conteúdos que deverão ser trabalhados trimestralmente. O documento apresenta a mesma ambiguidade do RCP (2018), relacionando adequação à disposição gráfica dos textos, além de enfatizar a utilização de ferramentas digitais. Também não contempla o estudo das dimensões extraverbal e verbal do texto-enunciado, embora tenha essas como objeto de trabalho.

Os currículos analisados, referentes ao município de Foz do Iguaçu, pertencem à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, denominados comumente currículos da AMOP. Por se tratar de currículos de menor abrangência, notamos que, dentro de sua possível autonomia, eles se adequaram com o passar dos anos ao que defendemos nesta pesquisa: as

relações dialógicas entre professor e aluno, a revisão e a reescrita textual e suas orientações teórico metodológicas.

Nos currículos de 2007 e de 2010, os gêneros discursivos foram tratados como sinônimos de gêneros textuais, com a revisão e reescrita textual devendo focar em apenas um problema. Especialmente no currículo de 2007, as práticas aqui discutidas são apresentadas como conteúdos curriculares. A edição de 2010 do currículo da AMOP, da mesma forma que as anteriores, não apresentou orientações no seu texto-enunciado sobre o processo de revisão e reescrita textual. Contudo, a prática de análise linguística foi considerada por nós como o mais próximo da revisão textual e que poderia levar o aluno a reescrever o seu texto.

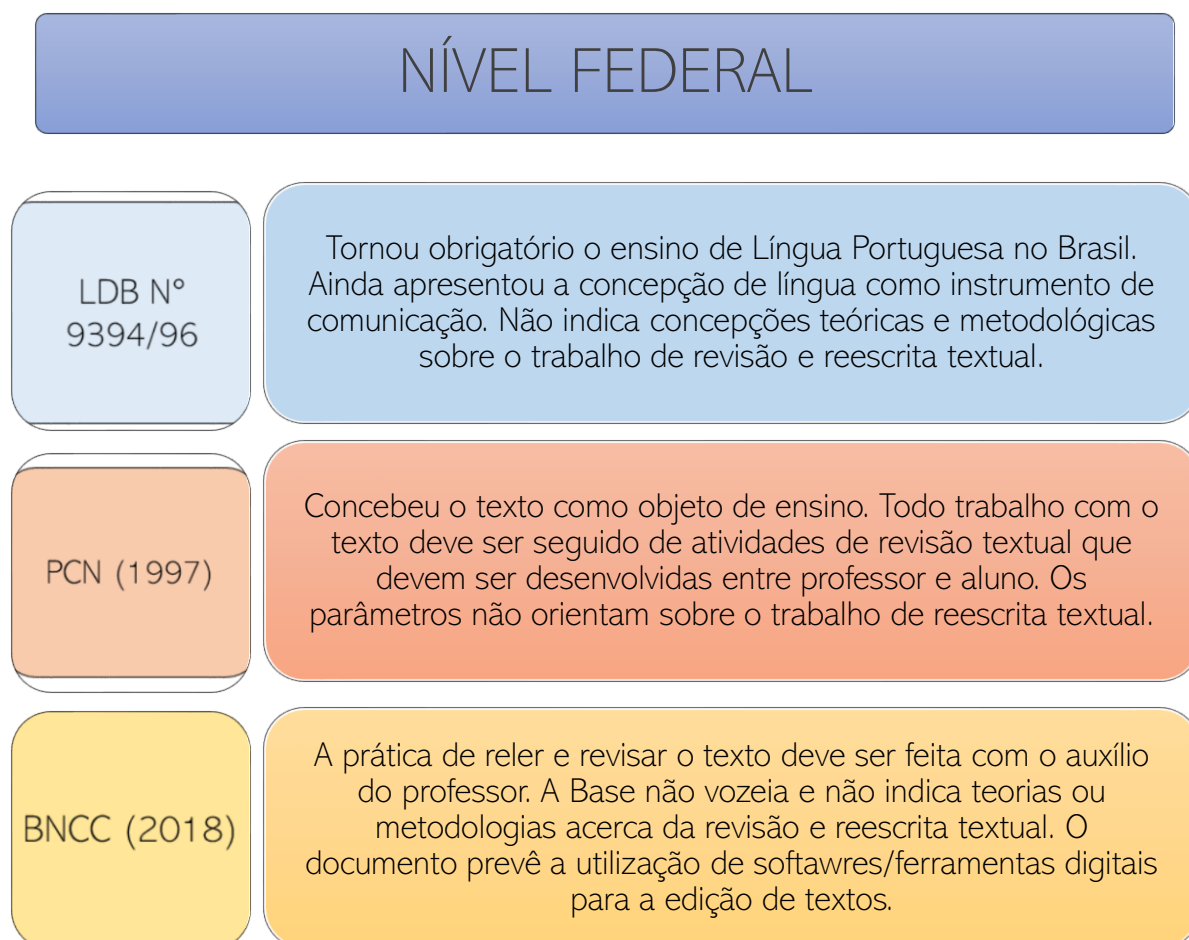
O currículo de 2014 apresentou, segundo nosso olhar, grande progresso ao assumir unicamente os gêneros discursivos como objeto de ensino – incluindo o estudo de sua função social – nas aulas de língua portuguesa. Também acentuou a necessidade do diálogo entre professor e aluno, e deu destaque à análise linguística como o momento em que o professor pode auxiliar o aluno refletir sobre a sua prática escrita. A revisão e a reescrita não são distribuídas nos trimestres como conteúdos. Antes, existe o espaço específico no documento para tratar das questões pertinentes dessas práticas, com orientações pontuais ao professor.

Nessa última versão do currículo, especificada como Proposta Pedagógica Curricular, consta uma figura explicativa sobre a revisão, a adequação do texto e a reescrita. Nas edições de 2015 e 2020, foi disponibilizada ao professor uma tabela diagnóstica para que seja feito o mapeamento da escrita do aluno e o direcionamento do que deve ser considerado na reescrita. Todavia, a PPC de 2020 não contempla a reescrita com vistas às dimensões extraverbal e verbal dos gêneros do discurso.

Assim, vemos que, em cerca de trinta anos de currículos, existiram tanto avanços como estagnações nas concepções teórico-metodológicas e de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, não pudemos deixar de notar como os currículos em nível municipal mais se aproximam da concepção dialógica da linguagem. Não somente isso, observamos no estudo desses documentos, de forma geral, a carência de orientações para o professor, que podem levar às diversas lacunas no trabalho de revisão e reescrita textual e que, em contínuo, podem desencadear o apagamento das relações dialógicas entre professor e aluno.

Na sequência, a figura 21 apresenta a síntese dos documentos analisados em nível federal, a saber: LDB N° 9394/96, PCN (1997) e BNCC (2018):

FIGURA 21 – SÍNTESE EM NÍVEL FEDERAL

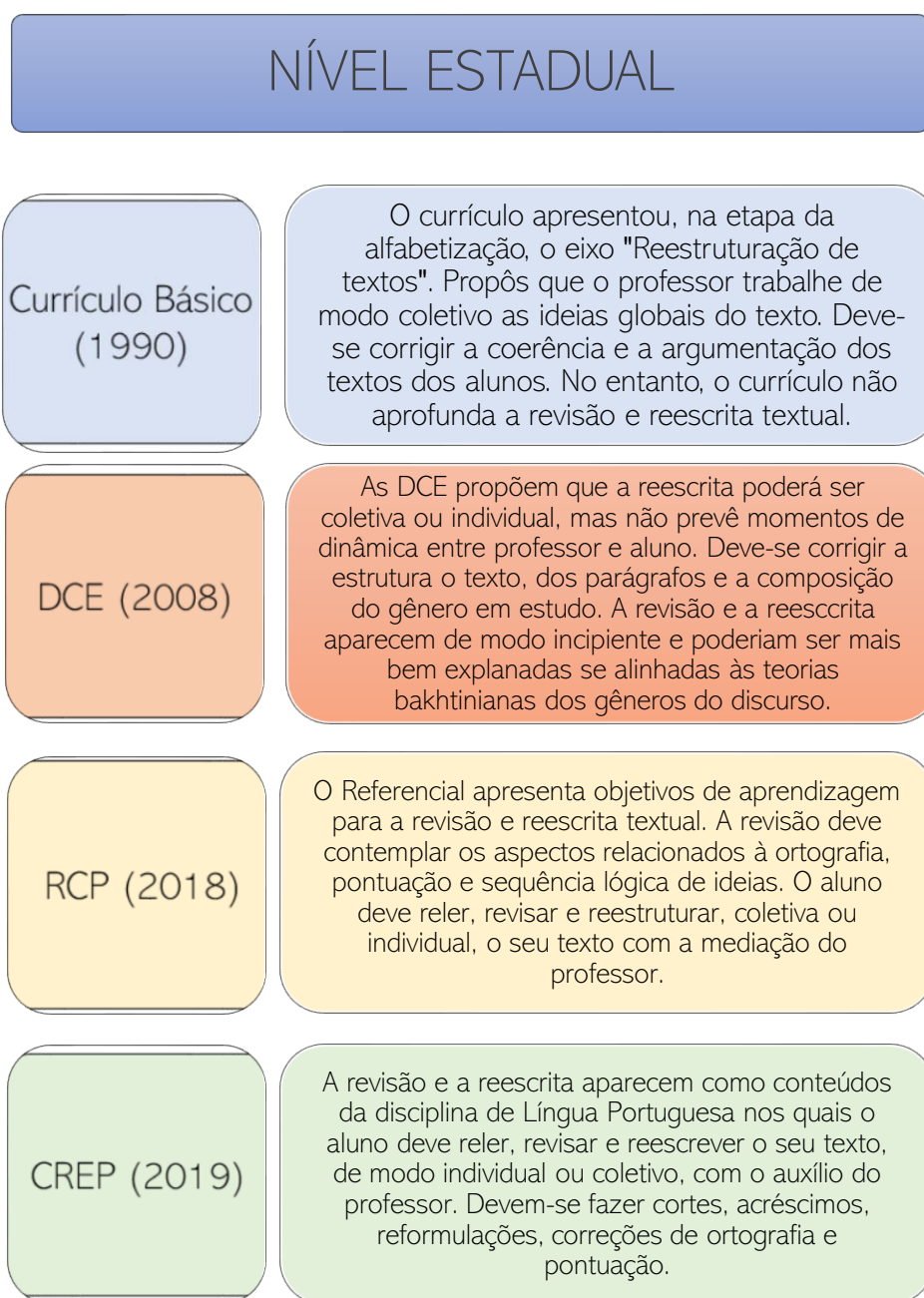


Fonte: A autora.

A figura 21 sintetiza o que observamos nesses documentos a respeito do estatuto da revisão e reescrita textual nos documentos em nível federal analisados. Ratificamos, como visto no capítulo três que, em nível federal, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram os que apresentaram um espaço direcionado ao professor com orientações sobre a revisão textual, embora não tratem do estatuto da reescrita de textos.

A figura 22 apresenta a síntese do nosso estudo acerca dos documentos que orientaram/orientam o trabalho no estado do Paraná, à página seguinte:

FIGURA 22 – SÍNTESE EM NÍVEL ESTADUAL



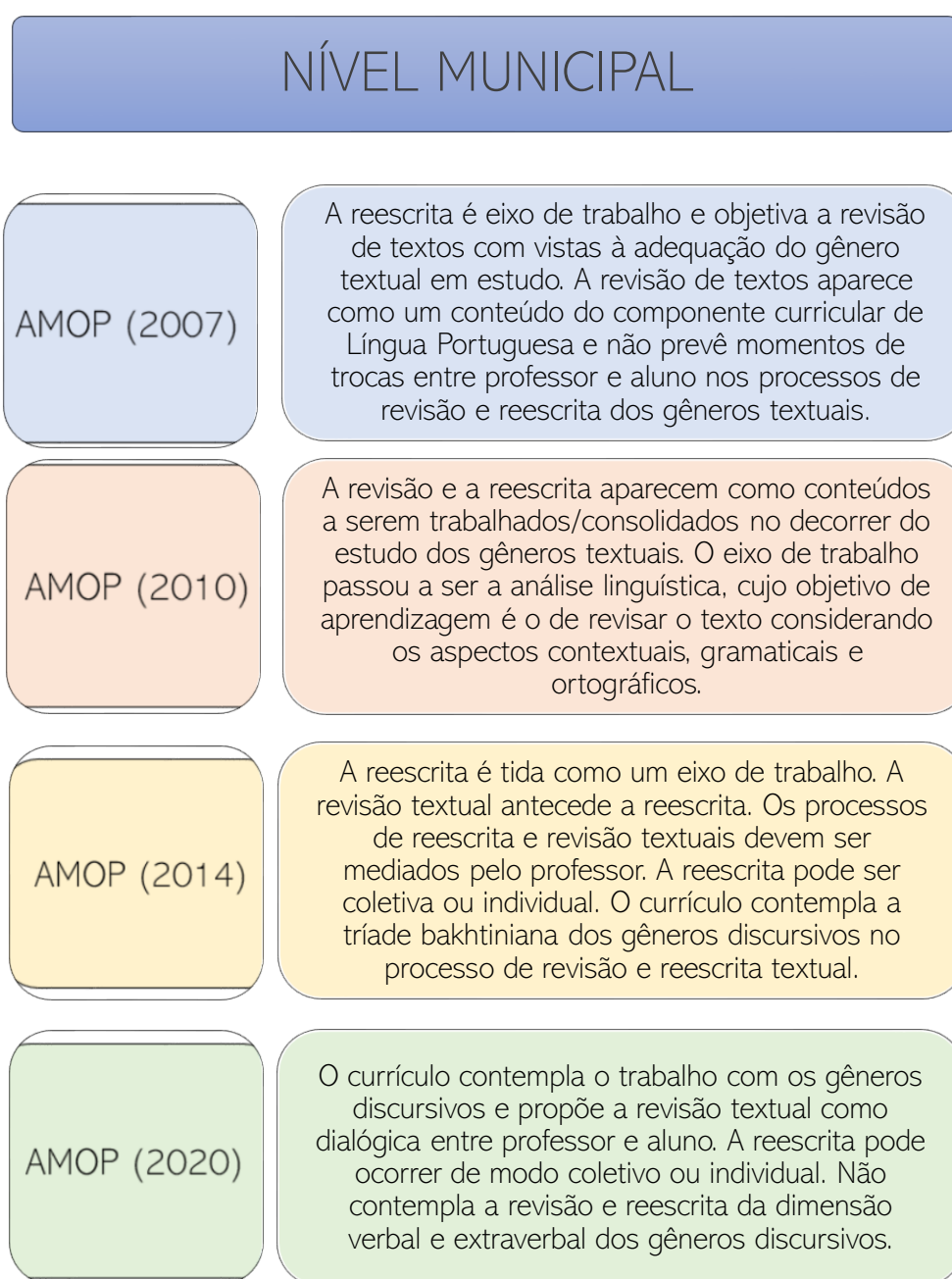
Fonte: A autora.

Como consideramos nesta pesquisa, o grande embate encontrado nos documentos foi o fato de a revisão e reescrita textuais aparecerem ora como conteúdos curriculares ora como objetivos de aprendizagem no RCP (2018) e no CREP (2019). Outra observação pertinente que elencamos é que esses conteúdos e objetos de conhecimento não contemplam, no trabalho com os gêneros discursivos, o estudo da dimensão verbal e extraverbal dos gêneros, o que significa

um retrocesso, especialmente nos currículos de 2018 e 2019, no que tange às concepções teóricas da tríade bakhtiniana.

Na figura 23, aparece a nossa síntese do estudo dos currículos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, nas suas edições de 2007, 2010, 2014 e 2020 e que orientam o trabalho no município de Foz do Iguaçu – PR:

FIGURA 23 – SÍNTESE EM NÍVEL MUNICIPAL



Fonte: A autora.

Os currículos da AMOP, especialmente nas edições de 2014 e 2020, apresentaram grandes avanços na concepção de trabalho com os gêneros discursivos. O que mais nos chamou a atenção foi a reescrita considerada eixo de trabalho e o processo de revisão ser mediado pelo professor. Com isso, apareceu a tabela diagnóstica que, muito embora possa engessar a correção do professor, se aliada à revisão textual-interativa, pode facilitar a compreensão por parte do aluno daquilo que precisa ser melhorado/ajustado/revisto na sua produção textual.

Assim, com base nesse “olhar e reparar” e na carência do espaço de orientações teórico-metodológicas para o professor, o capítulo seguinte e último desta pesquisa procura possibilidades de olhar para a revisão e reescrita textual, via revisão textual-interativa.

4 UM OLHAR POSSÍVEL PARA A REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL

No estudo dos capítulos anteriores, observamos a carência de orientações teórico-metodológicas ao professor acerca do processo de mediar a revisão e a reescrita textual dos alunos nas aulas de língua portuguesa. Não somente isso, constatamos a incerteza quanto aos encaminhamentos da revisão e reescrita pertinentes aos gêneros discursivos à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin.

Este capítulo foi o caminho que encontramos de tentar ofertar aos professores uma possibilidade de encaminhamentos metodológicos, pois consideramos que todo texto-enunciado pode mudar de acordo com os interlocutores possíveis. Aqui, o professor encontrará orientações teórico-metodológicas e de concepção sobre o que compreendemos ser uma revisão textual-interativa e o que é o diálogo que defendemos entre professor e aluno. Também, dispomos de uma indicação de revisão textual que contemple não somente a análise linguística, mas também as dimensões extraverbal e verbal dos gêneros do discurso. No item abaixo, explicaremos o conceito de revisão textual-interativa adotada por nós, com base nos estudos de Fiad (2006), de Ruiz (2013) além, é claro, do viés dialógico bakhtiniano.

4.1 A REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Pensar o processo de revisão e reescrita textual sugere que o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa não é visto como estático e acabado. Antes disso, a prática escrita é tida como um trabalho e um processo, que envolve a retomada da palavra, do discurso, do texto-enunciado pelo autor do texto e pelo seu leitor.

Aqui, colocamos a língua em constante movimento e permeada dialogicamente pelos sujeitos no seu tempo-espaço à luz dos pressupostos bakhtinianos. Eles explicam que do fruto da interação entre os sujeitos surgem os enunciados, que respondem a outros enunciados do falante em um movimento dialógico e de interação verbal. Bakhtin (2016) explica que os enunciados são plenos de tonalidades dialógicas e concebidos pela alternância entre os sujeitos. Nenhum enunciado pode ser examinado de modo isolado, somente na relação do falante autor. Por ser um elo na cadeia de comunicação discursiva e da relação com outros enunciados e sujeitos, o objeto do seu discurso conversa constantemente com o dizer de um outro interlocutor

e é direcionado a alguém. Esse movimento dialógico entre os sujeitos faz emergir os gêneros do discurso, concebendo o texto-enunciado como a realidade imediata e como ponto de partida para a análise da língua.

Pensar no ensino da língua portuguesa a partir da concepção de texto-enunciado faz-nos perceber que as práticas de revisão e reescrita textuais não podem ser uma tarefa isolada. Antes, pontuamos que toda tarefa que envolva o projeto discursivo de um texto envolve um trabalho conjunto entre professor e aluno. A concepção de escrita como trabalho, como processo que não acaba na sua primeira versão, necessita ser orientada por alguém que conheça os limites do texto e que possa dizer até que ponto está suficientemente adequado quanto aos seus aspectos enunciativos e discursivos.

Ribeiro (2010) nos ajuda a compreender de modo mais claro os elementos constituintes da dimensão verbal dos gêneros do discurso. Segundo a autora, o *conteúdo temático* contempla as peculiaridades do sujeito, como a sua vontade discursiva e os conhecimentos semânticos que o sujeito construiu no decorrer das práticas sociais. Cumpre o papel de orientar a comunicação discursiva e é o elemento que desencadeia os múltiplos sentidos de outros enunciados. Para Ribeiro (2010, p. 57), esse elemento

[...] diz respeito à abordagem valorativa do objeto a ser referido discursivamente em uma dada situação comunicativa concreta. Em outras palavras, trata-se da potencialidade do dizer sobre um referente em determinada esfera social circunscrita por um intervalo de tempo e espaço, aquilo que é ou que pode tornar-se dizível pelo gênero demandado na interação verbal.

Em outras palavras, o conteúdo temático engloba fatores linguísticos, textuais e discursivos que compõem o ato enunciativo, além do cronotopo e da valoração apreciativa e ideológica, os quais dão significados aos dizeres do enunciador.

Sobre o *estilo de linguagem*, Bakhtin (2016) defende que é diretamente ligado aos enunciados e às formas dos enunciados. Para Costa-Hubes (2017), são os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, cores, figuras, imagens, tamanho das letras e outros elementos, selecionados pelo autor do texto-enunciado para atender ao que dizer, para quem, quando, onde, por que, também direcionado à dimensão extraverbal do texto-enunciado.

A *construção composicional* diz respeito ao todo, ao formato do gênero escolhido para o ato discursivo. Bakhtin (2016, p. 38) explica que “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de

construção do conjunto”. Refere-se à estrutura do gênero, mas não de modo rígido, pois, segundo o autor (2016), todo gênero pode ser flexível e criativo.

Com base nesses elementos da dimensão verbal dos gêneros discursivos é que orientamos o trabalho de revisão e reescrita textual. Pensar nesses três elementos constituintes permite ao professor auxiliar o aluno a desenvolver práticas sociais de linguagem e de interação verbal.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa compreende a revisão como o momento em que o professor atua enquanto leitor/corretor do texto do aluno e, por meio dessa revisão, oferece ao educando possibilidades de reescrita. Esse movimento dialógico pode, como demonstrado no estudo de Ruiz (2013), ser um dos meios que melhor direciona o aluno para a sua revisão e posterior reescrita textual.

Os bilhetes orientadores são utilizados pelo professor para levar o aluno a uma análise reflexiva de seu texto-enunciado. De acordo com Ruiz (2013), tais bilhetes cumprem a função de tematizar a revisão, com o intuito de justificá-la ou esclarecê-la; cumprem a função de expor a tarefa de revisão pelo aluno, ou seja, explicar exatamente o que precisa ser alterado/melhorado no texto. Não somente isso, eles podem ser utilizados para elogiar a produção escrita ou cobrar aquilo que não foi realizado.

Sobre os bilhetes na revisão textual-interativa, Nascimento (2009) acentua que, quando utilizados no processo de reescrita, podem gerar um espaço de interlocução entre professor e aluno, emergindo uma nova forma de produzir textos na escola. Nas palavras da autora, os bilhetes são:

Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros. Uma nova forma que possibilita o ensino de textos situados, levando em conta a diversidade de gêneros discursivos, que podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela. (NASCIMENTO, 2009, p. 107)

Ao optarmos pela revisão textual-interativa, os bilhetes orientadores do professor se caracterizam, para além de mostrar o que não está bom ou cobrar o que precisa ser feito, por abrir possibilidades para que o aluno reflita e escolha as operações que melhor se encaixam com o seu texto-enunciado e com o gênero em estudo.

Quando pensamos no aluno de 4º ou 5º ano, em fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, não podemos pensar em corrigir as produções textuais sem que maiores

explicações ou orientações lhe sejam dadas sobre as razões de o texto não estar bom, ou como revisar e reescrever a inadequação.

De acordo com Fiad (2006), a revisão e a reescrita, nesse sentido, têm o objetivo de tornar o texto mais interessante ou explorar outros recursos expressivos da língua. A autora explica que, quando a reescrita é conduzida pelo professor com a sua participação, “as contribuições, as decisões dos alunos, as possibilidades de escolha abrem-se em um leque de opções muito mais diversificado em relação aos recursos linguísticos” (FIAD, 2006, p. 36).

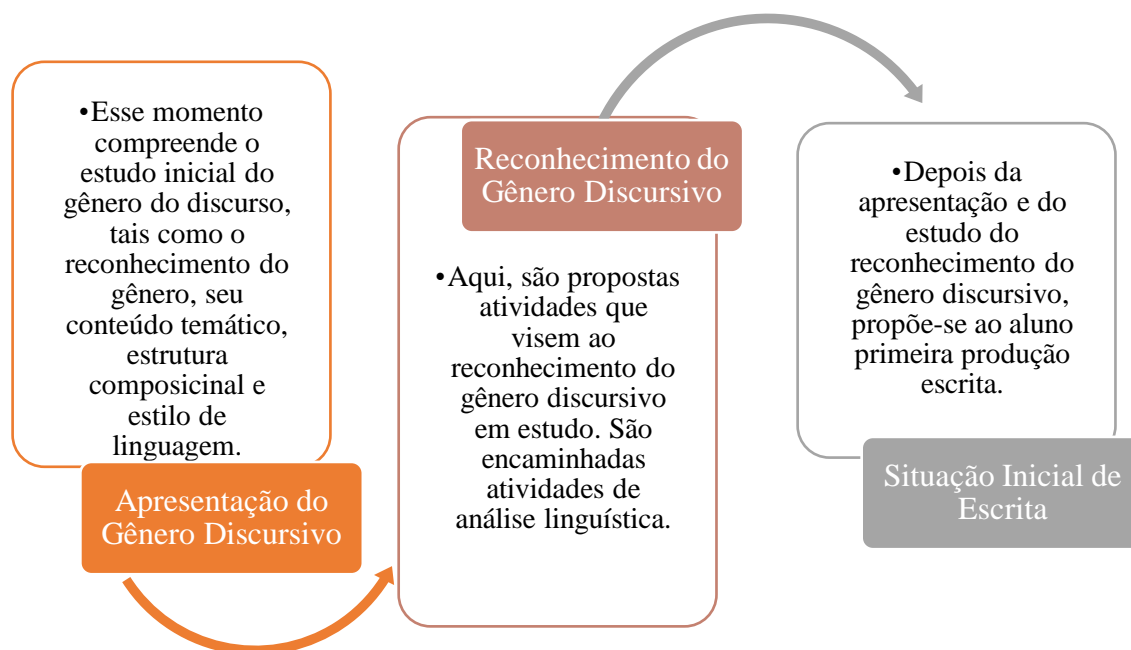
Corroboramos com a autora de que a revisão precisa fornecer ao aluno opções de escolha sobre a sua escrita. Compreendemos que o trabalho com textos de crianças em fase de aquisição e desenvolvimento da escrita não é uma tarefa fácil e que demanda tempo do professor. Para tanto, Menegassi e Gasparotto (2016) afirmam que a revisão e a reescrita são processos que mais evidenciam a interação entre o professor e o aluno. Para os autores, a revisão é o momento de troca, de negociação, de reflexão entre os interlocutores do texto. Por isso, afirmamos a necessidade de reflexão e o leque de escolhas oportunizado ao aluno.

Isso mostra que corrigir e orientar a revisão com vistas à reescrita não significa higienizar o texto do aluno. Sobretudo, deve-se pensar: o que pode ser melhorado no texto-enunciado do aluno em relação ao gênero discursivo escolhido? Ou ainda, quais possibilidades/opções eu, enquanto professor/leitor/interlocutor desse texto, posso lhe oferecer? Lembramos que a primeira leitura do professor é baseada em colocar-se como também coautor e revisor do texto.

Ainda, Menegassi e Gasparotto (2019) explicam que a escrita como processo pressupõe a interação professor-discurso e escrita-aluno, o que proporciona ao aluno desenvolver habilidades discursivas. Ademais, para os autores, “considerar a interação na produção textual é dar vida ao trabalho de construção do texto” (MENEGASSI, GASPAROTTO, 2019, p. 110).

Neste sentido, pensamos o processo da escrita como trabalho cujo início ocorre com a situação inicial de escrita e somente culmina em uma versão final, após passar pela leitura/revisão do professor, releitura/revisão/reflexão do aluno e, por fim, a reescrita – que pode compreender duas ou mais vezes. Elaboramos a figura 24, exposta à página seguinte, para exemplificar esse processo:

FIGURA 24 – SITUAÇÃO INICIAL DE ESCRITA



Fonte: A autora.

É importante nos atentarmos que o reconhecimento de apenas um texto-enunciado de dado gênero discursivo não é suficiente para que o aluno escreva uma produção escrita desse gênero logo em seguida. Primordial para uma primeira escrita – ou chamada aqui de situação inicial de escrita –, é necessário que o aluno leia, releia, aprecie e reconheça, por meio de atividades³⁴ diversas, uma quantidade razoável de textos-enunciados do mesmo gênero discursivo, até que tenha compreendido o suficiente sobre o gênero para, após, ocorrer a situação inicial de escrita.

Após a primeira escrita é que o professor, enquanto leitor do texto do aluno, assumirá em contínuo o papel de revisar a produção e fornecer os encaminhamentos e as possibilidades para que o aluno reflita sobre a sua escrita e, por fim, possa realizar uma primeira reescrita da sua produção em situação inicial.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a prática de análise linguística, um dos eixos essenciais de trabalho com os textos, juntamente com a leitura e a produção textual, deve ser direcionada não para pensar na forma da língua enquanto código ou gramática, mas para que os alunos

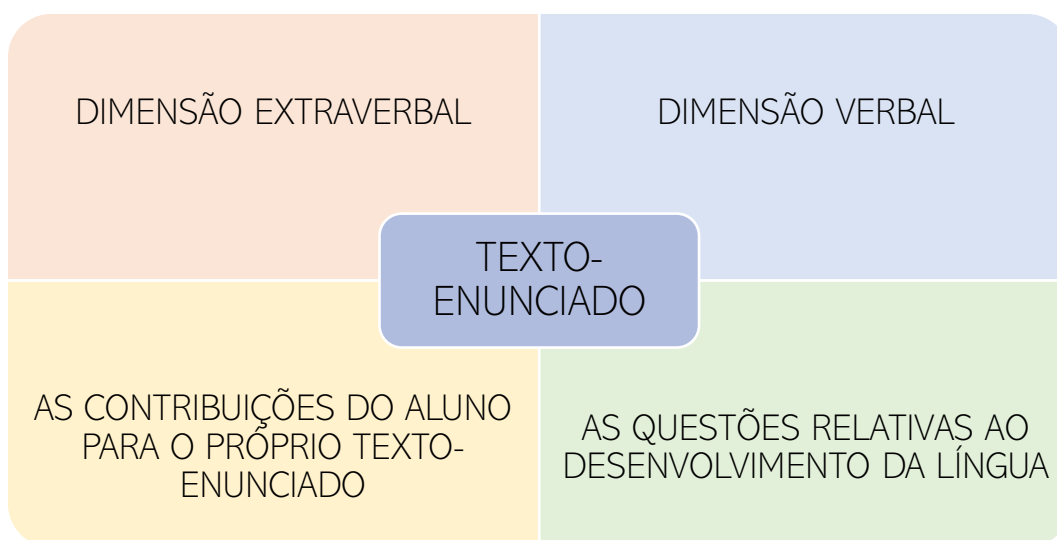
³⁴ Várias sugestões de atividades para o trabalho com os gêneros discursivos são encontradas em: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

sejam levados a refletir na língua em uso social. Isso não significa que deixamos de lado o ensino da gramática normativa. Pelo contrário, a prática de análise linguística procura refletir as regras de gramática inseridas historicamente no texto-enunciado de um determinado gênero discursivo.

Assim é que pensamos a prática de reescrita de textos em uma perspectiva dialógica da linguagem. É compreensível que, por vezes, o aluno, de forma autônoma, não consiga perceber o que está incorreto ou inadequado na sua produção inicial. Por isso, a prática de análise linguística sugere que sejam observadas as marcas linguístico-enunciativas do texto do aluno, podendo ir do epilinguístico para o metalinguístico.

A revisão que conduz o aluno à reflexão da escrita e posterior revisão textual pode ser encaminhada pelo professor, evidenciando quatro grandes aspectos: i) a dimensão extraverbal do texto-enunciado; ii) a dimensão verbal do texto-enunciado; iii) as contribuições do aluno para a sua própria escrita; e iv) as questões relativas ao desenvolvimento da língua escrita. A figura 25 apresenta esse movimento constante presente nos processos de revisão e reescrita textual, como observamos:

FIGURA 25 – ASPECTOS DA REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL



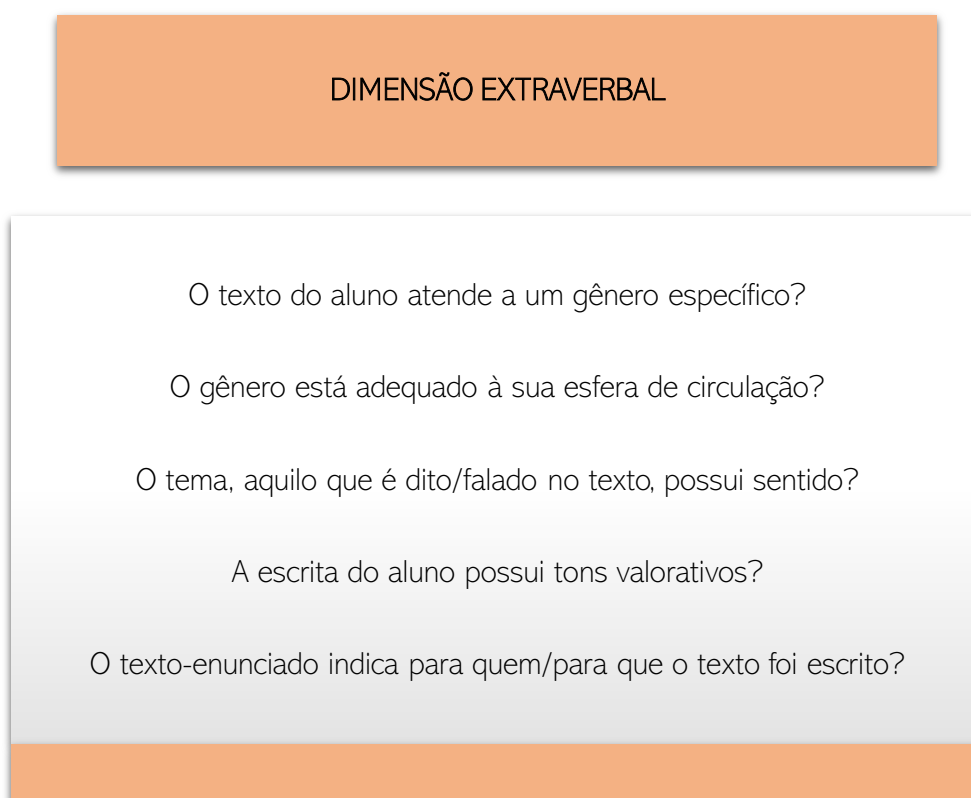
Fonte: A autora

Evidenciamos que esses quatro grandes aspectos que nortearão os processos de revisão e reescrita podem ser retomados a todo o momento no texto-enunciado do aluno, tanto pelo professor enquanto leitor/revisor/interlocutor quanto pelo próprio aluno. Esse movimento sugere que esses aspectos acima elencados culminarão em um texto-enunciado suficientemente bem

escrito e que podem aclarar ao aluno aquilo que, de fato, demanda uma atenção especial na sua escrita.

A figura 26 demonstra quais aspectos podem ser observados no texto-enunciado dos alunos no que diz respeito à dimensão extraverbal das produções. Aqui, observamos aqueles aspectos que dizem respeito à escolha do gênero discursivo para a escrita. É importante verificar a situação de produção do texto-enunciado a partir de questões como:

FIGURA 26 – DIMENSÃO EXTRAVERBAL



Fonte: A autora.

Essa dimensão também contempla aquilo que não está propriamente escrito no texto, mas é compreendido na interação discursiva.

Na figura 27, elencamos os aspectos que devem ser observados na dimensão verbal, ou verbovisual. Nessa revisão, é possível verificar especialmente o dizível do conteúdo temático e o estilo do autor, além dos aspectos estruturantes do gênero.

Nesse sentido, o professor poderia observar:

FIGURA 27 – DIMENSÃO VERBAL

DIMENSÃO VERBAL (VERBOVISUAL)

O texto do aluno possui um tema bem definido e claro?

É possível identificar que o texto-enunciado pertence a algum gênero discursivo?

O texto-enunciado possui uma esfera de circulação bem definida pelo aluno?

O aluno estabelece uma interação com seus possíveis interlocutores?

O texto possui uma estrutura composicional adequada ao gênero escolhido?

São explícitas no texto as respostas às questões: para quem foi escrito? Como? Quando? Onde? O quê? Por quê?

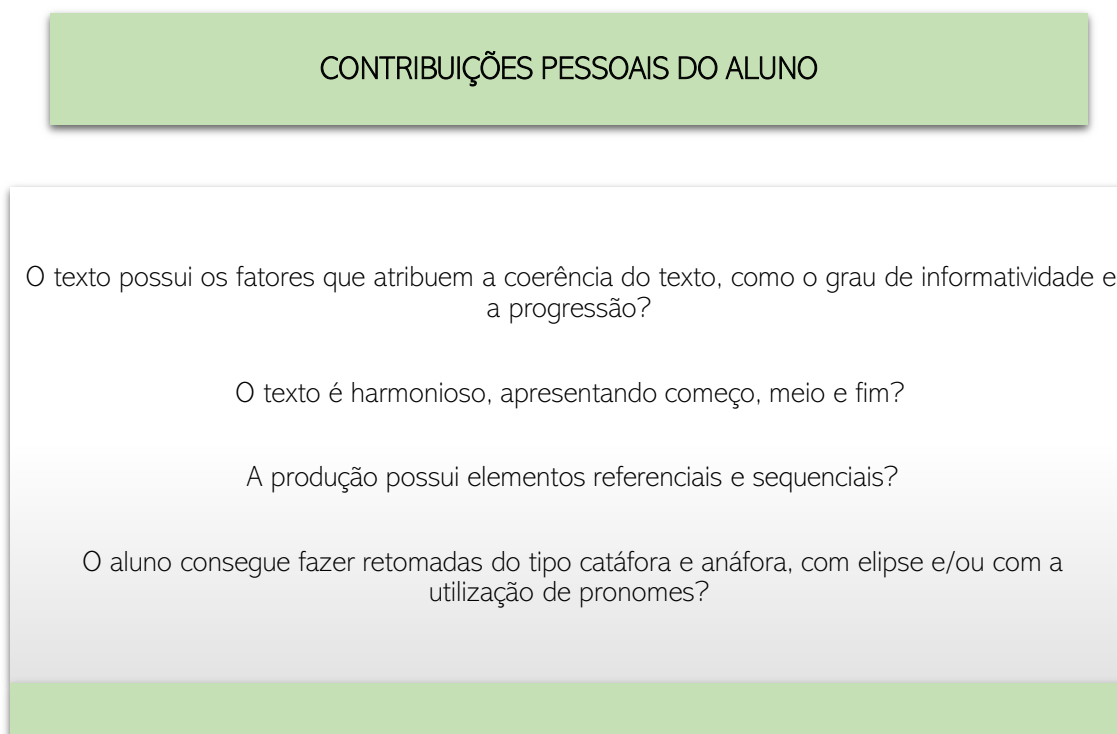
O estilo de linguagem é pertinente ao gênero escolhido?

Fonte: A autora.

Esses aspectos, ao serem detectados como “falhas” pelo professor, podem ser evidenciados ao aluno por meio dos bilhetes textuais-interativos. Consideremos, por exemplo, uma autobiografia em que o aluno suprime informações com os advérbios de lugar: lá e aqui. Seria possível levar o aluno a refletir por meio das seguintes perguntas: Aqui onde? É em uma casa? Uma rua? Como se chama esse lugar? Além de encaminhar o aluno para a reescrita, as questões conduzem-no a uma atividade de análise linguística em que se pode refletir, por exemplo, que falar é diferente de escrever em algumas ocasiões. Evidentemente, sempre que os bilhetes textuais-interativos forem utilizados, o professor deve lembrar ao aluno o porquê de essas informações precisarem aparecer e que a reescrita desses trechos pode deixar o seu texto mais atrativo para o leitor.

Outro terceiro aspecto a ser considerado na revisão são as contribuições pessoais do aluno para o seu texto. É necessário observar se o aluno consegue fornecer elementos suficientes para o seu texto e trabalhar sobre eles. A figura 28 demonstra quais aspectos devem ser verificados no texto-enunciado dos alunos:

FIGURA 28 – AS CONTRIBUIÇÕES PESSOAIS DO ALUNO

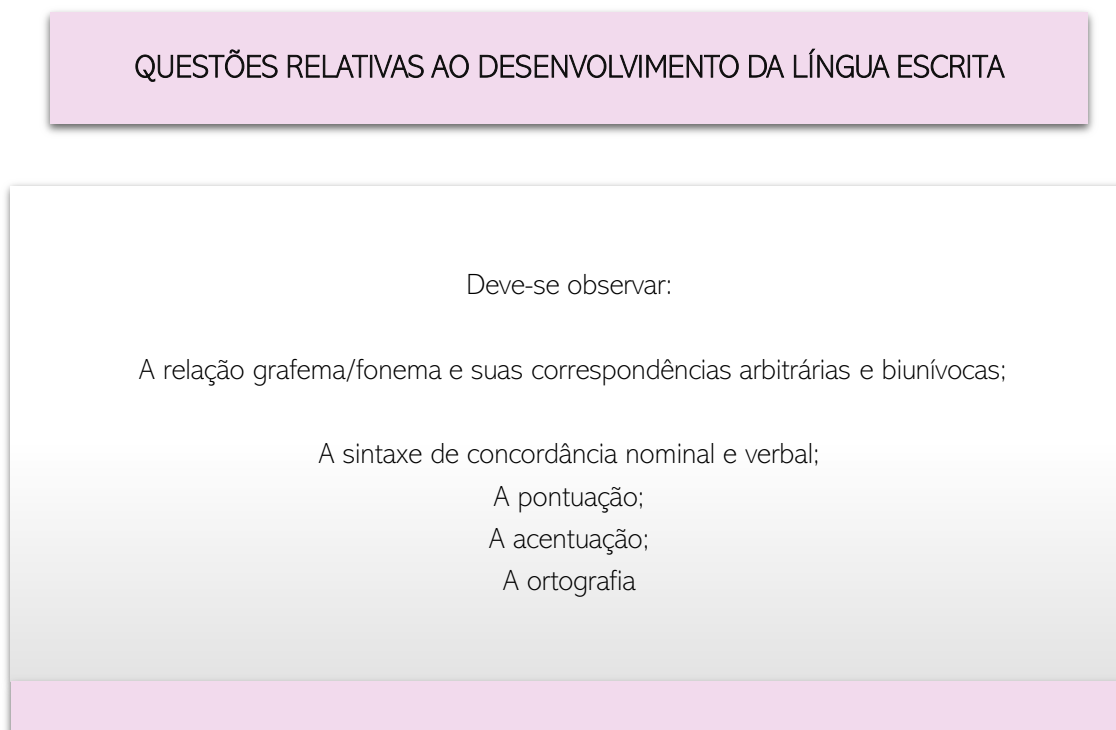


Fonte: A autora.

Na escrita de alunos de 4º e 5º anos, é comum ainda não conseguirem estabelecer uma relação espaço-temporal dentro de uma sequência lógica de fatos. Por isso, o professor poderia indicar, no momento da revisão textual-iterativa, por meio dos bilhetes, se existe a falta de organização do tempo, dos acontecimentos, da correlação entre os fatos. Aqui, pode ser preciso reorganizar frases inteiras ou até mesmo deslocar os parágrafos para que o texto fique coerente e coeso. A reorganização de parágrafos requer a mediação do professor, com um período por vez, a fim de que a atividade não seja confusa ou demasiada cansativa para o aluno. Novamente, o papel dos bilhetes orientadores pode contribuir para que o professor delimite as possibilidades de reescrita desses parágrafos e quais elementos sequenciais o aluno precisa levar em consideração.

Por último, o quarto aspecto refere-se às questões relativas ao desenvolvimento da língua escrita. Na figura 29, apresentamos os encaminhamentos para esse aspecto:

FIGURA 29 – QUESTÕES RELATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA



Fonte: A autora.

A análise linguística, nesse momento, pode ser realizada de forma coletiva, com ênfase nas questões mais recorrentes da turma. Para tanto, o professor pode selecionar um ou dois textos, com períodos de tempo diferentes, a fim de que o aluno consiga o aprofundamento em situações distintas.

Desta forma, frisamos que, para a reescrita coletiva, sejam analisados e refletidos aqueles aspectos voltados para o metalinguístico, em conjunto com a turma. De maneira individual, essa precisa ocorrer com a mediação do professor e com os bilhetes orientadores que lhe possibilitam explicar aquelas ideias do texto-enunciado, do gênero discursivo e questões da particularidade de cada aluno-autor e que apenas comentários superficiais do texto não são suficientes.

Pensamos, por fim, que a revisão textual-interativa encaminha professor e aluno para o trabalho em que ambos podem refletir sobre a língua escrita. Ao professor, a atividade pode propiciar a visualização do todo da produção escrita para os encaminhamentos e as

possibilidades de reescrita. Essa prática, alinhada às atividades de análise linguística, auxiliará o aluno a compreender/entender o que de fato o professor sinalizou com aquela correção-revisão e, assim, realizar uma reescrita que atenda de modo satisfatório ao gênero discursivo em estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES POSSÍVEIS, NOVOS QUESTIONAMENTOS

Ao longo desta pesquisa, estudamos e refletimos sobre como a revisão do professor constitui-se em uma etapa fundamental, senão decisiva, para que o aluno seja capaz de concretizar as solicitações e entregar uma reescrita final que contemple às adequações do gênero discursivo proposto e do seu texto-enunciado enquanto interlocutor. Nos currículos em que os gêneros discursivos foram assumidos como eixo de ensino do professor de Língua Portuguesa, não foram apresentados ao professor e aluno as etapas de revisão e reescrita textuais dos aspectos da dimensão extraverbal e verbovisual dos gêneros do discurso.

Por essa razão, questionamos se os currículos e documentos que orientam o Ensino Fundamental I em Foz do Iguaçu propõem o trabalho de revisão e reescrita textual. O objetivo, portanto, foi o de verificar se os currículos e documentos possuíam alguma orientação teórico-metodológico acerca da revisão e reescrita textual e, se houvesse, como ocorriam essas orientações para as aulas de Língua Portuguesa.

Nos objetivos específicos desta pesquisa, revisamos a literatura acerca dos tipos de correção de textos, da revisão textual-interativa e da reescrita textual. Estudamos, por meio da Análise Dialógica do Discurso, como/se ocorrem nos documentos educacionais aqui estudados alguma proposta acerca do processo de revisão e reescrita textual para o ensino de Língua Portuguesa e, por fim, propusemos, a partir da análise desses documentos, orientações teórico-metodológicas para a Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

Esta dissertação possui, como texto-enunciado, quatro capítulos que colaboraram para que o objetivo geral fosse atingido. O capítulo 1 apresentou os encaminhamentos metodológicos dessa pesquisa e o fio condutor de análise essencial para compreender, analisar e refletir acerca dos documentos educacionais – a Análise Dialógica do Discurso, de viés bakhtiniano. Também esse capítulo mostrou o contexto da educação básica no município de Foz do Iguaçu, além, é claro, de nominar os documentos educacionais e currículos, objetos de nosso estudo.

No capítulo 2, traçamos a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil desde a colonização do país até os dias atuais. Demonstramos os avanços e os retrocessos na concepção de língua/linguagem para as aulas de Português e como a concepção de linguagem avançou para a concretização do texto como objeto de ensino dessas aulas. O objetivo específico desse capítulo foi o de traçar como historicamente a visão da língua no país se transformou e, além

disso, como a concepção de texto pela linguística textual e de texto pela concepção dialógica da linguagem se construíram sócio-historicamente.

No capítulo 3, analisamos, em nível federal, estadual e municipal, onze documentos educacionais que orientaram e ainda orientam a educação brasileira. A análise desses documentos demonstrou que existe uma carência ainda não pensada e não articulada nos currículos no que tange às orientações para o professor do que corrigir e como corrigir – ou como posto por nós, o que revisar e encaminhar, no processo de reescrita de textos-enunciados pertencentes a gêneros discursivos.

Esses currículos sobrepõem a necessidade de objetivos de aprendizagem a serem alcançados, mas não contemplam a tarefa árdua do professor de Língua Portuguesa: ensinar a língua como trabalho, como processo. Compreendemos que nem sempre é pertinente aos documentos educacionais a tarefa de contemplar orientações metodológicas. Entretanto, por essência, esses são documentos e currículos ideológicos e políticos que deveriam apresentar uma teoria-base que sustentasse minimamente o trabalho do professor, que não fosse ambígua quanto ao que se espera do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho com o texto-enunciado nas aulas de língua portuguesa.

No decorrer do estudo desses documentos e currículos, evidenciamos que o único documento federal que orienta o professor quanto às etapas de revisão e reescrita são os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. A BNCC (2018), por sua vez, não apresenta orientações e é demasiadamente direcionada para a utilização de recursos tecnológicos para a reescrita de textos, apagando as relações dialógicas entre professor e aluno.

Na esfera estadual, as Diretrizes Curriculares Estaduais deveriam ser tomadas como referência para a elaboração desses currículos pois, além de ofertar breves orientações para o professor, contempla a prática de análise linguística. Contudo, as diretrizes poderiam ser mais assertivas quanto ao estatuto da revisão e reescrita de textos e às orientações metodológicas. O Referencial Curricular do Paraná (2018) e o CREP (2019) mostram a revisão e a reescrita de textos como conteúdos das aulas de Língua Portuguesa e não como orientações teórico-metodológicas, o que denota um distanciamento da prática, pois pode ser reduzida a conteúdos escolares a serem cumpridos, e não uma prática cotidiana essencial para o trabalho com texto-enunciado em sala de aula.

Em nível municipal, ao estudarmos as quatro edições do currículo da AMOP, percebemos que a tabela diagnóstica seria mais bem aproveitada se acompanhada de explicações sobre os itens ali considerados e acompanhada dos bilhetes textuais-interativos, em conformidade com os estudos de Ruiz (2013). Verificamos que o currículo, em algumas edições, tratou a revisão

e reescrita como conteúdos e, em outras, como orientações pouco esclarecedoras sobre essas práticas para o trabalho com gêneros discursivos. Nesse sentido, seria ideal que contemplassem orientações precisas sobre a prática de revisão e reescrita textual, pois se trata de um currículo de menor abrangência se comparado com a BNCC (2018), por exemplo, e que, dentro da sua possível autonomia, poderia oferecer ao professor encaminhamentos metodológicos para facilitar o processo de revisão e reescrita.

A pergunta de pesquisa: **“os documentos educacionais que orientam o currículo do Ensino Fundamental I no município de Foz do Iguaçu propõem o trabalho de revisão e reescrita textual? Se propõem, como ocorrem essas orientações?”**, foi respondida especialmente no decorrer do capítulo três desta dissertação. Consideramos que a etapa de revisão e reescrita, como vimos nos documentos educacionais de trinta anos da educação brasileira, pouco orienta ou direciona ao professor sobre o que, de fato, pode ser revisto na produção escrita. Sobretudo, a etapa de correção não é contemplada nos documentos, sugerindo que essa prática metodológica e pedagógica ainda não foi pensada nos currículos analisados. Podemos, nesta pesquisa, afirmar que nenhum documento ou currículo trata da revisão por parte do professor, de forma efetiva, tampouco apresenta um viés teórico sobre esse momento. Como já mencionado, a revisão e a reescrita ora são conteúdos curriculares, ora objetivos de aprendizagem, ora um pequeno espaço ao professor com incertos encaminhamentos.

No quarto e último capítulo, ofertamos aos professores possíveis encaminhamentos teóricos e metodológicos, os quais não foram contemplados nos documentos pesquisados. Especialmente, reforçamos como pode acontecer a revisão textual-interativa para os gêneros discursivos. Pontuamos que a revisão e posterior reescrita precisa acontecer de forma dialógica e mediada pelo professor. Quando os bilhetes orientadores são utilizados, é preferível que sejam dadas orientações aos aspectos epilinguísticos do texto, o que não é possível com sinalizações ou marcas de indicação no corpo do texto do aluno. Antes disso, a orientação para os bilhetes é que estes contemplem um leque de opções, a fim de que o aluno seja conduzido a refletir sobre a sua escrita e faça as melhores escolhas para o seu projeto de dizer.

Correlacionando com outras pesquisas da área da linguística aplicada, esperamos que esta pesquisa contribua para o olhar de novos pesquisadores sobre o estudo desse conjunto de práticas de sala de aula e, que muito brevemente, estas possam ser contempladas nos currículos da AMOP. Enquanto professora de Língua Portuguesa e que trabalha na rede municipal de Foz do Iguaçu, oferecemos aos professores da rede alguns subsídios para os encaminhamentos da revisão textual, com suporte teórico adequado para que as produções de texto não sejam

reduzidas a reproduções e sistematizações de estudo descontextualizado da gramática, bem como do texto como objeto acabado sem interlocutores reais.

Acredito que as aulas de Língua Portuguesa, para além de tomar a linguagem como prática social, precisam ser “olhadas” pelo professor como as que promovem o gosto pela escrita de textos. Essas aulas podem oferecer aos educandos a oportunidade de escreverem textos-enunciados para interlocutores reais, em um tempo-espaço distinto. Sobretudo, esta pesquisa me possibilitou a ver cada um dos meus alunos como escritores em potencial e que, mesmo na fragilidade do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, são indivíduos sociais que precisam refletir sobre o uso da língua, elegendo, dentro de suas individualidades e particularidades, o melhor modo para o seu projeto de dizer. Isso significou, para mim, me colocar não somente como a professora que corrige e avalia o texto do aluno, mas que se posiciona como coautora, leitora e revisora das produções escritas.

Assim, encerro esta dissertação com uma outra questão a refletir: se todos os currículos e documentos veem os alunos como escritores e revisores em potencial, por que não exploram essas potencialidades por meio das relações dialógicas nas aulas de Língua Portuguesa? E ainda: por que não oferecem aos professores serem sujeitos que promovam esses alunos escritores? Estariam os currículos apenas parafraseando a concepção dialógica da linguagem e reduzindo essas práticas a meros objetos de conhecimento?

As aulas de língua portuguesa, na contramão desses documentos, precisam acontecer para que, de fato, se viva o discurso como prática social: a revisão de textos orienta ao aluno a pensar para além da gramática e ortografia do texto; os bilhetes orientadores, na revisão textual-interativa, conduzem o aluno a olhar para os sentidos do seu texto-enunciado e, assim, colocar-se no mundo como sujeito que, como bem frisa Geraldí, *tem algo a dizer para alguém*.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Luísa. **Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta, 2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola, 2003.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz Leal. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**. Cascavel: ASSOESTE, 2010.
- AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais**. Cascavel: AMOP, 2014.
- AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP**. Cascavel: AMOP, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Política de Dostoiévski**. Tradução do Russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAZARIM, Milene; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **A correlação de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Eliana Donaio Ruiz**. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 155-169, mai. 2021.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.
- BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha

da C.; KRAEMER, Márcia A. Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, Mercado de Letras, 2019.p. 17-39.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; KRAEMER, Márcia A. Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, Mercado de Letras, 2019. p. 95-124.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Maria (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CASAGRANDE, Nancy dos Santos; BASTOS, Neusa Barbosa. Ensino de Língua Portuguesa e políticas linguísticas: séculos XVI e XVII. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa:** uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/ Educ, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 08, n. 01, jan./jun. 2005, p. 101-122.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth. SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCO, Neil.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREITAS, Alexandre Siqueira. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educac%C3%A3o_banqueira> Acesso em 21 de jan. de 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno do ensino médio. **Calidoscópico**, Maringá, vol. 11, n. 1, p. 29-43, abril, 2013a.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Orientações teórico-práticas na revisão textual docente com o gênero discursivo 'Narrativa de Terror'. **Múltiplos Olhares**, 2013b. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/156t.pdf>> Acesso em setembro de 2019.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 808-826, jul./set. 2015.

GASPAROTTO, Denise Moreira. MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GAVA, Fabiana Gouveia; ROCHA, Milena Trude Lima Giacometti; GARCIA, Vanessa Ferreira. Pesquisa Colaborativa em Educação. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol. 2, n. 1, p. 73-80, jan./abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GONÇALVES, João Batista Costa; ALVES, Benedito Francisco. O texto como enunciado na perspectiva translinguística bakhtiniana: uma análise da capa da revista Istoé. **Interseções**, ano 9, n° 1, fevereiro/2016. Disponível em: <
<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1263/1146> > Acesso em 04 de outubro de 2020.

GOUVEIA, Homero Chiaraba. A Genealogia do Sistema Constitucional Educacional Brasileiro na história das constituições. **Cientefico**, v. 15, n. 31, Fortaleza, p. 11-26, jul-dez/2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama> > Acesso em 03 de jan. de 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. BANDEIRA, Hilda Maria Martins. ARAUJO, Antonio Machado (org). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina, Piauí: Edufpi, 2016.

KINCHELOE, Joe Lyons.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de Textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz Leal. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-iterativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, jul./set. 2016.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Arthur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino aprendizagem. In. LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, C. Os Bilhetes Orientadores da Reescrita e a Aprendizagem do Gênero Relatório de Experiência. in: A.V. GONÇALVES e M. BAZARIM (org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2009.

NOGUEIRA, Francis Mary G. **Políticas Educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP – Língua Portuguesa, EF.** Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso.** LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan/abr. 2014.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79 (Formação do professor. EAD 18, v. 1).

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

RAZZINI, M.P.G. **O espelho da nação:** a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado (Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas: IEL/INICAMP, 2000.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo:** Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re] Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo, Parábola, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, Douglas Corrêa da; RAMOS, Quézia C. M.; CORBARI, Alcione Tereza. Compreensões do Eixo produção de textos. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; KRAEMER, Márcia A. Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 183-216.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

RUIZ, Tania Maria Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos:** Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.

SANTOS, Jussara Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da constituição**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 4. ed. São Paulo: Globo, 1991.

SILVA, Alexsandro da. MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-43.

SOBRAL, Adail. PAULA, Luciane de. FRANCO, NEIL. Entrevista com Adail Sobral, uma conversa inacabada. In: FRANCO, Neil. PEREIRA, Rodrigo A. COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org) **Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 243-286.

SOUZA, Ivanize Ribeiro de. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas da avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth. SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 81-107, jul./dez. 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin V. **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO I

**Municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná.
Prefeitos(as) e Secretários(as) de Educação – 2017/2020**

Municípios	Prefeitos	Municípios	Secretários de Educação
Anahy	Carlos Antonio Reis	Anahy	Maria de Lodes Alves
Assis Chateaubriand	João Aparecido Pegoraro	Assis Chateaubriand	Fátima Aparecida Sobral Silva
Boa Vista da Aparecida	Leonir Antunes dos Santos	Boa Vista da Aparecida	Rosilange Fatima Paris Daros
Braganey	Odaír Guerreiro Oliveira	Braganey	Rubens Vicente Inacio
Brasilândia do Sul	Márcio Juliano Marcolino	Brasilândia do Sul	Sandra Maria Gonçalves da Conceição
Cafelândia	Estanislau Mateus Fransus	Cafelândia	Rosane Dal Molin Pitol
Campo Bonito	Antonio Carlos Dominiak	Campo Bonito	Ellane de Camargo Dominiak
Cantagalo	Jair Rocha da Silva	Cantagalo	Fátima Bosetto Mierzwa
Capitão Leônidas Marques	Claudio Mirow Quadri	Capitão Leônidas Marques	Zizela Maria Primo Dallabrida
Cascavel	Leonaldo Paranhos da Silva	Cascavel	Marcia Aparecida Baldini
Catanduvas	Moises Aparecido de Souza	Catanduvas	Sirley Ferreira Esma
Céu Azul	Germano Bonamigo	Céu Azul	Cleonides Wolf da Silva
Corbélia	Giovani Miguel Wolf Hnatuw	Corbélia	Silvia Mara Skottki Pinto
Diamante D'Oeste	Guilherme Pivatto Junior	Diamante D'Oeste	Adriana Franco
Diamante do Sul	Fernando Maximiliano Rizzo	Diamante do Sul	Maria Celia Gaspar Rizzo
Entre Rios do Oeste	Jones Neuri Heiden	Entre Rios do Oeste	Rejane Vogt Anderle
Formosa do Oeste	Luiz Antonio Domingos de Aguiar	Formosa do Oeste	Angela Roberta Neves de Brito Pinto
Foz do Iguaçu	Francisco Lacerda Brasileiro	Foz do Iguaçu	Maria Justina da Silva
Francisco Alves	Alirio José Mistura	Francisco Alves	Angela Maria da Cruz Silva
Guaíra	Heraldo Trento	Guaíra	Franciele de Lima Danelon Jesus
Guaraniaçu	Osmano de Lima Portela	Guaraniaçu	Ana Rosa Gregorio
Ibema	Adelar Antonio Arrozi	Ibema	Nelva Terezinha Chaves Leite
Iguatu	Vladimir Antonio Barella	Iguatu	Willian Rodrigues
Iracema do Oeste	Donizete Lemos	Iracema do Oeste	Roberto da Costa Pereira
Itaipulândia	Cleide Inês Griebeler Prates	Itaipulândia	Marli Basso
Jesuítas	Aparecido Jose Weiler Junior	Jesuítas	Elaine Pasti de Oliveira A...
Lindoeste	José Romualdo Pedro	Lindoeste	Sirlene de Andrade Ver...
Marechal Cândido Rondon	Márcio Andrei Rauber	Marechal Cândido Rondon	Márcia Adriana Winter da ...
Maripá	Anderson Bento Maria	Maripá	Janaína Müller Gerald...
Matelândia	Rineu Menoncin	Matelândia	Nelva Romani Boslo
Medianeira	Ricardo Endrigo	Medianeira	Clair Teresinha Rugerl
Mercedes	Cleci Maria Rambo Loff;	Mercedes	Gilson Backes
Missal	Eduardo Staudt	Missal	Clarice Maria Grings Friedrich
Nova Aurora	Pedro Leandro Neto	Nova Aurora	Aparecida Topp Serra
Nova Santa Rosa	Norberto Pinz	Nova Santa Rosa	Nilza Slewert Gerling
Ouro Verde do Oeste	Aldair Domingos Pavan	Ouro Verde do Oeste	Mariene Inez Zorzo
Palotina	Jucenir Leandro Stentzler	Palotina	Judith Maria B. Sendko
Pato Bragado	Leomar Rohden	Pato Bragado	Cristiane Scheuermann Bonatto
Quatro Pontes	João Inácio Laurer	Quatro Pontes	Araceli Basso Tauchert
Ramilândia	Wilson Bonamigo	Ramilândia	Valdirene Aparecida Martins
Santa Helena	Evandro Miguel Grade	Santa Helena	Ana Paula da Silva
Santa Lúcia	Renato Tonidandel	Santa Lúcia	Margarida Mattos Pedrotti
Santa Tereza do Oeste	Elio Marcinak	Santa Tereza do Oeste	Geneci de Fátima Soares Christmann
Santa Terezinha de Itaipu	Claudio Dirceu Eberhard	Santa Terezinha de Itaipu	Simara Cordeiro da Silva Jorge
São José das Palmeiras	Gilberto Fernandes Salvador	São José das Palmeiras	Reginêia da Silva
São Miguel do Iguaçu	Claudio Mirow da Costa Dutra	São Miguel do Iguaçu	Andreia Marcelino Diedrich
São Pedro do Iguaçu	Francisco Dantas de Souza Neto	São Pedro do Iguaçu	Valdinete Santana Gavenda
Serranópolis do Iguaçu	Ivo Roberti	Serranópolis do Iguaçu	Leandro Luiz Hippler
Terra Roxa	Altair de Padua	Terra Roxa	Márcia Maria Sonego de Padua
Toledo	Luco de Marchi	Toledo	Edna Heloisa Schaeffer do Amaral
Três Barras do Paraná	Helio Kuersten Bruning	Três Barras do Paraná	Ronaldo Freitas da Silva
Tupãssi	Aliton Caello da Silva	Tupãssi	Adriana Augusti Camozzato
Ubiratã	Haroldo Fernandes Duarte	Ubiratã	Rosa Rodrigues de Carvalho
Vera Cruz do Oeste	Ednei Sgobi	Vera Cruz do Oeste	Neima Cardozo de Oliveira

Fonte: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2020, p.5)