



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS -
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DAYSE GRASSI BERNARDON

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM A
PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS**

**CASCADEL - PR
2017**

DAYSE GRASSI BERNARDON

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM A
PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para a banca de defesa de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

CASCADEL – PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B444f

Bernardon, Dayse Grassi

Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. /Dayse Grassi Bernardon.— Cascavel, 2016. 309 f.

Orientadora: Profª. Drª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Formação continuada. 2. Produção escrita de texto. 3. Correção e reescrita textual. 4. Pesquisa colaborativa. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.71
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

DAYSE GRASSI BERNARDON

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM A
PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)
Orientadora

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Cascavel, 16 de dezembro de 2016.

*Com todo o meu amor e gratidão, dedico este trabalho à minha família amada: Dario, Rosalina, Graziely, Shayana e Ianster Grassi.
Ao meu esposo, Nédio Bernardon.
Aos meus cunhados, Adair Zanoni e Nelson Rubens de Almeida.
À minha cunhada, Julia Aparecida Jung.
Ao meu sobrinho Murylo Grassi Zanoni.
Em especial, à minha querida orientadora, Terezinha da Conceição Costa-Hübes.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, por ter mais uma vez me oportunizado continuar a estudar, por ter me abençoado, iluminado e dado discernimento nesta caminhada.

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram de um modo ou de outro para a realização deste trabalho, em especial:

Ao meu esposo, Nédio Bernardon, por sempre me encorajar, apoiar e compreender em todos os momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus familiares: meu pai Dario Grassi, minha mãe Rosalina Brand Grassi, minhas irmãs Graziely Grassi Zanoni e Shayana Grassi e meu irmão Ianster Grassi. Obrigada pela paciência, apoio e amor dispensados!

À minha querida orientadora, Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por me aceitar como sua orientanda, por me encorajar, pela disponibilidade, pelo carinho, atenção, prestatividade e amizade que construímos. Por todas as orientações para, juntamente comigo, construir este trabalho, que foi um desafio. Agradeço de todo coração o carinho e a atenção dispensados! Com certeza de nossa relação nasceu uma grande amizade! Minha orientadora foi minha mestra e é uma pessoa muito especial, a quem admiro muito, muitíssimo!

Aos professores da banca de qualificação: Ciro Damke, Clarice Nadir von Borstel, Greice da Silva Castela, Raquel Salek Fiad, Renilson José Menegassi e Rita M. D. Bottega, pelas valiosas críticas e contribuições para esta pesquisa.

Aos professores: Clarice Nadir von Borstel, Greice da Silva Castela, Renilson José Menegassi e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, por se disporem a participar da banca de defesa.

Aos colegas do mestrado e do doutorado, principalmente aos que se tornaram amigos, em especial a: Andreia Cristina de Souza, Cleiser Schenatto Langaro, Diana

Bertin, Douglas Côrrea da Rosa, Estela Mari Tomazelli Menezes, Fernando Arthur Gregol, Leliane Esteves, Luciane Watthier, Márcia Hoppe, Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz, Sueli Gedoz e Tatiana Fasolo Bilhar. Agradeço pela amizade, pela troca de experiências, pelo consolo nas horas difíceis, pelas risadas, por dividir ansiedades e esforços.

Às minhas grandes amigas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR –, câmpus Medianeira: Joice M. Maltauro Juliano, Silvana M. Lopes Valentin e Kátia Cardoso Campos Simonetto, pelo carinho, apoio e auxílio nesta etapa de minha vida.

Às minhas primas Adriana Pasa de Lorenzi e Vera Lúcia Pasa Puerari, pelo carinho, auxílio e disponibilidade em traduzir o Abstract de artigos e desta tese.

Aos colegas do Programa Observatório da Educação (Obeduc), pela amizade e parceria em todos os trabalhos e congressos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, que nos auxiliaram nesta caminhada.

À Secretária da Educação do município de Diamante D'Oeste, por permitir a realização da pesquisa e pela prestatividade.

À direção e aos professores da escola em que foi realizada a pesquisa, pela receptividade, interesse e aceitação em participar da pesquisa.

À supervisão e à bibliotecária, que auxiliaram no que foi preciso para a realização dessa pesquisa.

Aos queridos alunos dos 4º e 5º anos, por contribuírem com a pesquisa sempre muito prestativos e de forma carinhosa.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa e auxílio financeiro para a participação em eventos científicos.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Medianeira, pelo incentivo à pesquisa.

*A língua é, só então, viagem viajada, namoradeira de
outras vozes e outros tempos.*

Mia Couto (2004)

BERNARDON, Dayse Grassi. **Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos**. 2016. Nº páginas (309f.). Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Entre dezembro/2010 e junho/2015, desenvolveu-se um projeto de pesquisa e de extensão (doravante, Projeto Obeduc), vinculado à linha de pesquisa *Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino*, do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, e ao Observatório da Educação (CAPES/INEP). Esse projeto focalizou a pesquisa na região Oeste do Paraná, mais especificamente, em sete municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB (Prova Brasil) no ano de 2009. Seu objetivo foi levantar, com os professores da educação básica – anos iniciais, as maiores dificuldades de alunos do 5º ano em relação à leitura e à escrita para, a partir daí, problematizá-las por meio de ações de Formação Continuada, aprofundando conteúdos que envolvessem o ensino da leitura, da produção textual e da reescrita de textos, desde que fossem apontados (na pesquisa) como necessários. Como consequência dos resultados, em cada um dos municípios envolvidos, desenvolveram-se, nos anos de 2011 e 2012, 80 horas de Formação Continuada em Língua Portuguesa. Uma vez cumpridos os objetivos dentro do Projeto Obeduc, despontou-se algumas indagações que foram assumidas por nós nesta pesquisa de doutorado: *De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada? O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual? Como as ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, para a correção e para a reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos?* Com o propósito de encontrar respostas, traçamos, como objetivo geral: *Refletir sobre o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, decorrente de um processo de FC e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora*. A partir disso, defendemos a tese de que as ações de FC, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promove um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHÍVOV, 2004[1929]; 2010[1929]) e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984, 2013[1991]; MENEGASSI, 2004, 2007, 2010a; COSTA-HÜBES, 2008, 2009, 2012a), dentre outros autores. Ainda, nossa pesquisa está fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006, FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 1998), e também em uma abordagem qualitativa e interpretativista (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; dentre outros); do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995); e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2007). Os sujeitos de nossa pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental do município de Diamante d'Oeste. O levantamento de dados foi possível por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa da pesquisa) e colaborativa (segunda etapa da pesquisa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões

reflexivas envolvendo esses professores. Diante da análise dos dados obtidos na pesquisa diagnóstica, retornamos à escola com o intuito de, numa ação colaborativa, por meio de sessões reflexivas, discutir e trabalhar com os professores, sujeitos da pesquisa, as principais dificuldades despontadas. Os resultados revelaram que há necessidade de mais momentos de Formação Continuada para professores, mas que se configurem de forma distinta dos atuais, pois, esses, na maioria das vezes, não refletem os conhecimentos compartilhados e discutidos no dia a dia escolar. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se trabalhar por meio de sessões reflexivas, numa pesquisa colaborativa, que permita maior interação entre pesquisador e docentes de maneira que, por meio do diálogo, saberes possam ser repensados, reelaborados e reconstruídos a partir da prática docente, para melhor atender ao ensino e aprendizagem da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, produção escrita de texto, correção e reescrita textual, pesquisa colaborativa.

BERNARDON, Dayse Grassi. Continuing Education and its implications with the text production, correction and rewriting. 2016. Number of pages (309). Thesis (doctorate in Portuguese Language). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ABSTRACT

Between December 2010 and June 2015, a research project (from now on Obeduc Project) was developed linked to the research *Language: linguistic, cultural and teaching practices*, from the Graduation Program in Portuguese Language from Unioeste and Education Observatory (CAPES/INEP). This project focused the research in Western Paraná, more specifically, in seven municipalities which have indexes values below 5.0 on INEP/SAEB (Brazil Exam) evaluation in 2009. Its goal was to collect data with the teachers from basic education-early years, the 5th grade students greatest difficulties in relation to reading and writing to, from that, discuss through actions of Continuing Training, deepening the contents that involve reading, text production and rewriting teaching, since they were considered necessary according to the research. As a result, it was developed, in each municipality involved, between 2011 and 2012, 80 hours of continuing education in Portuguese Language. Once the goals were completed within the Obeduc Project, few questions emerged they were assumed by us this Doctorate research: How did teachers put into practice the subjects related to production, correction and texts rewriting worked into the continuing education process? What do the teachers (un) known about dealing with production practice, correction and textual rewriting? How do the collaborative actions of the researcher developed through reflective sessions focused on production, correction and textual rewrite can contribute with the practice of this content? To find answers, it was drawn, as general objective: To reflect on work with the production, correction and textual rewriting, resulting from an FC process and collaborative actions promoted by the researcher. From this moment on, we advocate a thesis in that FC actions, associated to collaborative research, using reflexive sections, promotes a greater involvement and, consequently, improves knowledge. For this, it was developed a research theoretically supported by dialogic and interacionist language approach (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2004[1929]; 2010[1929]) and in theoretical and methodological assumptions that guide the text production (GERALDI, 1984, 2013[1991]; MENEGASSI, 2004, 2007, 2010a; COSTA-HÜBES, 2008, 2009, 2012a), among other authors. Yet, our research is supported by Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006, FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 1998), and also, in a qualitative and interpretivist approach (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; among others); the ethnographic type as André (1995) supports; and collaborative, according to Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) and Ibiapina (2007) definitions. Four teachers operating in the fourth grade and fifth grade of elementary school of the municipality of Diamante do Oeste were the subjects of our research. The data surveying was possible through a diagnostic research (first stage of the survey) and collaborative research(second stage of the survey), having as the data-generating instruments the questionnaire, the interview with the focus group, the classes observation, the documental analysis and reflective sessions involving these teachers. With the analysis of the data obtained in diagnostic research, we returned to school, with the aim of, in a collaborative action through reflective sessions,

discuss and work with teachers, subjects of the research, the main difficulties encountered. The results obtained showed that there is a necessity of more time for Continuing Education for teachers, but that it should happen in a distinct way from the current ones, because, the Continuing Education meetings, most of the time, do not reflect the knowledge shared and discussed, in the school routine. With this in mind, we highlight the importance of working through reflective thinking sections, in a cooperation research which allows a greater interaction between researchers and teachers in a way that, through discussions, knowledge could be rethought, reworked and rebuilt from the teaching practice, for better serving the language teaching and learning processes.

Keywords: Continuing Education, written text production, correction textual rewriting, collaborative research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas Cadastradas no Branco de Teses e Dissertações da Capes..	28
Quadro 2: Trabalhos publicados sobre o tema.....	29
Quadro 3: Contexto da pesquisa.....	35
Quadro 4: Percurso da pesquisa diagnóstica.....	39
Quadro 5: Observações em sala de aula.....	48
Quadro 6: Sessões reflexivas na pesquisa colaborativa.....	54
Quadro 7: Síntese dos propósitos da pesquisa.....	56
Quadro 8: Legenda de correção.....	101
Quadro 9: Tabela Diagnóstica – 4º e 5º anos.....	106
Quadro 10: Formação continuada e conteúdos.....	135
Quadro 11: Questionamentos iniciais a docentes em FC sobre a produção textual.....	137
Quadro 12: Elementos contextualizadores da proposta de produção textual.....	138
Quadro 13: Comandos de produção 2.....	143
Quadro 14: Atividade de análise - comandos de produção.....	144
Quadro 15: Comando de produção elaborado por P1.....	152
Quadro 16: Transcrição do texto 1.....	155
Quadro 17: Plano de aula do 4º ano C.....	156
Quadro 18: Carta informal/atividades de interpretação.....	159
Quadro 19: Comando de produção textual elaborado por P2.....	160
Quadro 20: Transcrição de texto produzido por um aluno do 4º ano C – sem a correção do Professor.....	162
Quadro 21: Transcrição do texto do aluno do 5º ano D.....	165
Quadro 22: Transcrição do texto do aluno do 5º ano D.....	170
Quadro 23: Comando de produção textual 1 – P1 (4º ano).....	173
Quadro 24: Comando de produção 2 – P4 (5º ano).....	173
Quadro 25: Análise de encaminhamentos para produção escrita.....	173
Quadro 26: Comando de produção textual1 - reelaborado por P1 e P4.....	175
Quadro 27: Comando de produção textual 2.....	176
Quadro 28: Comando de produção textual 2 reelaborado por P1 e P4.....	176
Quadro 29: Comando de produção textual 3.....	177
Quadro 30: Palavras corrigidas por P3.....	207
Quadro 31: Encaminhamentos para a reescrita coletiva.....	219
Quadro 32: Exemplo de texto reescrito coletivamente.....	220
Quadro 33: Exemplo 1 de encaminhamento para reescrita individual.....	222
Quadro 34: Exemplo 2 de encaminhamento para a reescrita individual.....	223
Quadro 35: Transcrição do texto.....	232
Quadro 36: Atividades para trabalhar com ortografia na reescrita textual.....	246
Quadro 37: Transcrição do texto.....	249
Quadro 38: Texto 2 transcrito.....	250

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Diamante D'Oeste.....	34
Figura 2: Pesquisa Diagnóstica e Colaborativa.....	38
Figura 3: Modelo Circular de pesquisa.....	57
Figura 4: Polos do texto.....	66
Figura 5: Sequência didática genebrina.....	91
Figura 6: Esquema da SD adaptada.....	92
Figura 7: Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação.....	94
Figura 8: Exemplo 2 – correção indicativa.....	97
Figura 9: Exemplo 1 - correção resolutiva.....	98
Figura 10: Correção classificatória.....	99
Figura 11: Exemplo 1 – correção classificatória.....	100
Figura 12: Exemplo 1 – correção textual-interativa.....	102
Figura 13: Correção por meio da Lista de Constatações.....	104
Figura 14: Questões introdutórias para o trabalho com a produção textual.....	139
Figura 15: Exemplo de comando de produção para interação.....	141
Figura 16: Comandos de produção.....	142
Figura 17: Sugestão de gêneros para a elaboração de comandos de produção.....	145
Figura 18: Comando de produção – 4º ano B.....	152
Figura 19: Texto produzido no 4º ano B - sem a interferência do professor.....	154
Figura 20: Elementos que compõem a carta.....	157
Figura 21: Exemplo de carta.....	158
Figura 22: Texto produzido por um aluno do 4º ano C – sem a correção do Professor.....	162
Figura 23: Texto produzido por um aluno do 5º ano A, sem correção da professora.....	165
Figura 24: Proposta de produção textual - P4.....	167
Figura 25: Texto produzido por um aluno do 5ª ano D, sem a correção da professora.....	170
Figura 26: Comando de produção 1 (rascunhado).....	174
Figura 27: Comando de produção textual 3 (reelaborado).....	178
Figura 28: Comando de produção textual 4.....	179
Figura 29: Comando de produção do Simulado do Prova Brasil.....	183
Figura 30: Correção textual.....	184
Figura 31: Tipos de correção de texto.....	185
Figura 32: Atividade de correção textual.....	187
Figura 33: Correção de texto feita por P1.....	202
Figura 34: Texto corrigido por P2.....	204
Figura 35: Texto corrigido por P3.....	206
Figura 36: Texto corrigido por P4.....	208
Figura 37: Texto corrigido P1.....	210
Figura 38: Texto corrigido por P1 e P2 na Tabela Diagnóstica.....	212
Figura 39: Roteiro de Trabalho para reescrita de texto – P1.....	214
Figura 40: Roteiro de Trabalho para a reescrita de textos – P2.....	216
Figura 41: Texto para reescrita - Professor P1.....	226
Figura 42: Texto corrigido por P1: reescrita coletiva.....	231
Figura 43: Texto para reescrita - Professor P2.....	232
Figura 44: Estrutura da carta.....	233

Figura 45: Texto reescrito por P2	235
Figura 46: Texto para reescrita - P3.....	237
Figura 47: Texto reescrito - P3	239
Figura 48: Texto para reescrita – P4	241
Figura 49: Texto reescrito – P4	243
Figura 50: Texto 1 para análise - atividades de reescrita.....	249
Figura 51: Texto 2 para análise - atividades de reescrita.....	250

LISTA DE ABREVIações

AL – Análise Linguística.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná.

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COPACOL – Cooperativa Agroindustrial Consolata.

COOPERVALE – Cooperativa Agroindustrial Coopervale.

COOPAVEL – Cooperativa Agroindustrial Coopavel.

COTREFAL – Cooperativa Agroindustrial Lar.

COOPAGRO – Cooperativa Agropecuária Mista do Oeste Ltda.

COOPAGRIL – Cooperativa Agroindustrial Coopagril.

CBEPM – Currículo Básico para a Escola e Ensino Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas de Toledo.

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu.

FACIMAR – Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon.

FC – Formação Continuada.

FECIVEL – Fundação Universidade Estadual Oeste Do Paraná.

FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Campinas).

LA – Linguística Aplicada.

LP- Língua Portuguesa.

OBEDUC – Observatório da Educação.

PAL – Prática de Análise Linguística.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SD – Sequência Didática.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA	33
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	35
1.2.1 Pesquisa diagnóstica.....	38
1.2.1.1 Questionário	40
1.2.1.1.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa	41
1.2.1.2 Entrevista com grupo focal	46
1.2.1.3 Observação de aulas.....	47
1.2.1.4 Pesquisa documental	49
1.2.2 Pesquisa Colaborativa.....	51
1.2.2.1 Sessões reflexivas.....	53
1.3 SÍNTESE DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA	55
CAPÍTULO II - CONCEPÇÃO DIALÓGICA E INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REESCRITA TEXTUAL	58
2.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	58
2.2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	61
2.2.1 Dialogismo e interação verbal	61
2.2.2 Texto-Enunciado	63
2.2.3 Gêneros discursivos.....	67
2.3 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM	73
2.3.1 Concepção de linguagem nos PCN.....	77
2.3.2 A concepção de linguagem nas DCE	79
2.3.3 A concepção de linguagem no CBEPM.....	81
2.4.1 Comandos de produção	94
2.4.2 Correção do texto do aluno	96
2.4.3 A prática de análise linguística	111
2.4.3.1 Reescrita de texto.....	118

CAPÍTULO III - UM OLHAR ANALÍTICO PARA AS (IN)COMPREENSÕES DOCENTES RESULTANTES DE ESTUDOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA E EM PESQUISA COLABORATIVA	128
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENSÕES QUE A SUBJAZEM	129
3.1.1 Observatório da Educação voltado para a formação continuada	133
3.2 ENCAMINHAMENTOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL	136
3.2.1 Reflexões sobre os dados gerados pela entrevista com foco na produção de textos	145
3.2.2 Reflexões sobre dados gerados nas observações em sala de aula com foco na produção textual	150
3.2.2.1 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 4º Ano B: P1 ..	151
3.2.2.2 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 4º Ano C: P2 ..	155
3.2.2.3 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 5º Ano A: P3 ..	163
3.2.2.4 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 5º Ano D: P4 ..	167
3.2.3 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na produção textual	171
3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA A CORREÇÃO DO TEXTO DO ALUNO	182
3.3.1 Reflexões sobre os dados gerados quanto à correção de textos dos alunos na entrevista	189
3.3.2 Reflexões sobre os dados gerados quanto à correção de textos dos alunos nas observações em sala de aula	201
3.3.2.1 Correção de texto do aluno – P1	201
3.3.2.2 Correção de texto do aluno – P2	204
3.3.2.3 Correção de texto do aluno – P3	206
3.3.2.4 Correção de texto do aluno – P4	208
3.3.2.5 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na correção de textos.	209
3.4 ENCAMINHAMENTOS PARA A REESCRITA TEXTUAL	218
3.4.1 Reflexões sobre os dados gerados nas observações em sala de aula sobre a reescrita de textos	225
3.4.1.1 Reescrita textual – P1	225
3.4.1.2 Reescrita textual – P2	232
3.4.1.3 Reescrita textual – P3	236
3.4.1.4 Reescrita textual – P4	240

3.4.1.5 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na reescrita de textos.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICES.....	268
ANEXOS.....	279

INTRODUÇÃO

Na esfera das políticas públicas nacionais, o processo de Formação Continuada (doravante, FC) para professores tem sido discutido, com maior ênfase, a partir da década de 1990, quando foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a qual define que programas com esse propósito devem ser mantidos em diversos níveis para profissionais da educação, associando a teoria à prática pedagógica.

Na perspectiva de implementar estudos sobre essa temática, várias pesquisas têm sido realizadas por autores como Benincá (2002), Magalhães (2004), Signorini (2006), Arnoni (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Costa-Hübes (2008), Veiga e Silva (2010), Gedoz (2011), Gedoz e Costa-Hübes (2013), Swiderski (2011), Zago (2012), dentre outros, que evidenciam reflexões e caminhos para o processo de formação docente.

Benincá (2002), Arnoni (2007), Costa-Hübes (2008), Gedoz (2011) e Swiderski (2011), além de outros, entendem que a formação de professores é um processo inconcluso e dinâmico, isto é, requer continuidade e atualização pedagógica. Para isso, é necessário o envolvimento do professor com a universidade, não mais como aluno, e sim como profissional que pode contribuir com experiências de seu fazer docente, aliando teoria à prática em reflexões e estudos promovidos por projetos de extensão universitária, de pesquisa e de ensino.

Todavia, a FC é um desafio para a universidade, já que refletir sobre a prática pedagógica, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008), significa desvendar a caixa preta do cotidiano escolar, de maneira a rever e a repensar o trabalho pedagógico com outros “óculos”, ou seja, sob outra perspectiva. Se essa prática realmente assim se concretizasse, romper-se-ia com o paradigma da fragmentação e da descontinuidade da formação do professor (ZAGO, 2012) e o seu ponto de partida e de chegada passaria a ser a práxis pedagógica (CAIMI, 2002), pois ela “é o coração de uma teoria” (BENICÁ, 2002, p. 104).

Pensar em FC levando em consideração a práxis docente em diferenciados contextos sociais, em determinado momento histórico, portanto, relacionada à realidade social e cultural na qual os professores se inserem, a fim de promover uma postura reflexiva, requer a superação de modelos cristalizados e perpetuados para dar novos significados para a teoria e para a prática, conforme propõe Silva (2010).

Para a autora, a transformação de ideias não ocorre de forma linear e repentina. Assim, um único “molde” de FC não pode ser pensado para diferenciadas realidades. Dar voz ao professor, como profissional, de modo que possa expor suas experiências, suas compreensões, suas concordâncias e suas discordâncias, a fim de criar espaços para a reflexão crítica em torno da teoria e da prática individual e coletiva, pressupõe refletir sobre questões tais como: O que fiz? O que significa agir desse modo? Como posso agir de forma diferente? (MAGALHÃES, 2004; SIGNORINI, 2006). Para Magalhães (2004) e Signorini (2006), esse é o momento de reconstrução de teorias e de práticas. Tais reflexões nos propõem a olhar para a formação de professores com o propósito de (re)construir, juntamente com eles, o conhecimento, numa ação colaborativa, aliando teoria e prática, de maneira a lhes dar espaço para expor suas inquietações.

Ao considerar tais pressupostos, defendemos, nesta pesquisa, a tese de que **as ações de FC, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promove um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos.**

Na perspectiva de sustentar essa tese, consideramos, como ponto de partida, dados advindos de uma pesquisa desenvolvida entre 2010 e 2015, cujo projeto intitulou-se *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná* (de ora em diante, Projeto Obeduc)¹. Tal projeto, centrado no tema *Formação Continuada de Professores da Educação Básica – anos iniciais – da região Oeste do Paraná*, procurou viabilizar ações com o intuito de promover a qualidade de ensino ofertada pelos municípios nele envolvidos. Para isso, inicialmente promoveu, em parceria com professores e gestores pedagógicos, um levantamento das maiores dificuldades de alunos do 5º ano quanto à leitura e à escrita. Foram aplicados, então, nos municípios participantes do Projeto Obeduc², no

¹ Este projeto atendeu ao Edital 038/2010 e foi aprovado pela CAPES/INEP. Esteve vinculado à linha de pesquisa *Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino*, do Programa de Pós-graduação em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – focalizando, especificamente, municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB no ano de 2009.

² Braganey, Diamante d'Oeste, Diamante do Sul, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras.

ano de 2011, uma avaliação diagnóstica, pautada nos descritores Prova Brasil³, a fim de levantar as maiores dificuldades dos alunos em leitura. Para diagnosticar a escrita, nessa mesma avaliação, solicitou-se uma produção textual aos alunos. Os resultados aferidos por esse instrumento avaliativo foram analisados e problematizados pelos pesquisadores integrantes do Projeto Obeduc e pelos professores envolvidos, levantando, assim, as maiores dificuldades dos alunos no tocante à leitura e à escrita. Nas palavras de Costa-Hübes (2013), os resultados demonstraram que as maiores dificuldades dos alunos do 5º ano se concentraram nos descritores 9 e 14 da Prova Brasil: “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” e “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (BRASIL 2011, p. 21-22). Em relação à produção escrita, constatou-se muita dificuldade na escrita, tanto em relação aos aspectos ortográficos da língua, quanto à organização sequencial das ideias e um desconhecimento do gênero solicitado na produção textual. Tais resultados evidenciaram a necessidade de que as ações de FC se voltassem para a “prática de leitura e de escrita de texto atrelada aos seus marcadores (linguísticos e outras notações gráficas)” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 518).

Diante dos resultados obtidos, os integrantes do Projeto Obeduc (envolvendo especialmente bolsistas mestrandos e professores da Educação Básica)⁴ desenvolveram, nos anos de 2011 e 2012, ações de FC envolvendo professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), totalizando uma carga horária de 80 horas em cada um dos municípios envolvidos⁵. Nessas formações, foram aprofundados, teoricamente, conteúdos relativos à leitura e à produção escrita de textos e elaboraram-se atividades voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), a partir das teorias trabalhadas, compreendendo os gêneros discursivos como eixo articulador do ensino de língua, numa abordagem dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍVOV, 2004[1929]; 2010[1929] e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]).

³ O Edital 038/2010 – CAPES/INEP – orientava, entre outras coisas, que fossem considerados os dados do INEP para fins de pesquisa. Para esse projeto, considerou-se, então, os dados relativos à Prova Brasil.

⁴ No período em que se desenvolveram as ações de FC, eu ainda não estava inserida no Programa de Pós-graduação como doutoranda e, portanto, não participei diretamente dessas formações. Tomei conhecimento delas e do Projeto somente a partir de 2013, quando passei a fazer parte do Programa e do Projeto Obeduc como pesquisadora voluntária.

⁵ As formações aconteceram na modalidade de cursos de 8 horas, ofertados mensalmente, interagindo, em cada encontro, diversos conteúdos.

Em 2013, ao ingressar como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Letras, nível de doutorado, começamos a participar, como colaboradora, do Projeto Obeduc. Após conhecer as suas ações, despertou-nos o interesse em desenvolver esta pesquisa, por meio da qual nos propusemos voltar a um dos municípios envolvidos para diagnosticar os resultados alcançados por meio das ações de FC desenvolvidas no âmbito do Projeto Obeduc, verificando, assim, a eficiência (ou não) da proposta. E caso constatássemos algumas lacunas no processo de compreensão dos conteúdos trabalhados, buscaríamos, então, sustentar nossa tese na contraproposta de uma FC por meio de ações colaborativas desenvolvidas com o auxílio de sessões reflexivas, conforme estudos de Magalhães (2004), Signorini (2006), e outros.

Como campo de investigação, selecionamos um dos sete municípios – Diamante d'Oeste – por ter sido aquele que, dentre os demais, menos avançou nos índices do IDEB: em 2009, seu IDEB era de 4.7; em 2011 cresceu para 5.9; mas, em 2013, depois de todo trabalho de FC ofertado pelo Projeto Obeduc, esse índice regrediu para 5.5. Tal resultado nos causou inquietação e, por isso, decidimos adotar esse município como nosso campo de estudos.

Todavia, tínhamos que recortar, dentre todos os conteúdos problematizados durante a FC, um que constituiria nosso tema de pesquisa, já que foram muitos os trabalhados. Em 2011, na primeira etapa de estudos, foram abordados, em 40 horas de FC, os seguintes conteúdos:

- Pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos do *Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná* – anos iniciais (AMOP, 2007)⁶;
- Concepção de Linguagem, de leitura e de gêneros discursivos; (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]; GERALDI, 1984; KOCH; ELIAS, 2010);
- Estudo dos gêneros discursivos – conceitos e reconhecimento de gêneros; (BAKHTIN 2003[1979]);
- Reflexões sobre os descritores da Prova Brasil e sua relação com a(s) concepção(ões) de leitura (BRASIL, 2011);

⁶ Este é o currículo básico que orienta o ensino nos anos iniciais na região Oeste do Paraná.

- Reflexões sobre os resultados apresentados pelo simulado da Prova Brasil aplicado aos alunos do 5º ano e elaboração de atividades para trabalhar com os descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2011).

Ao retomar as ações de FC, em uma segunda etapa, no ano de 2012, foram problematizados com os professores os seguintes conteúdos, em mais 40 horas de trabalho:

- Concepção de escrita e de texto dentro de uma visão dialógica e interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]; GERALDI, 1984, 2013[1991]; MENEGASSI, 2010a);
- A sequência didática como uma proposta metodológica de trabalho com a produção e a reescrita de texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)⁷;
- A produção de texto com uma atividade de interação (GERALDI, 1984, 2013[1991]; MENEGASSI, 2004, 2007, 2010a; COSTA-HÜBES, 2008, 2009, 2012a);
- A correção de textos produzidos pelos alunos, tabela diagnóstica: análise de aspectos discursivos, textuais e ortográficos (COSTA-HÜBES, 2012b);
- A reescrita (coletiva e individual) de texto na escola (GERALDI, 1984; SERAFINI, 2004[1989]; RUIZ, 2001; GONÇALVES, 2013; SIMIONI, 2012).

A partir desses conteúdos, selecionamos alguns dentre os trabalhados na segunda etapa da FC e que foram contemplados no tema desta pesquisa, que ficou assim definido: **As ações de FC, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promove um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos.**

Em consonância com essa temática, retornamos ao município foco da investigação para a realização da pesquisa, na perspectiva de responder aos seguintes questionamentos:

⁷ Essa proposta metodológica foi assumida no Projeto Obeduc por tratar-se da proposta que consta no Currículo da AMOP (AMOP, 2007), documento que norteia o ensino no município.

- *De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada?*
- *O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual?*
- *Como as ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, para a correção e para a reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos?*

Com o propósito de encontrar respostas a tais questionamentos, traçamos, como objetivo geral: *Refletir sobre o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, decorrente de um processo de FC e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.* Com o propósito de alcançar essa meta, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como os professores compreendem e conduzem a prática de produção, de correção e de reescrita de textos dos alunos, após as ações de FC;
- Levantar e caracterizar as principais dificuldades encontradas pelos professores para conduzir a proposta de produzir, de corrigir e de reescrever textos escritos por seus alunos;
- Desenvolver, dentro de uma proposta de pesquisa colaborativa, ações de estudos e reflexões sobre a produção, a correção e a reescrita textual, na perspectiva de ampliar conhecimentos.

Para que esses objetivos fossem alcançados, esta pesquisa foi planejada em duas etapas e envolveu alguns instrumentos para a geração de dados. Na primeira etapa, para responder à primeira e à segunda perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, atender aos dois primeiros objetivos específicos, realizamos uma pesquisa diagnóstica envolvendo 04 professoras (02 do 4º ano e 02 do 5º ano) participantes da FC desenvolvida pelo Projeto Obeduc em 2011 e 2012. Nesse âmbito, os dados foram gerados por meio de questionário, de entrevista com grupo focal (FLICK, 2008), de observações em sala de aula e de análise documental. A partir dos dados gerados nessa primeira etapa, realizamos, na segunda etapa, uma

pesquisa colaborativa envolvendo 2 professoras (uma do 4º ano e outra do 5º ano), para discutir e trabalhar algumas dificuldades que ainda persistiam, atendendo dúvidas quanto à produção, à correção e à reescrita textual.

Sustentadas por esse propósito investigativo, justificamos a necessidade desta pesquisa nas seguintes problematizações:

- 1) Os resultados advindos do Simulado da Prova Brasil, aplicado pelo grupo de pesquisadores do Projeto Obeduc em 2011, apontou dificuldades dos alunos quanto à escrita de textos;
- 2) Resultados de pesquisas desenvolvidas dentro do Projeto Obeduc (SIMIONI, 2012; ROSA, 2014; SARAIVA, 2014; WATTHIER, 2016) confirmaram tais dificuldades;
- 3) Os resultados do IDEB no município de Diamante d'Oeste baixou sua média de 5.9 em 2011, para 5.5 em 2013;
- 4) A dificuldade de aliar a teoria à prática. Por meio da FC, a teoria foi problematizada com os professores, relacionando-a com as vivências e as práticas pedagógicas docentes. No entanto, mesmo após estudos e reflexões, muitas vezes, ainda se torna difícil aliá-la à prática no contexto escolar;
- 5) As dificuldades dos professores – muitas vezes decorrentes de sua formação inicial – em trabalhar com a produção, a correção e a reescrita de textos, já que a maioria dos sujeitos da pesquisa é formada em Pedagogia, e a grade curricular desse curso não aprofunda conhecimentos na área da Linguística.

Ao considerar tais realidades, entendemos que esta pesquisa poderia contribuir com a prática docente e com o ensino de LP, uma vez que buscamos estabelecer relações entre os saberes discutidos e estudados durante as ações de FC e as suas implicações no fazer pedagógico. Ouvir o professor, acompanhá-lo em suas ações didáticas, valorizar suas preocupações, problematizá-las e pensar conjuntamente em encaminhamentos possíveis para o ensino da produção, da correção e da reescrita de textos parece-nos uma forma viável de fazer pesquisa, principalmente quando se inscreve na Linguística Aplicada (LA, de ora em diante).

Além disso, poderíamos confirmar se as FC trabalhadas em um mesmo formato há alguns anos (cursos pontuais) estavam contribuindo significativamente com o professor e com as suas práticas pedagógicas, o que poderia nos auxiliar a pensar em outros formatos de FC que buscassem atender ainda mais às necessidades pedagógicas dos professores, já que “[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo” (FÁVERO, 1981, p. 17).

Para justificar ainda a importância de nossa pesquisa, buscamos, no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁸, outras pesquisas realizadas, em cursos de mestrados e doutorados, e encontramos poucos trabalhos que abordassem a FC de professores e as reflexões sobre produção, correção e reescrita textual. Para ilustrar os resultados dessa busca, apresentamos, no Quadro 1, a quantidade de trabalhos cadastrados entre os anos de 2009 e 2013 (últimos cinco anos que antecederam o início desta pesquisa) que, de alguma forma, se voltaram para essa temática.

Quadro 1: Pesquisas Cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Palavras-chave	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Produção escrita de textos	T: 01 D: 01	T: D: 02	T: 03 D: 01	T: - D: 08	-	T: 04 D: 12
Correção de textos de alunos	T: D: 02	T: 01 D:	T: - D: 01	T: - D: 01	-	T: 01 D: 04
Reescrita de textos	T: D:	T: D:	D- 01	T: 02 D: 04	-	T: 02 D: 05
Produção escrita, correção de textos de alunos, reescrita de textos.	T: D:	T: D:	T: - D: 01	T: 01 D: 02	-	T: 01 D: 03
Formação continuada, produção, correção e reescrita de texto	-	-	-	-	-	-

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Pesquisado em: 20 de setembro de 2016.

Legenda: **T** – Teses **D** - Dissertações

Além desse banco de dados, buscamos, ainda, em sites como Scielo (Scientific Electronic Library Online)⁹, em algumas revista qualisadas e em bibliotecas online, outras pesquisas com esse recorte e observamos que poucas delas estão voltadas para essa temática e que, quando estão, não contemplam a

⁸ <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Pesquisado em: 20 de setembro de 2016.

⁹ <http://www.scielo.org/php/index.php>

abrangência do tema de nossa pesquisa (produção escrita, correção e reescrita de textos aliados à formação de professores – anos iniciais), mas que abordam somente um dos seus enfoques em diferentes níveis de ensino. Para exemplificar, apresentamos algumas dessas pesquisas:

Quadro 2: Trabalhos publicados sobre o tema

Título	Autor	Instituição do Programa de Pós-graduação	Ano publicação	Tipo de pesquisa	Site/Revista
A reescrita dialógica	Janaína Fernandes Possati	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.	2013	Mestrado	http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909000
Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa	Natalia Gonçalves Moterani; Renilson José Menegassi.	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2013	Mestrado	Revista Trabalhos em Scielo/Linguística Aplicada
Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística.	Denise Moreira Gasparotto; Renilson José Menegassi.	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2012	Mestrado	http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20%2858%29.pdf
A reescrita do bilhete orientador pelo licenciando em letras: uma prática reflexivo-crítica no processo de avaliar textos.	Francieli Matzenbacher Pinton	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.	2012	Doutorado	Revista Leia Escola
Reescrita de textos no ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries.	Érika Polessi	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2012	Mestrado	www.ple.uem.br/defesas/pdf/epolessii.pdf
A produção e	Cristiane	Universidade	2011	Mestrado	http://repositorio

a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental.	Ferreira Auriemo	Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho			.unesp.br/handle/11449/90108
Um estudo sobre a correção de textos: diário de leitura.	Izabel Cristina da Silva Diniz	Mestrado em Estudos da Linguagem – CEFET, MG.	2011	Mestrado	https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/3088/2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, entendemos que nossa pesquisa poderá ampliar as discussões já existentes, ao aliar, no mesmo estudo, reflexões sobre a FC e a sua relação com a prática de produção, de correção e de reescrita de textos.

Teoricamente, esta pesquisa se sustenta na concepção dialógica (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]; BAKHTIN, 2010[1929]) e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]), uma vez que entendemos a linguagem como social e em constante processo de transformação. Assim, “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209), e o estudo dessas relações deve considerar as situações de uso, ou seja, os discursos ou enunciados reais nos quais ela se efetiva.

Sob a perspectiva da concepção dialógica e interacionista de linguagem, o ensino da LP passa a se sustentar a partir do texto, unidade representativa de um gênero discursivo. Com base no texto, Geraldi defende que o ensino de língua deve amparar-se em “atividades baseadas em três práticas interligadas: a) a prática da leitura de textos; b) a prática da produção de textos e; c) a prática da análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 95). Com esse enfoque de ensino de língua é que foram conduzidas as ações de FC no Projeto Obeduc e, posteriormente, nas sessões reflexivas. Todavia, nesta pesquisa, reportamos mais especificamente para a produção e a reescrita de texto, intermediadas pela correção textual.

Para refletir teoricamente sobre a produção de textos, pautamo-nos em autores como Geraldi (1984, 2013[1991]), Menegassi (1998, 2004, 2007, 2010a, 2013), Costa-Hübes (2008, 2009, 2012a), dentre outros. Para as reflexões em torno da correção de textos, recorreremos às publicações de Geraldi (1984, 2010a, 2013[1991]), Costa-Hübes (2012a), Gonçalves (2013); Polessi (2012), Menegassi

(2013), Fiad e Mayrink-Sabinson (2014[1989]) e outros estudiosos do tema. Já para as discussões sobre a reescrita, buscamos suporte em Menegassi (1998, 2013), Fiad (2006, 2009a, 2009b, 2013), dentre outros autores. E para refletir sobre a FC, amparamo-nos em Guimarães (1997), Arnoni (2007), Costa-Hübes (2008), Cabral (2012), dentre outros.

Além de tais princípios teóricos, situamos nossa pesquisa na LA, uma vez que refletimos sobre o ensino e a aprendizagem de LP e, ao mesmo tempo, sobre a FC dos professores em situações reais de uso da linguagem. Tal opção se deu devido ao fato de que a LA estuda a linguagem como prática social, em seu contexto de interação (MOITA LOPES, 2006), considerando seu uso em situações sociais diversas. Quando se trata do contexto escolar, a LA volta-se para os problemas de ensino e de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, entende que professores e alunos possuem posicionamentos discursivos e, por conseguinte, contempla o sujeito como social e historicamente construído. Essa concepção traz à tona uma linguística construída de forma inter/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), já que no estudo da linguagem é necessário considerar a variedade de contextos de usos da linguagem, com seus atravessamentos, trazendo teorias que dialoguem tanto com as práticas sociais em que as pessoas estão inseridas, quanto com seus interesses.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 2008; GERHART E SILVEIRA, 2009), que procurou consolidar-se dentro de uma perspectiva colaborativa (MAGALHÃES, 2004; IBIAPINA, 2007; CABRAL, 2012; GASPAROTTO, 2014; ANGELO, 2015).

Como sujeitos participantes da pesquisa, consideramos os professores que atuavam, no ano de 2014¹⁰, nos 4^o e 5^o anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Diamante d'Oeste que, dentro do processo de FC ofertada pelo Projeto Obeduc, e que obtiveram mais que 90% de frequência. Mais especificamente, foram quatro professoras que efetivamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Desse modo, para dar sustentação à tese que defendemos, organizamos o texto em três capítulos:

¹⁰ Embora tenhamos ingressado no Programa em 2013, somente em 2014 definimos nosso tema e sujeitos da pesquisa.

- ✓ No primeiro capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa e a situamos no contexto em que foi inserida. Para isso, definimos o tipo de pesquisa que realizamos; o contexto e os sujeitos da pesquisa; e os procedimentos para geração e análise de dados;
- ✓ No segundo capítulo, apresentamos a base teórica. Para isso, discorremos sobre a concepção dialógica e interacionista da linguagem e estabelecemos uma relação com o ensino de LP, trazendo para discussão a proposta de Geraldi (1984; 2013[1991]) que aborda o uso do texto em sala de aula. Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre os novos eixos norteadores para o ensino de língua, preconizado em documentos pedagógicos como: os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (BRASIL, 1997, 1998), que introduzem os gêneros discursivos como instrumento para o ensino da LP; as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná* (AMOP, 2007) e sua consolidação, abordando a sequência didática como uma proposta metodológica de trabalho com os gêneros, a produção escrita e a reescrita de textos;
- ✓ No terceiro capítulo procuramos aliar as fontes geradoras de dados, promovendo um diálogo entre elas. Assim, inicialmente, recuperamos – por meio de uma pesquisa documental – os encaminhamentos teórico-metodológicos tratados na FC em relação à produção, à correção e à reescrita textual. Em seguida, relacionamos esses estudos aos dados gerados por meio da entrevista e da observação de aulas para, por fim, apresentar como foram planejadas e concretizadas as sessões reflexivas, a partir dos resultados anteriormente elencados;
- ✓ Por último, nas considerações finais, retomamos os objetivos traçados na introdução e sintetizamos os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os propósitos investigativos traçados nesta pesquisa, entendemos que é necessário mapear a forma como ela foi realizada. Assim, neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o contexto da pesquisa e em seguida, discorremos sobre o tipo de pesquisa definida como qualitativa-interpretativa, de cunho etnográfico e do tipo diagnóstica e colaborativa. Voltamo-nos, ainda, para os sujeitos envolvidos, instituindo-os como participantes da pesquisa. Também, focalizamos os procedimentos que adotamos para a geração e para a análise de dados. E, finalmente, apresentamos uma síntese dos propósitos da pesquisa. Com essa abordagem, pretendemos esclarecer como foi planejada e executada nossa investigação.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O município selecionado – Diamante d’Oeste, no Paraná – tem, segundo dados do IBGE¹¹, 5.277 habitantes. O município foi criado em 1987, por meio da Lei estadual 8.674, com território de 309.111 km², desmembrado do município de Matelândia. A principal fonte econômica do município é a agropecuária, e o clima é subtropical úmido. A denominação de Diamante d’Oeste se deu pelo comentário de um tropeiro que passava pela região, que afirmou: “Nossa! Que água mais límpida, mais parece um diamante”. A denominação agradou e quando foi criado o município, acrescentou-se d’Oeste, por situar-se no Oeste do Paraná. O município limita-se ao sul, com o município de Ramilândia; ao leste, com o município de Vera Cruz do Oeste; ao Norte, com São José das Palmeiras; e ao Oeste, com o município de Santa Helena. A seguir, podemos verificar no mapa a localização do município de Diamante d’Oeste.

¹¹ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410715>. Acesso em: 19 out. 2016.

Figura 1: Localização do município de Diamante D'Oeste



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=410715>

Em termos de educação, o município tem uma escola estadual com 182 alunos e apenas uma escola municipal, com 226 discentes, que funciona nos períodos matutino e vespertino. Essa escola foi criada em 1973 e, atualmente, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, com uma Sala de Recursos¹², que iniciou suas atividades no ano de 1999. No ano de 2009, a escola foi autorizada a implantar o Ensino Fundamental de nove anos.

A comunidade escolar dos anos iniciais é formada por alunos que residem na zona urbana e na zona rural. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os alunos que frequentam o turno da manhã são da área urbana e os que frequentam o turno da tarde, devido ao transporte escolar, residem na área rural da cidade.

¹² A sala de recursos é uma classe em que um professor especializado em educação especial, atende a alunos matriculados na escola, com necessidades específicas para a aprendizagem.

Quadro 3: Contexto da pesquisa

Turno	Série	Nº turmas	Nº de professores	Nº de alunos
Matutino	Educação Infantil	2	5	37
	1º ano	1	5	24
	2º ano	1	5	23
	3º ano	2	5	50
	4º ano	2	5	42
	5º ano	1	5	25
	Sala de recursos	1	1	6
Total		10	31	207
Vespertino	Educação Infantil	2	5	34
	1º ano	2	5	42
	2º ano	2	5	46
	3º ano	2	5	46
	4º ano	2	5	39
	5º ano	1	5	19
	Sala de recursos			
Total		11	30	226
TOTAL DE ALUNOS				433

Fonte: Dados cedidos pela escola.

A escola conta com 433 alunos distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Como a maioria dos professores assumem dois turnos de trabalho, podemos dizer que o município conta com aproximadamente 35 professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. É nesse contexto, portanto, que se alicerçou nossa pesquisa.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Conforme o tema da pesquisa e os objetivos estabelecidos neste estudo, esta pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa-interpretativa, conforme define Bortoni-Ricardo (2008), pois, em nosso contato direto com o contexto pesquisado e a partir dos dados gerados, fizemos a interpretação e a construção de significados. Trata-se, assim, de uma pesquisa que priorizou o estudo no ambiente escolar, envolvendo professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – fonte direta para a geração dos dados.

Moreira (2002) afirma que são características básicas da pesquisa qualitativa-interpretativa: a interpretação da situação em estudo sob o olhar do pesquisador e dos participantes da pesquisa; a subjetividade, sendo o foco de

interesse a perspectiva dos informantes; a flexibilidade em lidar com as situações e a condução da pesquisa; o processo como foco de interesse e não o resultado, já que o objetivo desse tipo de pesquisa é entender a situação analisada; o contexto intimamente ligado ao comportamento das pessoas; e o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Nessas condições, a pesquisa qualitativa busca “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), sendo permeada pela “concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado que eles atribuem às experiências e eventos” (FLICK, 2008, p. 36).

E por ser uma pesquisa de base interpretativa, buscamos analisar e compreender os significados dos fenômenos sociais inseridos em um contexto, tal como discorre Bortoni-Ricardo (2008). No interpretativismo, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Com esse procedimento, buscamos compreender a perspectiva dos sujeitos em relação ao trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual a partir de um processo de FC.

Com a inserção desta pesquisa na abordagem qualitativa-interpretativista, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico sob a perspectiva da pesquisa diagnóstica e colaborativa. Entendemos que essa abordagem corresponderia à análise pretendida, pois, conforme Flick (2008), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa-interpretativista consistem:

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2008, p. 23).

Assim, buscamos aliar à análise interpretativa procedimentos próprios das pesquisas de cunho etnográfico, diagnóstica e colaborativa, por entender que haveria uma consonância entre essas diferentes abordagens.

No que diz respeito à pesquisa de cunho etnográfico, André (1995) explica que há uma diferença entre as definições da etnografia e dos estudos do tipo etnográficos, pois o foco dos etnógrafos centra-se na descrição da cultura de grupos

sociais; os estudiosos da área da educação, que se voltam para as pesquisas do tipo etnográfico, por sua vez, preocupam-se com o processo educativo e, por isso, não apenas descrevem, mas refletem sobre os dados gerados. Essa diferença de enfoques faz com que certos requisitos da pesquisa etnográfica não necessitem ser cumpridos pelos pesquisadores da área da educação, o que nos leva a compreender que investigadores das questões educacionais fazem estudos do *tipo etnográfico*, ou de *cunho etnográfico* ou, ainda, de *abordagem etnográfica*.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa realizada em sala de aula, especialmente a de base etnográfica, objetiva desvelar o que

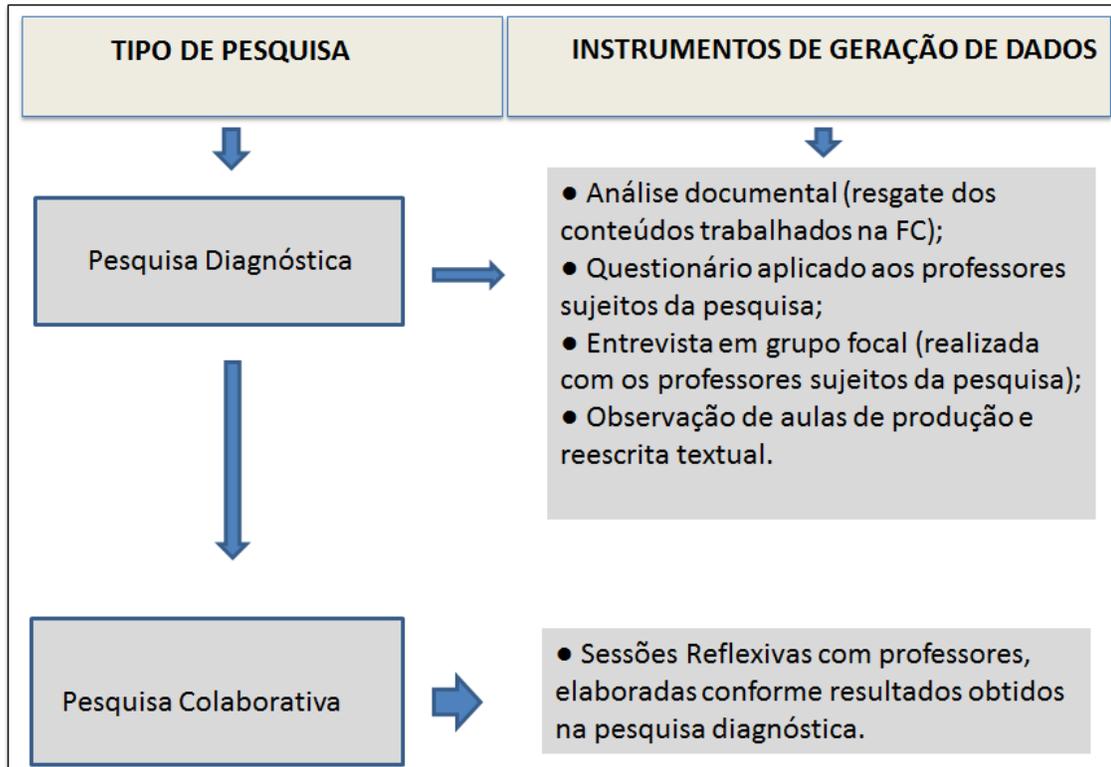
[...] está dentro da 'caixa preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, aspas da autora).

Esse tipo de pesquisa nos possibilita, quando relacionada ao ensino, compreender melhor a rotina escolar sob o viés científico. Todo professor, ao assumir também o papel de pesquisador, ou ao colocar-se como sujeito de uma pesquisa, amplia as possibilidades de reconhecimento de seu ambiente de trabalho, sob um ponto de vista analítico e crítico.

E quando a pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, se alia a uma investigação diagnóstica e a uma pesquisa colaborativa, as possibilidades de contribuição para o ensino e a formação do professor se ampliam.

Inicialmente, por meio de uma perspectiva diagnóstica, nosso propósito foi compreender como os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de FC e, a partir daí, levantarmos, com as professoras sujeitos da pesquisa, as dificuldades que ainda persistiam em sua prática docente quanto à produção, à correção e à reescrita textual. Com esse resultado em mãos, desenvolvemos, em um segundo momento, ações colaborativas por meio de uma proposta de FC mediada por sessões reflexivas. Essas duas abordagens assim se definiram em sua relação com os instrumentos de geração de dados, conforme visualizamos na seguinte imagem:

Figura 2: **Pesquisa Diagnóstica e Colaborativa**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para maior clareza, discorreremos, a seguir, sobre cada uma das etapas dessa pesquisa e a sua relação com os instrumentos aplicados para a geração de dados.

1.2.1 Pesquisa diagnóstica

Inicialmente, fizemos uma pesquisa documental, por meio da qual resgatamos os conteúdos trabalhados durante a FC ofertada pelo Projeto Obeduc¹³. Assim, situadas, valemo-nos do questionário, da entrevista e da observação em sala de aula, para compreendermos as ações que estavam sendo desenvolvidas em relação ao trabalho didático com a produção, a correção e a reescrita de textos.

Nosso propósito, com a geração dos dados, foi conhecer e interpretar o contexto em que ocorreram as ações de FC, bem como nos aproximar dos participantes desta pesquisa, verificando o alcance de tais ações em relação ao trabalho em sala de aula na condução da produção.

¹³ No capítulo 3, discorreremos sobre os conteúdos e a condução metodológica das FC.

Para isso, fizemos o contato inicial com o campo da pesquisa que constituiu-se de uma escola municipal, já que o município de Diamante D'Oeste possui apenas uma escola municipal. Adotamos, então, os seguintes procedimentos, conforme descritos no quadro 4:

Quadro 4: Percurso da pesquisa diagnóstica

Etapas	Procedimentos	Ações da Pesquisa	Períodos
01	Acesso ao campo da pesquisa	Contato com a escola e com a secretaria municipal de educação a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa.	Abril/2014
02	Seleção dos sujeitos participantes da pesquisa	Contato com as professoras dos 4º e 5º anos.	Junho/2014
03	Apresentação do Termo de Anuência (TA) - (anexos 1 e 2) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (anexo 3), conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.	Assinatura do TCLE pelos participantes da pesquisa, bem como do TA por parte da secretária da educação e da direção da escola.	Junho/2014
04	Aplicação de Questionário às professoras participantes da pesquisa.	Entrega do questionário a quatro professoras, sendo duas do 4º ano e duas do 5º ano.	Junho/2014
05	Realização de entrevista com grupo focal.	Entrevista semiestruturada com as quatro professoras, gravada em áudio.	Junho/2014
06	Observação de aulas	Observação de aulas das quatro professoras.	Setembro de 2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esclarecemos que os sujeitos foram selecionados em função da participação na FC continuada ofertada pelo Projeto Obeduc e, nesse sentido, estabelecemos que teriam que ter participado de pelo menos 90% das 80 horas ofertadas. Entendemos que essa condição era essencial, tendo em vista os objetivos que traçamos. Numa primeira análise, dos 25 professores que participaram da FC, apenas 04 atingiram esse percentual: duas professoras do 4º ano e duas do 5º ano.

Assim, o questionário foi direcionado a essas professoras, por meio do qual objetivamos traçar um perfil dessas profissionais. A entrevista em grupo focal envolveu as mesmas 04 professoras, com o propósito de conhecer sua compreensão em relação aos encaminhamentos de produção, de correção e de reescrita textual. E, finalmente, efetivamos a observação de aulas, totalizando 28

horas observadas, momento em que buscamos conhecer a condução do trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual.

Passamos, agora, a discorrer sobre a aplicação de cada um desses instrumentos.

1.2.1.1 Questionário

Embora o Questionário seja um instrumento de geração de dados de base positivista¹⁴, entendemos que foi um instrumento importante para nossa pesquisa por possibilitar que tivéssemos acesso a informações básicas sobre os sujeitos, as quais não conseguiríamos obter por meio da entrevista, dado o tempo disponível, e por apresentar questões que necessitavam reflexões e busca de informações por parte dos professores. Assim, esse instrumento veio complementar os dados da pesquisa, mesmo que de base qualitativa.

O questionário (Apêndice A) foi composto por vinte e quatro questões, a fim de levantar informações sobre: sexo (questão 01); idade (questão 02); formação acadêmica (questões 03 a 06); tempo de serviço das docentes no magistério (questão 07); tempo de trabalho no município (questão 08); número de escolas, turmas e turnos em que trabalhavam (questões 09 a 11); disciplina com a qual apresentavam maior facilidade e dificuldade em trabalhar (questões 12 a 15); participação em cursos de formação continuada em LP (questões 16 a 19), conteúdos em LP que gostariam de receber maior formação (questões 20 e 21), regularidade de leituras teóricas, acesso às leituras sobre alfabetização/letramento e/ou ensino de língua (questões 22 a 24).

Ao solicitar esses dados, buscávamos conhecer um pouco melhor a realidade das professoras e a sua atuação no magistério, observando sua formação inicial e continuada, no intuito de termos maiores informações sobre cada uma para o início da pesquisa de campo.

Esse instrumento foi selecionado porque, conforme Gil (2010a), o questionário é

¹⁴ Estruturado por Auguste Comte no século XIX, trata da pesquisa quantitativa, “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relação lineares entre fenômenos” (BORTONIRICARDO, 2008, p.13).

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2010a, p. 121).

Para Ribeiro (2008), alguns pontos fortes do questionário são que “as questões são padronizadas e objetivas; as pessoas podem respondê-lo no momento em que estão dispostas, o que possibilita um tempo maior para pensarem nas respostas; garante o anonimato das respostas” (RIBEIRO, 2008, p. 13). E, nesse sentido, concordamos com a autora, pois procuramos garantir essa flexibilidade às professoras no preenchimento do instrumento.

O questionário foi entregue às professoras no dia 16 de maio de 2014, após uma conversa abordando os objetivos de nossa pesquisa, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 03) e a assinatura dos interessados em participar da pesquisa. As professoras puderam levar para casa o questionário e, à medida que foram respondendo, entregaram-no à coordenação da escola. Todas devolveram-no respondido, e em outro momento de contato com a escola ele foi recolhido.

Com a aplicação do questionário e a partir de sua análise, conseguimos traçar o perfil de cada professora (sujeito da pesquisa), que apresentamos a seguir. Para garantir o seu anonimato, conforme orienta a Ética em Pesquisa, denominamos as professoras como P1, P2, P3 e P4.

1.2.1.1.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Com as respostas às questões de 02 a 11, vimos que a formação de P1 no ensino médio foi no curso de Magistério, sua graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior; Metodologia do Ensino de História e Geografia e Gestão; e, ainda, Supervisão e Orientação Escolar. A professora tem entre 40 e 49 anos de idade, atua em sala de aula há mais de 10 anos no mesmo município. No ano de 2015, lecionou em duas escolas, exercendo sua docência no 4º ano do ensino fundamental, com carga horária de 40 horas, e também no curso de Formação de Docentes, em nível de Ensino Médio, trabalhando, assim, os três turnos (manhã, tarde e noite).

P2, por sua vez, cursou o Magistério e, posteriormente, licenciou-se em Pedagogia e especializou-se em Gestão e Orientação/ Educação Especial. Também possui idade entre 40 e 49 anos e leciona há mais de 10 anos no mesmo município. Atualmente, atua em turmas do 4º ano, trabalhando em dois turnos na mesma escola.

P3, assim como P1 e P2, possui idade entre 40 e 49 anos, é formada no Magistério, sua graduação é em Letras – Português/Inglês – e cursou pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Educação Especial. Atua no município em sala de aula há mais de 20 anos e leciona na escola em dois turnos, com níveis diferentes: uma turma de educação especial e uma de 5º ano.

Por fim, P4 é formada, em nível secundário, no curso de Magistério e Educação Geral, tem graduação em Pedagogia e curso de Especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar. Possui idade entre 30 e 39 anos e está atuando em sala de aula no mesmo município há mais de 10 anos. Leciona para os 2º e 5º anos, trabalhando apenas em uma escola e em dois turnos.

Ao olharmos para os sujeitos de nossa pesquisa e analisarmos as respostas dadas a essas questões, elencamos alguns aspectos que julgamos interessantes. São eles:

- Todas as professoras são formadas no Magistério (ensino médio);
- Todas possuem graduação, sendo que três professoras (P1, P2, P4) são formadas em Pedagogia e uma (P3) em Letras/Inglês;
- Todas as professoras possuem pós-graduação *lato sensu* em áreas direcionadas à educação. Isso com certeza demonstra a busca delas em continuar se especializando e aprimorando em seu campo de trabalho;
- Três professoras (P1, P2, P4) atuam há mais de 10 anos na área da educação e uma (P3) há mais de 20 anos, o que demonstra a vasta experiência pedagógica das docentes.

Ao analisarmos as questões de 12 a 15, voltadas para sua atuação docente, foi possível sintetizar:

- Em relação às disciplinas que se sentem *mais preparadas* para atuar (questão 12): duas professoras (P2, P4) afirmam que em LP e Alfabetização; uma (P3) em todas as disciplinas; P1 afirma que em História, Geografia e Artes. E justificam suas respostas com a questão 13, apontando que: “*Eu já fiz muitos cursos*

de formação nessa área” (P1); “Eu gosto de pesquisar nessa área” (P1, P2); “Eu encontro mais material de apoio para trabalha-la” (P4);

- Sobre a disciplina que se sente menos preparada para trabalhar (questão 14) e qual a razão disso (questão 15): P1 afirma ser em LP e Matemática, pela *“dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados”*; P2 responde estar menos preparada para trabalhar com a disciplina de Geografia, pois fez *“poucos cursos na área”*; P3, por sua vez, não responde às questões 14 e 15, já que na questão 13, responde que se sente preparada para trabalhar com todas as disciplinas, assim, diante de tal resposta, não havia a necessidade de responder a tais questões. P4, por outro lado, afirma ter maior dificuldade em atuar em Matemática, *“pelo fato de ter trabalhado muitos anos com alfabetização (séries iniciais/1º. Ano e educação infantil)”*.

Quando questionadas sobre a FC (questões 16 a 21), obtivemos as seguintes respostas:

- Duas professoras apontaram ter participado de cursos em 2009, sendo estes o curso de Oratória (P1) e sobre Currículo da AMOP (P4). P3 destacou o curso de Formação Continuada em Matemática em 2010, ofertado pela Unioeste. Já em 2011 e 2012, todas as professoras participaram do curso de FC em LP ofertado pelo projeto Obeduc. P2, por sua vez, participou ainda, do curso *“Alfabetização na idade certa”*, em 2013;

- Além dos cursos apontados na questão 16, P1, P2, P3 e P4, assinalaram, na questão 17, que participaram de estudos em forma de seminários;

- As quatro professoras afirmaram que as formações continuadas que mais contribuem para a prática docente são aquelas em forma de Seminários e duas (P1, P2) acrescentaram a isso o Grupo de Estudos (questão 18);

- Quanto às formas de encaminhamento das formações, a questão 19 pedia para que apontassem, em uma escala de 01 (mais importante) a 10 (menos importante) o que consideravam relevante em um processo de FC. As docentes responderam o seguinte:

- P1: (1) *Troca de experiências entre colegas;* (2) *Leitura de textos teóricos;* (3) *Sugestão de atividades;* (4) *Elaboração de propostas de atividades;* (5) *Discussões teóricas individuais;* (6) *Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários;* (7) *Apresentação de teoria e encaminhamento prático;* (8) *Análise de*

livros didáticos; (9) Só¹⁵ atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.

- P2: Num mesmo nível que relevância, atribuiu 1 para os seguintes itens: *troca de experiências entre colegas; sugestão de atividades; elaboração de propostas de atividades; apresentação de teoria e encaminhamento prático; discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de seminários; só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.* Num segundo nível de importância, indicando 10, ficaram as: *leitura de textos teóricos; discussões teóricas individuais; análise de livros didáticos.*
- P3: num mesmo nível de relevância, indicou com o número 1: *leitura de textos teóricos; troca de experiências entre colegas; sugestão de atividades; elaboração de propostas de atividades; análise de livros didáticos; apresentação de teoria e encaminhamento prático; discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de seminários; só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.* Num segundo momento, com menor relevância, atribuindo o número 10, ficou: *discussões teóricas individuais.*
- P4, por sua vez, se posicionou assim: (1) *Troca de experiências entre colegas;* (2) *Sugestão de atividades;* (3) *Apresentação de teoria e encaminhamento prático;* (4) *Elaboração de propostas de atividades;* (5) *Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos;* (6) *Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários;* (7) *Leitura de textos teóricos;* (8) *Análise de livros didáticos;* (9) *Discussões teóricas individuais.*

- Ao considerar a questão 20, que tratava sobre quais práticas, dentro da LP, gostariam de receber maior formação, todas as professoras foram unânimes e assinalaram a opção *produção e reescrita de textos*. Para justificar suas respostas (questão 21), afirmaram:

¹⁵ Entendemos que o termo “só” na frase, refere-se a que, muitas vezes, nas FC os professores buscam modelos prontos e acabados, ou seja, “receitas” de atividades para trabalhar com seus alunos, sem compreender e considerar a teoria que perpassa por essas atividades.

P1: *Porque principalmente na reescrita há uma dificuldade muito grande de realizar esse trabalho individualmente com os alunos.*

P2: *Por ser difícil de trabalhar com os alunos: falta de interesse, não querem pensar, preguiça de escrever, turmas numerosas/difícil a correção.*

P3: não respondeu a essa questão.

P4: *Porque apesar de ter feito cursos de Língua Portuguesa, não tinha trabalhado com turmas maiores (4 e 5º ano) para realizar essas atividades na prática.*

As repostas se mostraram, para nós, como indícios de que o conteúdo da produção e da reescrita de textos, mesmo que tivesse sido trabalhado na FC do Projeto Obeduc, ainda era tratado com dificuldade pelas professoras. E esse dado apontava para a necessidade de uma ação colaborativa direcionada a refletir um pouco mais sobre tais encaminhamentos na sala de aula.

Em relação à leitura de textos teóricos: livros, artigos científicos etc., (questão 22), P1 e P4 indicaram a alternativa a): *Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.* Já as professoras P2 e P3, por sua vez, assinalaram a alternativa d): *tenho lido, mas muito pouco.* Diante de tais respostas, percebemos que a prática da leitura de textos teóricos ainda é insipiente, já que a maioria das professoras entrevistadas afirmou não terem leituras constantes.

Frente ao questionamento sobre como as professoras têm acesso às leituras relacionadas ao ensino da Alfabetização/Letramento e/ou ensino de LP (questão 23), obtivemos as seguintes respostas: P1 e P3 apontaram: a) *Por meio da biblioteca da escola ou do município;* P2 e P4 indicaram c) *Por meio de cursos de formação continuada.* A partir dessas respostas, entendemos que as FC são os momentos em que as professoras têm contato com leituras e teorias relacionadas ao ensino de LP, o que, mais uma vez, fortalece a hipótese de que há necessidade de maiores investimentos para ações de formações de professores nos municípios, já que, na maioria dos casos, é o único momento em que o professor pode voltar-se para a reflexão em torno da teoria e da sua prática pedagógica.

Finalmente, na questão 24, verificamos o que estaria dificultando o acesso à leitura. Nessa direção, P2 assinalou: a) *não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola e do município.* Diante de tal afirmação, verificamos que algumas bibliotecas ainda carecem de materiais teóricos que venham ao encontro

da prática dos professores. As demais docentes não assinalaram nenhuma alternativa nessa questão.

Finalizada a apresentação dos sujeitos de nossa pesquisa e as respostas dadas por meio do questionário aplicado, para maior esclarecimento dos passos seguidos nesta pesquisa, rumamos para as definições em torno do seguinte instrumento gerador de dados: entrevista em grupo focal.

1.2.1.2 Entrevista com grupo focal

Após a aplicação do questionário, realizamos uma entrevista (apêndice B) em forma de grupo focal, envolvendo as quatro professoras selecionadas como sujeitos da pesquisa.

Optamos por realizar a entrevista porque ela permite uma conversação face a face com os entrevistados, “de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 278). Trata-se, assim, de um instrumento que aproxima mais os dados gerados da realidade cotidiano do campo em estudo, devido à interação face a face entre entrevistador e entrevistado. Por isso, concordamos que seus resultados podem ser mais satisfatórios.

Recorremos à entrevista em grupo focal, pois, de acordo com Flick (2008), esse tipo de instrumento busca gerar “os dados dentro de um contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana” (FLICK, 2008, p. 180), já que os integrantes desse grupo são colegas que atuam no mesmo espaço de trabalho. Uma das vantagens de entrevistas em grupo diz respeito à riqueza de dados que ela pode nos fornecer, pois, conforme Flick, estimula “os respondentes a auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de irem além dos limites das respostas de um único entrevistado” (FLICK, 2008, p. 181). Entendemos, assim como o autor, que esse instrumento de pesquisa possibilita o envolvimento dos sujeitos e viabiliza maior segurança nas respostas, uma vez que um se apoia no outro, colega de trabalho, ampliando suas opiniões e garantindo maior clareza sobre o item em pauta.

Para a entrevista, elaboramos um roteiro semiestruturado (apêndice B) com quatro questões que contemplaram a produção e a correção de textos, a fim de fazer um levantamento dos encaminhamentos pedagógicos realizados em sala de

aula pelas professoras em torno de tais práticas pedagógicas. Nossa intenção era sondar conhecimentos já apropriados e levantar as dificuldades, com o intuito de verificar se a teoria e a prática trabalhadas na FC estavam, de alguma forma, dialogando com os encaminhamentos adotados na sala de aula.

A entrevista foi realizada na biblioteca dos professores, espaço que é também a sala de planejamento e de estudos dos docentes. As questões foram apresentadas uma a uma e respondidas pelas participantes de forma aleatória no grupo. Para não nos perdermos nas respostas e garantir que fossem transcritas de forma fidedigna, toda a entrevista foi gravada em áudio. Tratamos das respostas dadas à entrevista no capítulo III, nas subseções 3.2.1 e 3.3.1.

Outro procedimento adotado para a geração de dados foi a observação de aulas, sobre a qual abordamos a seguir.

1.2.1.3 Observação de aulas

Além da entrevista com o grupo de professoras envolvidas, pedimos autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 3), para retornarmos à escola a fim de observarmos algumas aulas ministradas pelas 04 docentes. Nosso escopo era reconhecer, na condução didática do trabalho com a produção, a correção e a reescrita de textos dos alunos, se havia reflexos da FC, destacando, assim, conhecimentos já apropriados e elencando as principais dificuldades encontradas, caso elas se revelassem durante esse processo.

Optamos por esse instrumento de geração de dados porque permite que o pesquisador possa adentrar à sala de aula, aproximar-se o máximo possível do ambiente real de pesquisa, ao observar as práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos, assim como pontuam Lüdke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos [...] à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifos das autoras).

As palavras das autoras se confirmam na prática, pois a observação de aulas permite, realmente, maior proximidade entre pesquisador e sujeitos da

pesquisa. Todavia, para que isso aconteça, é preciso criar laços de confiança entre ambos. O professor observado precisa ter clareza dos propósitos da pesquisa, confiar no pesquisador para sentir-se seguro diante dessa pretensa “invasão” em sua sala de aula. E essa relação de confiança é essencial para que haja interação entre os envolvidos.

Adotar a observação de aulas em uma pesquisa de campo que envolve o ensino é fundamental, pois, como afirma Flick (2008), a observação permite a análise do processo, uma vez que o pesquisador entra em contato com as pessoas e com o contexto estudado e, nesse contexto, “[...] estará face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados” (FLICK, 2008, p. 204) que serão essenciais para sua pesquisa.

Ao reconhecer a importância desse procedimento, optamos por observar aulas das professoras, sujeitos da pesquisa, acompanhando o trabalho com a produção, a correção e a reescrita de texto em duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano. P1 e P2 atuavam no 4º ano e, P3 e P4 no 5º ano. O quadro abaixo sintetiza esse processo de observação:

Quadro 5: Observações em sala de aula

Professoras	Ano/série	Data	Conteúdo	Tema	Gênero textual	Procedimentos	Carga horária
P3	5º A	02/09/2014	Produção textual	Semana da Pátria	Não foi apresentado aos alunos	- Apresentação do assunto: Semana da Pátria; - Discussão sobre o assunto. - Produção de texto individual.	4h/a
P1	4º B	02/09/2014	Produção textual	Nossa escola	Carta	- Filme Central do Brasil (para os alunos assistirem); - Aula explorando os elementos que compõem a carta; carta informal e atividades de interpretação; - Produção de carta coletiva; - Produção de carta individual.	4h/a
P3	5º A	09/09/2014	Reescrita textual	Semana da Pátria	Não foi apresentado aos alunos	- Troca de textos entre os alunos para leitura e, se necessário, apontar “erros” no texto lido; - Leitura do texto	4h/a

						lido pelo aluno em voz alta; - Reescrita coletiva de um dos textos.	
P4	5º D	09/09/2014	Produção textual	Relato de sua vida	Relato Pessoal	- Estudo no livro didático sobre o Relato pessoal; - A partir de um quadro com uma proposta de produção apresentado no livro didático, responder às questões em forma de texto, relacionadas às informações sobre a vida do aluno.	4h/a
P2	4º C	08/09/2014	Reescrita textual	Tema livre	Carta	- Reescrita coletiva.	4h/a
P1	4º B	15/09/2014	Reescrita textual	Nossa escola	Carta	- Reescrita coletiva.	4h/a
P4	5º D	15/09/2014	Reescrita textual	Relato de sua vida	Relato Pessoal	- Reescrita coletiva.	4h/a
Total							28 horas/ aula

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme sintetiza o quadro 5, realizamos as observações em sala de aula em setembro de 2014 e, para isso, nos deslocamos até a escola, conforme as datas que nos foram disponibilizadas, adentrando à sala de aula somente nos momentos de proposta de trabalho com a produção, a correção e a reescrita de textos.

Nos momentos de observação, procuramos não intervir, nem interagir nas aulas; apenas observamos e registramos em diário de campo o que foi trabalhado pelo professor e as nossas impressões. Além das anotações, as aulas foram gravadas em áudio, a fim de não perdermos nenhum dado importante do processo. Também, recorreremos ao recurso da fotografia para registrar as atividades encaminhadas na sala de aula, tudo isso com autorização de cada professora que tinha plena ciência dos objetivos da pesquisa.

Os dados gerados por meio da observação foram analisados no Capítulo III, nas subseções 3.2.2, 3.3.2, 3.4.1.

1.3.1.4 Pesquisa documental

Outro procedimento que foi necessário para gerar os dados foi a pesquisa documental. Para Gil, “a pesquisa documental vale-se de toda a sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas” (GIL, 2010b, p. 30-31), tais como: documentos institucionais, jurídicos e pessoais, cartas e diários; certidões, escrituras etc.; materiais elaborados para fins de divulgação, como folders e convites; fotografias, quadros e imagens.

Lüdke e André (1986), por sua vez, consideram como documentos: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares etc. Para as autoras,

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Dada importância desse procedimento, recorreremos à análise documental por entender que iria enriquecer e esclarecer os nossos dados. Foram considerados como documentos nesta pesquisa: os materiais que nos ajudaram a recuperar o que foi trabalhado durante as ações de FC ofertadas pelo Projeto Obeduc; os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelas professoras; os cadernos dos alunos (digitalizados e/ou fotografados nas partes que apresentavam conteúdos e atividades focos da pesquisa); as fotos das atividades registradas em quadro negro, e dos materiais didáticos utilizados para a produção textual. Esses documentos foram recolhidos da seguinte forma:

- a) Ações de formação continuada ofertadas no ano de 2012: como nessa época ainda não fazíamos parte do projeto Obeduc, entramos em contato com a coordenação e os pesquisadores do referido projeto, que prontamente nos repassaram seu planejamento de trabalho, atividades realizadas, textos e slides. Além disso, nos auxiliaram tirando dúvidas de como se deu o processo num todo. De posse desse material, relatamos como se concretizou a FC na escola, conforme descrito no capítulo III desta tese;

- b) Textos produzidos pelos alunos: após as observações em sala de aula, os professores recolheram os textos dos alunos e nos autorizaram a escanear cada texto sem a interferência da correção do professor;
- c) Textos corrigidos pelas professoras: num segundo momento, escaneamos novamente os textos dos alunos, agora com marcas da correção realizada pelo professor no texto;
- d) Fotos das atividades registradas em quadro negro e dos materiais didáticos utilizados para a produção e reescrita textual: no decorrer das aulas observadas, fotografamos atividades, comandos de produção e reescrita de textos no quadro negro, bem como materiais utilizados pelos professores para a aula, como, por exemplo, livros.

E assim, de posse dos dados gerados durante a pesquisa diagnóstica, pudemos conhecer melhor a realidade da educação no município investigado. Os dados gerados por esses procedimentos foram discutidos no capítulo III, nas seções 3.2, 3.3 e 3.4.

As informações advindas desses instrumentos foram muito importantes para que pudéssemos avançar para a segunda etapa da pesquisa, a qual especificamos a seguir.

1.2.2 Pesquisa Colaborativa

Definimos a segunda etapa da pesquisa como colaborativa, pois nosso propósito era, a partir dos dados gerados na pesquisa diagnóstica, contribuir, conforme palavras de Gasparotto,

[...] para a formação do professor e para a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão. [...] podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele (GASPAROTTO, 2014, 16).

Essa era a oportunidade, conforme afirma Magalhães (2004), de maior aproximação entre academia e escola, com o propósito de ampliar conjuntamente nossos conhecimentos.

Selecionamos esse tipo de pesquisa porque acreditamos que ela seria relevante para a transformação da realidade pedagógica das professoras

envolvidas, assim como para (re)configurar nossa formação acadêmica. Nosso propósito, como pesquisadora, não era levantar dados para apontar problemas. Queríamos ir além, somando-nos às ações docentes. Por isso, partimos do pressuposto de que, conforme afirma Cabral (2012), a pesquisa colaborativa poderia contribuir qualitativamente para mudar a realidade da atividade docente, uma vez que, poderia transformar

[...] de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura num processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas (CABRAL, 2012, p. 1).

Nesse sentido, por meio dessa pesquisa, buscamos, juntamente com as professoras, refletir sobre conhecimentos já consolidados no âmbito da produção, da correção e da reescrita textual; sua prática pedagógica; suas dificuldades e indagações no que se refere a essa temática. Nosso propósito foi o de contribuir com seus conhecimentos, partindo de dificuldades pontuais levantadas na pesquisa diagnóstica para então mediar estudos, relacionando-os com práticas em sala de aula.

Destacamos, assim, a importância da pesquisa colaborativa porque entendemos que ela possibilita aos participantes reflexões que tornem alguns conceitos mais claros, de forma que os envolvidos “expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2004, p. 76). No caso desta pesquisa, o que estava em discussão era o conhecimento relativo aos encaminhamentos para a produção, para a correção e para a reescrita textual. Assim, por meio de reflexões subsidiadas por nossa mediação, pretendíamos, assim como afirma Angelo (2015), que as professoras propusessem alterações nas “ações cotidianas em sala de aula, a diagnosticar os problemas e os efeitos das mudanças nesse contexto de ensino” (ANGELO, 2015, p. 117), caso entendessem que elas seriam necessárias.

Na perspectiva de angariar maior êxito com essa modalidade de pesquisa, optamos por uma de suas formas de encaminhamentos: as sessões reflexivas, sobre as quais explanamos na sequência.

1.2.2.1 Sessões reflexivas

Segundo Ibiapina (2007), a pesquisa colaborativa “reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola” (IBIAPINA, 2007, p. 115). E foi isso que procuramos priorizar durante as sessões reflexivas: aliar a pesquisa e a FC, de modo que ambas pudessem andar conjuntamente. Tanto nós, como pesquisadoras, como as professoras, sujeitos pesquisados, passamos a integrar o mesmo espaço, como coparticipantes de produção do saber, de forma que prevalecesse a aprendizagem.

Se, como diz Pimenta,

um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola, de maneira a superar as desconfianças e estabelecer parceria efetiva com os professores, ajudando-os a encaminhar projetos de ação (PIMENTA, 2005, p. 529).

Podemos afirmar que esse vínculo se estabeleceu entre nós. Todavia, reconhecemos que demandou um bom tempo para que pudéssemos concretizar tal vínculo de confiança, uma vez que, a maioria das pesquisas realizadas em escolas, normalmente, faz um levantamento das dificuldades e não retorna para apresentar os resultados obtidos e muito menos para contribuir com a prática docente na questão pesquisada.

Nessa perspectiva, o contato inicial com o professor e o trabalho em conjunto é de suma importância para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos, pois, conforme Gasparotto,

O professor precisa identificar-se com o objeto de estudo e efetivamente desejar aprofundar os estudos sobre ele. Sem a participação voluntária, o trabalho perde seu caráter colaborativo, centrando-se apenas em ações estabelecidas pelo pesquisador. Dada a necessidade de encontros de estudo, chamados de sessões reflexivas, a responsabilidade do pesquisador e do professor é fundamental tanto na construção do projeto quanto na constante reflexão sobre este. (GASPAROTTO, 2015, p. 17).

E foi assim que se concretizou as ações de colaboração: por meio de sessões reflexivas das quais apenas duas professoras (das quatro que participaram da pesquisa) puderam participar: P1 e P4. O impedimento da participação de uma das professoras (P2) foi decorrente de sua atuação em outra escola durante as sessões de estudos. E a outra professora (P3) estava de atestado médico e não retornaria à escola até o final do mês de novembro daquele ano. Desse modo, os encontros foram realizados durante a hora-atividade das professoras, no período da tarde.

Para que a colaboração se efetivasse, a partir dos dados levantados na fase diagnóstica, elaboramos um plano de estudo focado na produção, na correção e na reescrita de texto, que se concretizou por meio de sessões reflexivas, planejadas e efetivadas da seguinte forma:

Quadro 6: Sessões reflexivas na pesquisa colaborativa

Sessões reflexivas	Data e carga horária	Conteúdos	Ações
1ª sessão	10/08/2015 2h30	- Comandos de produção	- Recolhimento de comandos de produção realizados em sala de aula no primeiro semestre (solicitados durante as aulas observadas); - Estudo do texto: <i>Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: Enunciados em diálogos com outros Enunciados</i> (COSTA-HÜBES, 2012a), encaminhado com antecedência; - Análise de comandos de produção; - Reelaboração de comandos de produção.
2ª sessão	14/09/2015 2h30	- Correção de textos	- Estudo do artigo: <i>Análise de Textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico</i> (COSTA-HÜBES, 2012b); - Estudo de uma Tabela Diagnóstica, conforme proposto por Costa-Hübes (2012b); - Correção de textos dos alunos utilizando a Tabela Diagnóstica; - Discussão sobre as dificuldades encontradas para a correção de textos.
3ª sessão	05/10/2015 2h30	- Correção de textos	- Recuperação dos modos de correção: indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 2004[1989]); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); Lista de Constatações e correção interativa (GONÇALVES, 2013) e classificatória interativa (SIMIONI, 2012), conforme trabalhado durante a FC; - Discussão sobre qual(is) modo(s) de correção utilizam em sala de aula e qual(is) poderia(m) possibilitar melhores resultados.

			<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de um dos textos corrigidos na sessão anterior; - Discussão: a partir das maiores dificuldades levantadas na Tabela Diagnóstica (pontuar), como você (professora) encaminharia a reescrita desse texto com o aluno? - Roteiro de Trabalho: Cada professora redigiu o roteiro de como encaminharia o trabalho de reescrita do texto do aluno.
4ª sessão	19/10/2015 2h30	- Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do artigo: <i>Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita</i> (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015); - Exemplos de atividades (reescrita coletiva e individual); - Análise de atividades. - Elaboração de uma atividade de reescrita individual, partindo das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos corrigidos.
5ª sessão	16/11/2015 2h	- Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das atividades de reescrita coletiva e individual; - Entrega de atividades elaboradas. - Análise das sessões reflexivas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As considerações advindas das sessões reflexivas foram tratadas de forma analítica no capítulo III, seções 3.2, 3.3 e 3.4. Todavia, antecipamos que conseguimos promover, durante cada momento de estudo, importantes reflexões, pois as docentes identificaram-se com o objeto de estudo e se motivaram a aprofundar seus conhecimentos sobre os encaminhamentos da produção, da correção e da reescrita de textos. Esse interesse se confirmou no envolvimento com o estudo dos textos selecionados e com a elaboração e desenvolvimento de atividades propostas. Sendo assim, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que a pesquisa colaborativa tem o objetivo de “promover mudanças no ambiente pesquisado, já que pesquisador e os participantes da pesquisa são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação dos conhecimentos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72). Nessa relação, nossas inquietações como pesquisadora se aproximaram das dificuldades e preocupações das professoras participantes, fazendo com que se instaurasse um desafio colaborativo, com o intuito de juntas construirmos conhecimentos.

1.3 SÍNTESE DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA

Para dar conta do proposto, estabelecemos as seguintes categorias de análise, considerando as perguntas de pesquisa, os objetivos traçados e os procedimentos de geração de dados:

Quadro 7: Síntese dos propósitos da pesquisa

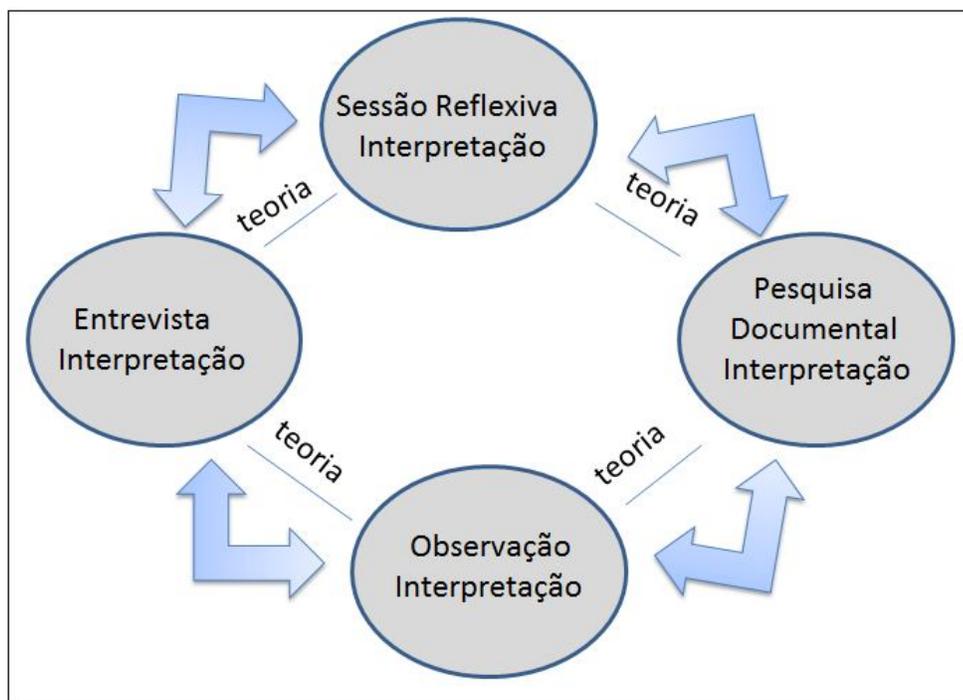
Etapas da pesquisa	Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos de geração de dados	Foco da análise
Pesquisa diagnóstica	De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de FC?	Identificar como os professores compreendem e conduzem a prática de produção, de correção e de reescrita de textos dos alunos, após as ações de FC.	- Entrevista. - Observação de aulas. - Análise documental.	- Conhecimentos apropriados quanto à produção, à correção e à reescrita de texto na sala de aula.
	O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual?	Levantar e caracterizar as principais dificuldades encontradas pelos professores para conduzir a proposta de produzir, corrigir e reescrever textos escritos por seus alunos.	- Entrevista. - Observação de aulas.	- Encaminhamentos didáticos para a produção, a correção e a reescrita de texto.
Pesquisa colaborativa	Como as ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, a correção e a reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos?	Desenvolver, dentro de uma proposta de pesquisa colaborativa, ações de estudos e reflexões sobre a produção, a correção e a reescrita textual, na perspectiva de ampliar conhecimentos.	- Sessões reflexivas.	- Saberes internalizados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a análise dos dados, fizemos uma adaptação do Modelo Circular abordado por Flick (2008), já que esse modelo permite ao pesquisador “refletir *permanentemente* sobre *todo o processo* de pesquisa e sobre as etapas específicas”

(FLICK, 2008, p. 98, grifos nossos). Quer dizer que, por meio desse modelo, ao analisarmos as etapas - pesquisa diagnóstica e colaborativa -, podemos refletir individualmente e no processo como um todo sobre cada uma delas, a fim de interpretá-las significativamente, de forma a responder às perguntas e aos objetivos de nossa pesquisa. O nosso modelo circular propõe:

Figura 3: Modelo Circular de pesquisa



Fonte: Modelo Circular adaptado de Flick (2008, p. 98).

Para dar conta desse percurso metodológico, dados gerados foram explorados somente no Capítulo III, após a discussão dos conceitos teóricos.

No Capítulo II, apresentamos a teoria trabalhada nos encontros de FC e que também subsidiaram nossas reflexões e análises. Assim, por meio da revisão bibliográfica, abordamos a concepção dialógica e interacionista da linguagem e o ensino de LP por meio do texto em sala de aula.

CAPITULO II

CONCEPÇÃO DIALÓGICA E INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA PRODUÇÃO, DA CORREÇÃO E DA REESCRITA TEXTUAL

No capítulo em pauta, nosso propósito é situar, inicialmente, a pesquisa dentro da área da LA para, posteriormente, inscrevê-la dentro de uma corrente teórica, neste caso, a concepção dialógica e interacionista da linguagem e sua relação com estudos sobre produção, correção e reescrita de textos. Para isso, primeiramente apresentamos algumas considerações sobre os estudos contemporâneos na LA; em seguida, refletimos sobre a concepção dialógica da linguagem, explorando compreensões em torno de termos como: dialogismo, discurso, texto, enunciado e gêneros discursivos; na sequência, discorremos sobre a concepção interacionista e sua relação com estudos sobre produção, correção e reescrita textual, instaurados na década de 1980 para nortear o ensino de LP. Nesse viés, situamos também essa concepção em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* (BRASIL, 1997, 1998), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE)* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CBEPM)* (AMOP, 2007), esse último elaborado para atender aos anos iniciais do ensino fundamental no contexto educacional do Oeste do Paraná.

O objetivo, portanto, deste capítulo, é fundamentar teoricamente esta tese e, ao fazer isso, apresentamos e discutimos a teoria que subsidiou a FC ofertada pela Projeto Obeduc. Conseqüentemente, tais reflexões teóricas alicerçam as análises dos dados gerados por meio da entrevista, da observação e das sessões reflexivas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa e evidenciadas no Capítulo III desta tese.

2.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os “novos olhares” da LA propõem estudar a linguagem com o propósito de compreender os usuários da língua dentro de um contexto histórico e sociocultural.

Para isso, como pesquisadores inseridos nessa área de estudos, precisamos vivenciar, conforme destaca Rodrigues, “[...] interações sociais, mediadas pelas modalidades oral e/ou escrita, em diferentes esferas da atividade humana” (RODRIGUES, 2011, p. 09). Cabe-nos, então, aproximar os estudos acadêmicos dessas diferentes esferas para que, dentro de um processo de imersão, possamos compreender melhor a linguagem em uso e, quem sabe, contribuir com os propósitos discursivos dos interlocutores.

É nesse viés que se destacam os estudos contemporâneos da LA que, segundo Fabrício, têm focalizado “[...] a linguagem como prática social em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Cabe, então, à LA, estender seu olhar para os mais variados contextos, extrapolando, assim, a academia e até mesmo a escola. É preciso enveredar por “mares nunca dantes navegado”¹⁶, uma vez que a linguagem, o objeto de estudo da LA, se manifesta em todos os contextos. Conforme Rodrigues, a LA precisa “[...] ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos” (RODRIGUES, 2011, p. 27). Ao estabelecer esses novos rumos, ampliam-se também as possibilidades de reflexões referentes a problemas de uso da linguagem que permeiam os diferenciados contextos sociais.

Fabrício (2006) destaca que, atualmente, a LA desenvolve pesquisas com diferentes temas, como: raça, gêneros, sexualidade, entrelaçamento de identidades, formação de professores, indígenas etc., demonstrando que sua abordagem temática e teórica dialoga com diferentes áreas do conhecimento, assim como com uma variedade de contextos.

Todavia, não é propósito dessa área de estudos levantar e solucionar problemas, apontando para este ou aquele caminho sob o olhar do pesquisador. O que se pretende, na verdade, é problematizar a linguagem em uso, devidamente situada, de modo que tanto o pesquisador como os sujeitos envolvidos possam interpretá-la em seu contexto. As pesquisas, segundo Fabrício (2006), têm

[...] advogado por uma LA como prática problematizadora, que assumindo suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamentos contínuos não só suas construções,

¹⁶ Fazendo uma alusão às palavras de Camões.

como também os ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes (FABRÍCIO, 2006, p. 51).

Trata-se, assim, de provocar reflexões que problematizem questões que são próprias de um contexto e que por serem rotineiras, cotidianas, parecem não demandar estudos. Todavia, dentro de um processo investigativo, são essas questões que carecem de um olhar mais atento e científico. São essas questões rotineiras que foram problematizadas em nossa pesquisa: encaminhamentos da produção, da correção e da reescrita textual em turmas do 4º e 5º anos. Ao olharmos conjuntamente (pesquisador e professoras sujeitos da pesquisa) para tais ações didáticas, é possível repensar essas práticas sociais de uso da linguagem, contextualizá-las, refletir sobre escolhas políticas, ideológicas e éticas que orientam tais ações na comunidade escolar.

As pesquisas em LA atualmente assumem uma postura mais dialógica com as diferentes áreas do conhecimento, o que exige, conforme Moita-Lopes (2006), que se adote uma visão inter/transdisciplinar, já que é necessário considerar, no estudo da linguagem, os atravessamentos de fronteiras disciplinares, as ideologias, a ética, os conceitos que se hibridizam. Logo, é preciso pensar em uma LA que recorra a “[...] teorias que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais” (MOITA-LOPES, 2006, p. 23), considerando os interesses daqueles que agem no contexto pesquisado. Ainda, para o autor, “É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados para opinar sobre os resultados de nossas pesquisas” (MOITA-LOPES, 2006, p. 23). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa vem ao encontro dessa perspectiva, já que se estabelece um diálogo entre os sujeitos envolvidos. No caso específico desta pesquisa, as professoras analisaram os resultados advindos da pesquisa diagnóstica e, a partir daí, passaram a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, problematizando ações docentes, na perspectiva de encontrar, juntamente com a pesquisadora, algumas respostas possíveis. Trata-se, assim, de um estudo situado socialmente e associado, conforme Fabrício, “[...] às suas condições de produção, circulação e interpretação” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), dentro de um mundo em movimento, entrelaçado por significados, relações discursivas e representações em diferentes campos de atividade humana.

Nessa perspectiva, procuramos orientar as ações dentro de um processo crítico-reflexivo, com o intuito de ampliar a compreensão da linguagem e sua

constituição “[...] no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Assim, buscamos inicialmente, por meio da pesquisa diagnóstica, conhecer os domínios apropriados pelos professores quanto à produção, à correção e à reescrita textual e a sua implicação no desenvolvimento da linguagem do aluno, para, num segundo momento, oportunizar a reflexão crítica em torno de práticas pedagógicas nessa direção, com o intuito de compreender esses usos da linguagem para além do contexto escolar.

A partir desse reconhecimento de como a LA se configura atualmente, estendemos que esta pesquisa ancora-se nessa área do conhecimento, uma vez que entrelaça-se a várias teorias, por meio das quais buscamos refletir sobre os encaminhamentos adotados para a produção, a correção e a reescrita de textos, dentro do ensino e da aprendizagem de LP e, ao mesmo tempo, sobre a FC dos professores participantes da pesquisa. Sobre essa orientação teórica passamos a discorrer a partir da próxima seção.

2.2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Nesta seção, buscamos discutir elementos que caracterizam a concepção dialógica da linguagem, abordada por Bakhtin e o Círculo, o que implica também na discussão de alguns termos interlaçados a tal concepção que sustentam esta tese, como discurso, texto, enunciado e gêneros discursivos. Para tanto, inicialmente, abordamos a linguagem como forma de interação e o dialogismo como aspecto constitutivo do sujeito.

2.2.1 Dialogismo e interação verbal

Os estudos bakhtinianos defendem a linguagem como forma de interação e a consideram como uma criação coletiva, integrante de relações dialógicas entre “eu” e o “outro”, entre muitos “eu” e “outros”, em que os discursos se misturam, se contestam, se fundem, se aproximam, se entrelaçam. Tal compreensão está presente nos textos de Bakhtin e do Círculo desde a década de 1920. No livro *Marxismo e filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) afirmam que “a

interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2004[1929], p. 123).

É por meio da interação entre os sujeitos que a linguagem vai se transformando e, ao mesmo tempo, constituindo-se e se firmando como elemento mediador das relações humanas. Por isso, é possível afirmar, conforme Bakhtin, que “A linguagem só existe na comunicação dialógica entre os sujeitos” (BAKHTIN 2010[1929], p. 209). Pelo fato de o dialogismo ser um aspecto constitutivo da linguagem, constitui também o homem (BAKHTIN (2003[1979])). Assim, toda pessoa se constitui dialogicamente na interação com o outro e é na interação verbal que a linguagem se torna uma “arena” de conflitos, encontros, desencontros, confrontos entre os sujeitos, sempre mediados pela linguagem, o que implica em dizer que as relações dialógicas nem sempre são harmônicas.

Segundo Bakhtin (2003[1979]), as palavras não são nossas; apropriamo-nos da palavra do outro, da voz do outro para organizar o nosso enunciado. Todavia, nós a recriamos, a reconfiguramos nesse novo contexto. Esse ato criativo é assim comentado por Bakhtin:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado. Todo dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 326)

Essas palavras nos permitem entender que, como “a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (FARACO, 2009, p. 84) e essas vozes se confundem, se mesclam, se dizem e contradizem, como “um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entre-choques” (FARACO, 2009, p. 84). A partir disso, também essas vozes, agora palavras nossa, passam a ter a nossa autoria, constituindo, assim, o nosso discurso. Nesse sentido, ao interagirmos com o outro, estamos fazendo uso da linguagem e, ao mesmo tempo, dialogizando com o “já-dito”, o “já-posto”. A dialogicidade de “todo dizer” pode ser detalhada em três dimensões diferentes, segundo Bakhtin:

- a) “*todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’*”, quer dizer, nenhum enunciado é neutro, já que são constituídos por enunciados alheios, e ainda, nenhum enunciado se constitui do

nada, sendo assim, são uma réplica dos enunciados discursivos anteriores.

- b) “*todo dizer é orientado para uma resposta*”, ou seja, todo enunciado espera uma resposta a um enunciado posto.
- c) “*todo dizer é internamente dialogizado*”, pois se constitui de múltiplas vozes sociais, é heterogêneo (BAKHTIN, 1998[1975], p. 276, grifos do autor).

Essas três dimensões apontados pelo autor reafirmam que todo discurso é organizado a partir de outros discursos com os quais dialoga e a partir dos quais reage; que essa organização pressupõe, sempre, um interlocutor do qual se espera uma resposta; e que a dialogização se caracteriza pelas múltiplas vozes que permeiam a constituição discursiva, pois, conforme afirma Bakhtin,

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente (BAKHTIN, 1998[1975], p. 330).

Essas vozes se imbricam com nossas palavras e quando produzimos um enunciado, eles se constituem nesse imbricamento de vozes. Esse diálogo muitas vezes imperceptível é que faz como que nosso discurso seja heterogêneo e socialmente constituído. Essa compreensão é fundamental no tratamento dos dados da pesquisa, pois precisamos lembrar que o discurso das professoras – sujeitos da pesquisa – é imbricado de vozes. Todavia, interessa-nos o diálogo que estabelecem com a FC, uma vez que nesse aspecto reside nosso propósito investigativo.

Entendemos, portanto, que o dialogismo não pode ser definido apenas nos limites do sistema linguístico, uma vez que ultrapassa esses limites e avança para o extralinguístico, ou seja, o contexto do enunciado. Afinal, é no enunciado que a língua se apresenta em sua integridade concreta e viva, a partir da necessidade da interação com o outro. Sobre enunciado discorreremos a seguir, relacionando-o com o conceito de texto que, na perspectiva bakhtiniana, se imbricam.

2.2.2 Texto-Enunciado

O conceito de enunciado está imbricado com o de dialogismo, pois é no enunciado e por meio dele que as relações dialógicas se revelam ao relacionar sentidos produzidos entre os falantes por meio da interlocução. Nessa perspectiva,

“as unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 335), ou seja, cada enunciado é único, traduz a realidade imediata em uma determinada situação, tempo e espaço. Mesmo que esse enunciado seja repetido, será outra situação e contexto, o que o torna “irreptível” nas palavras de Bakhtin (2003[1979]).

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado. Todo dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 326).

É nessa perspectiva de compreensão do enunciado que devemos, como pesquisadoras, dialogar com as professoras – sujeitos da pesquisa – pois seus enunciados produzidos durante a entrevista, as aulas dadas e nas sessões reflexivas, embora traduzam conhecimentos advindos de outros momentos históricos de sua formação – e entre eles, a FC da qual participaram no Projeto Obeduc – serão sempre reconstituídos, recriados, reorganizados para aquela situação discursiva. E, nesse caso, devemos atentar-nos para suas (in)compreensões em relação ao tema que focalizamos nesta pesquisa.

Logo, é importante entendermos que cada enunciado carrega consigo “[...] um plurilinguismo dialogizado” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 83), em que as vozes sociais se entrecruzam, trazendo novas vozes aos enunciados. Isso significa dizer que o enunciado não é acabado, mas sim passado ao outro que coloca nele a sua voz, suas visões de mundo, seus pontos de vista, dialogando com essas verdades, interpretando-as. Ou seja,

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003[1979], p. 329).

Logo, ao questionarmos as professoras – sujeitos de nossa pesquisa – durante a entrevista em grupo focal, em um dado momento histórico e contexto, dentro de campo da atividade humana que se refere ao contexto escolar,

requeremos delas um posicionamento, os “seus” discursos organizados nos enunciados proferidos, de forma a apresentar os seus pontos de vista e suas concepções em torno da produção, da correção e da reescrita de textos, e as dificuldades que permeiam esse trabalho. Esse posicionamento é, na verdade, o encontro dialógico de duas consciências: da pesquisadora e das professoras. Essas, naquela situação, interpretaram o nosso enunciado e o complementaram com suas vozes, seus conhecimentos sobre o referido tema. E ao produzirem seus enunciados, o fizeram de modo que perpassassem outros, já que “o *eu* vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos dos outros” (MAGALHÃES, 2004, p. 50, grifos do autor). No entanto, os enunciados organizados pelas professoras naquele momento da pesquisa de campo são únicos, singulares, pois se retomadas as discussões em torno dos mesmos tópicos, em outra situação comunicativa, serão outro discurso, outro contexto, outro momento. Conforme Bakhtin,

É possível uma identidade absoluta entre duas orações; além disso podemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um enunciado novo (ainda que seja uma citação) (BAKHTIN, 2003[1979], p. 313).

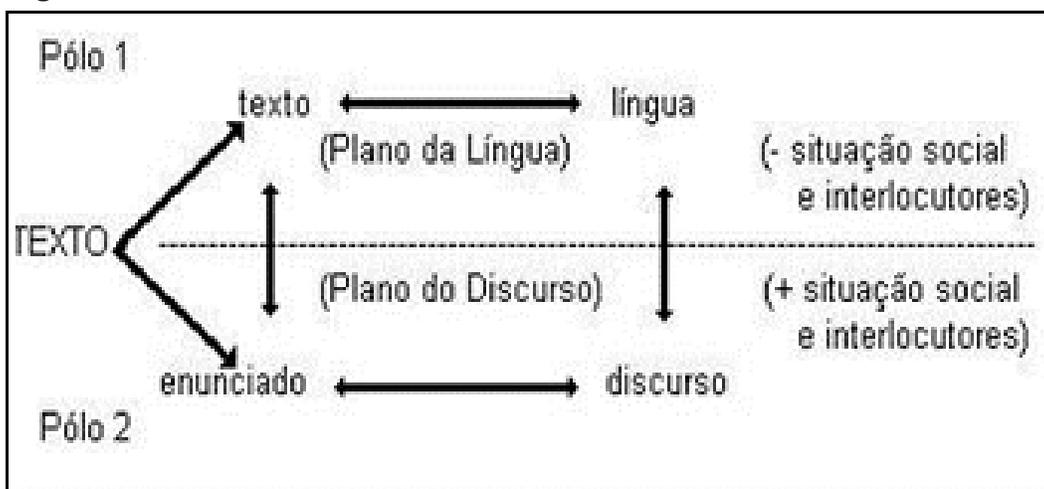
Ao compreendermos o enunciado nessa perspectiva dialógica; porém, individual e único, nos perguntamos: qual a sua relação com o texto? É em Bakhtin (2003[1979]), mais precisamente no ensaio “*O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas*”, que vamos buscar essa resposta. Neste ensaio, o autor afirma que o texto é tratado como enunciado quando é incluído na cadeia da comunicação discursiva, ou seja, quando o reconhecemos como um constructo social, produzido em função de um projeto discursivo que envolve interlocutores situados dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico. Nas palavras do autor,

O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como nômade original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo de sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam no enunciado). (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309).

O texto, como enunciado, faz parte da cadeia dialógica da linguagem uma vez que reflete outros textos/enunciados já produzidos. E sua constituição, segundo o autor, sustenta-se em dois polos: de um lado, ampara-se no sistema, na forma linguística, “O que pressupõe um sistema universalmente aceito” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309); e do outro, relaciona-se com o enunciado, ou seja, com a linguagem, e está ligado diretamente ao contexto e só se revela numa situação e na cadeia dos textos; está ligado às relações dialógicas peculiares.

Rodrigues (2001) traduz essa definição bakhtiniana na seguinte figura:

Figura 4: Polos do texto



Fonte: Rodrigues (2001, p. 62).

O primeiro polo corresponde, segundo Bakhtin, a “[...] tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora do texto (o dado)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309). Trata-se, assim, de reconhecer, por exemplo, a estrutura linguística de um texto, suas formas gramaticais (ou não verbais) que sistematizam o projeto de dizer. Esse polo, por si só, pode ser estudado isoladamente, sem vínculos com a situação social e seus interlocutores. E, nesse caso, estaríamos nos inscrevendo em um estudo sistemático, estruturalista da língua, o que o distanciaria de seu vínculo com o enunciado, pois, para tratar o texto como enunciado, é preciso avançar para o segundo polo, que compreende o texto como discurso. Essa dimensão consideraria um estudo sistemático da língua, relacionando-a com a situação social e com os interlocutores. O tratamento dado ao texto conferiria-lhe o estatuto de enunciado, o que justificaria empregar o termo texto-enunciado, como o

faremos a partir daqui, já que nos inscrevemos nessa compreensão de texto. Como defende Bakhtin:

Esse segundo polo é inerente ao próprio texto mas só se revela em uma situação e na cadeia dos textos. Esse polo não está vinculado a elementos (repetíveis) do sistema da língua, mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas peculiares (BAKHTIN, 2003[1979], p. 310).

Assim, cabe a nós, estudiosos da linguagem, assumir uma postura ou outra no tratamento do texto. Se focarmos nossos estudos apenas no sistema da língua (polo 1), estaremos nos distanciando de uma concepção dialógica da linguagem; mas se em nossos estudos relacionarmos esse polo com o enunciado, então poderemos tratar o texto como enunciado e, nesse caso, podemos falar em texto-enunciado como nosso objeto de estudo. E, nesse sentido, conforme Bakhtin, “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 307).

Ao assumir essa compreensão em nossa pesquisa, atentamos, também, principalmente durante as observações das aulas, para o tratamento didático dado ao texto, já que a FC desenvolvida pelo Projeto Obeduc sustentou-se nessa visão de texto-enunciado. Assim, era importante identificar o entendimento de texto assumido pelas professoras nas aulas de produção e de reescrita textual para relacioná-lo aos conhecimentos apropriados no percurso formativo. A compreensão assumida revelaria, conseqüentemente, o saber acumulado em relação aos gêneros discursivos, eixo articulador do ensino de LP. É sobre esse conceito que abordamos na sequência.

2.2.3 Gêneros discursivos

Ao partir do pressuposto de que o dialogismo constitui a linguagem e dá sustentação aos enunciados que, por sua vez, nascem nas interações sociais, entendemos que os gêneros estão imbricados em toda manifestação discursiva. Por serem construídos em função de uma necessidade de dizer, os enunciados se moldam em determinado gênero do discurso, de acordo com sua finalidade discursiva.

Nesse sentido, é possível afirmar que o lugar em que o enunciado se estabiliza, relativamente, é chamado de gênero. Essa afirmação se sustenta na célebre citação de Bakhtin: “[...] cada enunciado particular é individual, mas *cada* campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262, grifos do autor). É sua relativa estabilidade que permite ao autor afirmar que os gêneros do discurso, se comparados à forma da língua, “[...] são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 285). Sua “relativa estabilidade” revela a dinamicidade da língua e a plasticidade dos gêneros que não são formas padronizadas, mas são dinâmicos, em resposta à sua esfera de produção e de circulação. Embora se movimentem em direção a certa regularidade, o que nos permitem reconhecê-los como tais, os gêneros sofrem modificações determinadas pelo suporte, pelo veículo de circulação, pelo momento histórico, pelos interlocutores, enfim, por fatores circundantes à sua produção. Um exemplo da “instabilidade” do gênero pode ser dado em relação à carta do leitor. Na revista impressa ela se constitui de uma forma, enquanto que na revista online sua configuração é outra, conforme afirmou Brocardo (2015) em sua pesquisa.

Por outro lado, é bom lembrarmos que nós não produzimos gêneros, já que eles nos são dados historicamente; o que produzimos são textos-enunciados que se organizam dentro de determinado gênero. No convívio social, na interação com o outro, isto é, desde que nascemos estamos em contato com gêneros que chegam até nós por meio dos mais diferentes textos-enunciados. E isso é fundamental para que a interação se efetive, pois, conforme Bakhtin,

Se os gêneros não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez no processo do enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283).

É importante compreendermos, ainda, que os gêneros do discurso estão vinculados às esferas sociais, pois os textos-enunciados são produzidos pelos sujeitos nos diversos campos da atividade humana que, por sua vez, refletem as particularidades de cada gênero. Logo, segundo o autor, “O estudo da natureza do

enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264). Estudar um texto-enunciado dentro dessa perspectiva teórica significa reconhecê-lo como inserido em determinado gênero que, por sua vez, corresponde a uma esfera de atividade humana. E nessa esfera estaria a natureza do enunciado, ou seja, onde e quando foi produzido, por qual necessidade, a quais interlocutores, organizado por qual autor, em função de que conteúdo temático. Ter acesso a essas informações nos permitem, como estudiosos da linguagem, ampliar as possibilidades de diálogo com aquele texto-enunciado em estudo. Todavia, se não levarmos em consideração a sua natureza, nosso estudo estará sujeito a focar-se apenas em um dos polos do texto-enunciado: do sistema da língua, conforme critica Bakhtin:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264-265).

Portanto, os gêneros discursivos e as suas finalidades se diferenciam de acordo com a esfera social a qual pertencem, como, por exemplo, esfera familiar, religiosa, escolar, jornalística, jurídica etc. Os gêneros do discurso estão vinculados aos campos sociais, pois os textos-enunciados são produzidos pelos sujeitos nos diversos campos da atividade humana que, por sua vez, refletem nas particularidades do gênero, influenciando suas dimensões temática, estilística, composicional e elementos que o constituem.

A dimensão temática corresponde ao tema, no gênero discursivo, ou seja, àquilo que se diz, tendo em vista uma necessidade de dizer para determinado interlocutor, considerando o papel social dos interlocutores, o momento histórico e a esfera social onde o discurso é produzido. Nesse sentido, o tema está situado no tempo e no espaço, o que faz com seja impossível definir o tema-enunciado de um texto sem considerar seus elementos contextualizadores.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), toda enunciação tem tema e significação, sendo o tema único, individual, instabilizado, imprevisível, concreto, expressão de uma situação histórica porque corresponde a um momento específico

e a uma necessidade de interação. O tema da enunciação é, conforme o autor, “assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 128). Diante disso, o conteúdo temático está intimamente ligado ao contexto de produção e, no estudo de um texto-enunciado (materialização de determinado gênero), por exemplo, também estará relacionado a quando foi produzido, quem são os interlocutores, a qual(is) interlocutores se destina, qual o recurso/veículo utilizado para a sua divulgação e socialização etc. Nessa perspectiva, “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2004[1929], p. 129). Portanto, o tema é dinâmico e complexo, corresponde às condições de um dado momento, e não é determinado somente pelas formas linguísticas, mas também por elementos extralinguísticos.

Outro elemento constitutivo do gênero é o estilo que “[...] está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Tal elemento corresponde à seleção de recursos lexicais e gramaticais que compõem textos (verbais – oral ou escrito), ou a outros recursos como cores, tamanho da letra, traçado etc. (quando se trata de textos não verbais – nesse caso, correspondendo aos gêneros multimodais). Nas palavras do autor,

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; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 266, grifos nossos).

Além de corresponder ao gênero, o estilo pode corresponder, também, ao autor. Nesse caso, o estilo pode representar sua individualidade, ou seja, refletir as possibilidades da criação expressiva de um sujeito em dadas esferas da atividade humana. Bakhtin expressa que “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). No entanto, alguns gêneros possibilitam mais que o estilo do autor se destaque, como os da esfera literária, por

exemplo. Em outros gêneros mais padronizados, como os documentos oficiais, por exemplo, a individualidade do autor normalmente não é apresentada. Portanto, a escolha estilística não é reduzida a um espaço somente, pois se adapta às diferentes variáveis contextuais.

Mesmo que o estilo esteja intrinsecamente ligado à construção composicional, é possível defini-la como “[...] determinados tipos de construção do conjunto, tipos de acabamento, tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266). É, portanto, na composição do gênero que se torna perceptível seu acabamento (provisório), suas formas e seu estilo. Logo, a construção composicional corresponde à organização do todo do enunciado, permitindo que o gênero seja reconhecido como tal.

Embora possamos encontrar definições que correspondam a cada um dos elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional -, é importante lembrarmos que, conforme o filósofo russo, eles estão intimamente ligados, o que os caracteriza como indissociáveis e primordiais para o estudo do gênero.

Outra questão importante nos estudos dos gêneros do discurso está em não perdermos de vista a sua variedade e as suas diferentes funções sociais. Para Bakhtin,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279).

Conforme podemos constatar, os gêneros discursivos surgem nas esferas da atividade humana, e, conforme cada esfera evolui, novos gêneros são criados e outros desaparecem, o que se deve principalmente às necessidades das pessoas e às tecnologias que favorecem novas formas de interação social entre os sujeitos. Um exemplo disso é a carta pessoal que, em anos anteriores, era escrita a próprio punho e enviada pelos correios, demorando dias e, dependendo da distância, meses para ser recebida. Hoje, ao invés da carta, o e-mail é utilizado, pois é muito mais rápido e eficaz para a comunicação, ou, ainda, recorre-se a outros recursos como o *Whatsapp* e *Facebook* que permitem a interação dos sujeitos em tempo real. Assim, “não se trata de uma relação de substituição, e sim, do aparecimento de gêneros a

partir das novas necessidades de interlocução, o que ocorre por meio das mudanças sócio-históricas, repercutindo nas relações de subjetividade e alteridade dos sujeitos” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49).

O surgimento de novos gêneros acontece devido às novas necessidades de interlocução entre os sujeitos e, para atendê-las, os gêneros evoluem assim como as interações humanas, pois estão intimamente ligados. Nesse sentido, Silveira, Rohling e Rodrigues esclarecem que “é preciso entender que o surgimento, a mudança e o desaparecimento de gêneros fazem parte da dinâmica das interações humanas, uma vez que a interação social e a mobilidade dos gêneros são dois fenômenos interligados” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49).

Diante de tudo isso, assumir a compreensão de gênero discursivo, olhando para o texto-enunciado como um mecanismo disponível à interação, significa adotar uma visão dialógica da linguagem que exige que o caráter social da língua seja evidenciado e priorizado. A escrita, nesse contexto, passa a ser compreendida como um processo da interação social entre os interlocutores e, dependendo do que se quer dizer (do assunto a ser tratado, dos interlocutores, dos lugares sociais assumidos por esses interlocutores, dos conhecimentos compartilhados), sua sistematização pode se dar de maneira mais formal ou informal, o que revela que o “como dizer” é um processo que requer a escolha de um gênero discursivo, já que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p.282). Ora, “a intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis dos enunciados” (BRAIT, 2005a, p. 157), ou seja, dentre os gêneros discursivos disponíveis socialmente.

De que maneira o conhecimento sobre os gêneros poderia incidir sobre nossa pesquisa? Essa pode ser uma pergunta dos interlocutores desta tese. A sua resposta se sustenta no fato de que, por se tratar de uma pesquisa inscrita na LA, que tem a linguagem como objeto de estudo, conseqüentemente, estamos voltadas, de alguma forma, para os gêneros do discurso, uma vez que qualquer manifestação da linguagem materializa-se em textos-enunciados que, por sua vez, se moldam nos gêneros discursivos. Por outro lado, se nosso tema de pesquisa se volta para os encaminhamentos da produção, da correção e da reescrita de texto, não há como descolá-lo dos estudos dos gêneros, já que os textos produzidos na escola também organizam-se dentro de determinado gênero. O trabalho com os gêneros discursivos

em sala de aula é proposto e discutido também, pelo currículo da AMOP e nos conteúdos trabalhados na FC.

Todavia, essa compreensão nem sempre corresponde à prática pedagógica, já que requer encaminhamentos didáticos sustentados pela compreensão da linguagem como forma de interação com o outro, e o entendimento de que, conforme Brait,

[...] as palavras, escolhidas para constituírem o projeto discursivo, possuem em seu bojo traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em uma determinada situação. A escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização, por sua vez, só é possível, porque elas já foram experimentadas por outros locutores em situações semelhantes (BRAIT, 2005a, p. 181).

As palavras da autora reafirmam o que já havíamos dito: apropriamo-nos do discurso do outro, acolhendo-o, rejeitando-o, refutando-o, questionando o já-dito e o já-posto, a partir do qual (re)construímos nosso discurso sempre com o propósito da interação. O processo interativo é o que move a história e a vida da linguagem, de modo que, para compreendê-la, é preciso nos apropriar e nos inserir em processos interativos. Estudar e ensinar a linguagem, portanto, requer a compreensão de que, “o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles” (RODRIGUES, 2005, p.155). Logo, estamos sempre em constante diálogo antes, durante e até mesmo depois de produzirmos nossos textos-enunciados. E é essa compreensão que necessita ser discutida e trabalhada nos contextos escolares para a prática de escrita textual, uma vez que sustenta-se na concepção interacionista da linguagem, sobre a qual traçamos algumas reflexões a seguir.

2.3 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Segundo relato de Ornelas (2010), os escritos do Círculo de Bakhtin chegaram ao Brasil, inicialmente, na década de 1960, pelas mãos do Professor Boris Schnaiderman, da Universidade de São Paulo, responsável pelas disciplinas de Língua e Literatura Russa. Esse professor teve acesso à tradução italiana da obra *Problema da poética de Dostoiévski*. A autora conta que nessa época o Brasil vivia a

repressão do período militar que impedia a entrada de livros da maioria dos pensadores estrangeiros nas universidades do país.

Todavia, com o fim do regime militar, expandiu-se a entrada dos livros no Brasil e o pensamento bakhtiniano passou a ser difundido principalmente nos meios acadêmicos. Faraco (1996), ao refletir sobre a chegada de tais estudos no Brasil, chama a atenção para “[...] a tardia repercussão de suas ideias (pode-se dizer que só no fim dos anos 70 é que Bakhtin começou a ser referência sistemática nos debates acadêmicos) [...] (FARACO, 1996, p. 8). Porém, uma vez facilitado o acesso, houve uma verdadeira revolução no meio acadêmico no que se refere aos estudos da linguagem, pois, conforme Ornelas (2010), passou-se a valorizar o contexto de produção dos discursos e o sujeito foi reconhecido como um ser que se constitui nas relações sociais.

Dentre os estudiosos que, de alguma forma, se dedicaram aos estudos bakhtinianos, destacamos João Wanderley Geraldi que, além de aprofundar teoricamente seus conhecimentos nessa vertente teórica, procurou relacioná-la com o ensino de LP em nosso país. Historicamente, as ideias de Geraldi começaram a propagar-se a partir da década de 1980, quando o autor assume, em um de seus textos publicados no livro *O Texto na sala de aula* (1984), a linguagem como dialógica e como forma de interação (recorrendo aos preceitos teóricos bakhtinianos), apresentando, assim, a concepção interacionista da linguagem.

Pautado em tais considerações, Geraldi (1984) passou a defender que a linguagem deve ser estudada como um processo interlocutivo, considerando-a em um espaço em que sujeitos interagem e se constituem como tal, tendo em vista o contexto e o momento histórico em que atuam. Conforme o autor, os “acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem-se na história” (GERALDI, 2013[1991] p. 5), de modo que passado e presente se entrelaçam, se complementam, se constroem num trabalho de constituição do sujeito e da linguagem. Essa compreensão sustenta-se em Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), que defendem a linguagem como forma de interação entre os interlocutores, produzida nos mais diferenciados contextos sociais, e que por meio de relações dialógicas, numa construção coletiva, entrelaçam discursos.

Para Geraldi,

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica (GERALDI, 2013[1991], p. 5-6).

Diante de um processo de interlocução, reconhecemos que a língua não está pronta ou acabada, logo, não pode ser estudada e apropriada pelo sujeito como um sistema que irá suprir suas necessidades no momento de interlocução. O processo interlocutivo evidencia que a língua “[...] na atividade de linguagem, a cada vez se (re)constrói” (GERALDI, 2013 [1991] p. 6), renovando-se nos acontecimentos da vida social. Tal posicionamento contraria uma visão estática, acabada e sistemática de língua, visão essa que antecedia o viés dialógico e interacional para o qual, segundo Gedoz, “a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem” (GEDOZ, 2011, p. 16).

Ao considerarmos o contexto de uso da linguagem, entendemos que a constituição do sujeito vai se definindo na interação com os outros, de modo que a sua consciência e o seu conhecimento de mundo resultem desse mesmo processo. Para Faraco, Tezza e Castro, “Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela *interação*, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (FARACO; TEZZA; CASTRO, 2007, p. 101, grifos nossos). O homem, portanto, mais do que biológico, é social. E é nesse processo de interação com o outro que se torna humano, pois é por meio dos usos da linguagem que as relações interpessoais se estabelecem e o processo de humanização acontece.

Reconhecer a linguagem como forma de interação significa “[...] entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 138), que comprova essa plasticidade da própria língua. Ao mesmo tempo em que organiza-se em torno de um sistema mais estável, a língua também se transforma historicamente a partir dos diferentes contextos de usos. Logo, as interações são determinadas pelos diferentes contextos e só se tornam possíveis, segundo Geraldi,

[...] no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por estas [...] não são em relação a estas condições, inocentes [...] são produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2013 [1991], p. 6-7).

Essas diferentes formas de interação constroem os sujeitos, as suas convicções, as crenças, as opiniões; determinam o modo de falar, agir e pensar; e no entrecruzamento das relações dialógicas, os discursos poderão ser contestados, aproximados, entrelaçados, reformulados, reconstruídos, revistos, incorporados, tomados por meio da palavra do outro que passa a ser minha também. Portanto, não há como falar em interação sem situá-la no tempo e no espaço, já que esses elementos incidem sobre o sujeito e em suas ações com e sobre a linguagem. Nessa direção, Gonçalves afirma que

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Posto isso, temos claro que a linguagem se concretiza na relação com o outro, no “modo de dizer” passado para o outro que, por sua vez, também imprime o “seu modo de dizer”, conforme o objetivo traçado; o espaço e tempo em que é dito; o suporte em que é veiculado; as escolhas discursivas, linguísticas, textuais, cognitivas e interacionais. Por meio da mobilização de recursos linguístico-discursivos determinados pelo contexto social de uso, é que as práticas sociais se estabelecem e se concretizam. Essa orientação teórica implica na compreensão de que “A linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem” (ROSA, 2014, p. 43).

Ao considerarmos esses preceitos teóricos, precisamos ter clareza de que, conforme Geraldi,

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação [...] muito mais importante é estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam (GERALDI, 1984, p. 44).

Alicerçado por essa compreensão de que a linguagem se concretiza na interação dos sujeitos em dado contexto sócio-histórico e ideológico, o estudo sistemático da língua passou, na década de 1990, a reconhecer o texto-enunciado como unidade de ensino, estendendo seu olhar para os gêneros, de maneira a assumi-lo como o núcleo articulador do ensino de LP, incorporando a ideia de que “[...] os gêneros incorporam a realidade da escrita nas práticas sociais” (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 223).

É essa orientação teórica que passa a subsidiar alguns documentos curriculares, dentre os quais destacamos: os PCN (BRASIL, 1997, 1998), um documento nacional; as DCE (PARANÁ, 2008), que regem o Ensino Fundamental (anos finais) no Estado do Paraná; e o CBEPM (AMOP, 2007), documento orientador do ensino nos anos iniciais da região Oeste do Paraná. Sobre cada um desses documentos tecemos algumas considerações com o propósito de reconhecer a concepção de linguagem que o subsidia.

2.3.1 Concepção de linguagem nos PCN

Mesmo que de forma indireta, os PCN assumem a orientação bakhtiniana¹⁷, dentre outros aportes teóricos, e evidenciam a linguagem como forma de interação entre os sujeitos, concretizada em situações reais do uso da língua. Nesse sentido, a compreensão registrada no documento é de que, ao produzir a linguagem, se está produzindo um discurso e esse, por sua vez, não pode ser elaborado fora de seu contexto sócio, histórico e ideológico.

Em decorrência disso, o documento defende que “o discurso quando produzido, manifesta-se por meio de textos, sendo, portanto, o produto final da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 23). Estudar o discurso, de

¹⁷ O documento só vai citar Bakhtin nas referências. No decorrer do texto não é feita nenhuma menção aos estudos bakhtinianos.

acordo com essa orientação curricular, significa voltar-se para o texto, uma vez que ele materializa o discurso. O documento reconhece, nesse interim, o dialogismo presente nos discursos, pois entende “[...] os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros” (BRASIL, 1997, p. 23). E, nesse sentido, afirma:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias [...], mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao *gênero* no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 22, grifo nosso).

O discurso, segundo os PCN, se materializa na forma de textos que, por sua vez, se organizam dentro de determinado gênero. Tomando como base Bakhtin, mas sem citá-lo diretamente, o documento aponta para os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados que se compõem de conteúdo temático, construção composicional e estilo. Na sequência, afirma que

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham 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, 1998, p. 22).

A partir dessa orientação, interpretamos que os PCN pretendem seguir um posicionamento discursivo, definindo que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23). Os gêneros discursivos são adotados, então, pelo documento, como *objeto de ensino* da LP, uma vez que compreendem que sua concretização seja na forma de textos produzidos nos mais diferenciados contextos sociais. Assim, “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p. 23).

É possível observarmos, portanto, que o documento, embora não adote apenas uma linha teórica¹⁸, organiza-se em torno de da concepção interacionista da linguagem, preservando; porém, orientações que são próprias de um viés mais estruturalista, principalmente no que se refere ao trabalho com o texto na sala de aula.

Apresentamos, na sequência, o documento que orienta o ensino no Estado do Paraná.

2.3.2 A concepção de linguagem nas DCE

Voltando-nos às DCE (PARANÁ, 2008), esse documento assume, de forma mais direta do que os PCN, a concepção dialógica e interacionista da linguagem quando afirma “[...] nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin” (PARANÁ, 2008, p. 30). Em consonância com tal posicionamento, as DCE reconhecem a linguagem como social e historicamente situada; e que o contexto de produção incide diretamente na construção do enunciado. Nessa direção, entende que

[...] *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 30, grifo no documento).

Nesse sentido, o documento entende que o contexto histórico influencia diretamente as relações dialógicas, por isso, necessita ser levado em consideração na produção escrita, já que a língua é carregada de discursos historicamente construídos e constituídos em relações de diálogos, o que a coloca em constante movimento.

Pautadas em escritos do Círculo de Bakhtin que consideram que “a língua se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p.127), as DCE entendem que o ensino da língua portuguesa deve

¹⁸ Os PCN apresentam diferentes orientações teóricas que nem sempre convergem. No que se refere aos gêneros, suas orientações oscilam entre a perspectiva bakhtiniana e a bronckartiana. Os estudos dos gêneros textuais conforme pesquisadores de Genebra (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEWLY,2004) são assumidos pelo documento.

contemplar uma “[...] proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48). Ao empregar essas palavras, podemos perceber que tal documento dialoga com os princípios teóricos bakhtinianos, pois parte do princípio social da linguagem, tal como defendiam os estudiosos do Círculo.

As diretrizes consideram ainda o “[...] processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo” (PARANÁ, 2008, p. 50) têm relação direta com a língua, já que por ela perpassam muitas vozes e discursos que se completam, discordam, confrontam, dialogam, interagem etc. Nesse sentido, o contexto social e histórico necessita ser considerado para o ensino da língua, pois constitui a linguagem dos sujeitos.

Nesse âmbito, os gêneros discursivos são tomados como conteúdo de ensino da língua, de modo que possa ser o eixo articulador para o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita. Assim, as DCE compreendem que

[...] o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 53).

Logo, quanto maior o contato do aluno com os gêneros discursivos e o seu contexto de produção, melhor poderá desenvolver sua competência linguística e a compreensão da função social da língua. O ensino de língua por meio dos gêneros permite desenvolver práticas de leitura, de escrita e de oralidade significativas ao aluno, já que, os diversos contextos sociais em que são veiculados os diferentes gêneros discursivos dão sentido à língua e ao seu uso, possibilitando maior apropriação linguístico-discursiva.

Nesse sentido, conforme o documento, “o trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53). Quanto mais o aluno se apropriar da língua e seu uso em diferenciados

contextos, melhor poderá compreender as relações de poder e exercer criticamente sua cidadania. Esse é um grande desafio aos docentes, pois o ensino da língua, de maneira que proporcione ao aluno o desenvolvimento linguístico-discursivo de forma reflexiva e crítica, ainda é uma tarefa árdua que requer, tanto dos professores, quanto dos alunos, maior compreensão da língua e de sua finalidade nas relações dialógicas como instrumento poder.

Uma vez que apresentamos essas breves considerações em torno das DCE, passamos, em seguida, a olhar para o CBEPM (AMOP, 2007), mais especificamente para o tratamento dado à linguagem.

2.3.3 A concepção de linguagem no CBEPM

Em relação aos pressupostos do CBEPM, publicado pela AMOP em 2007¹⁹, no que tange à disciplina de LP, entende-se que o homem é construído social e historicamente e, por isso, é carregado de valores e crenças. Assim, pautando-se na concepção dialógica e interacionista, a linguagem é vista, no documento, como social e promotora das interações entre os sujeitos, como exemplifica o excerto que se segue:

Na perspectiva da linguagem como modo de interação entre sujeitos, entendemos que, ao interagirmos com o outro, além de representarmos o mundo por meio da língua, construímos representações sobre ele, as quais colocamos em jogo na instância da interlocução (AMOP, 2007, p. 138).

Diante de tal concepção, o currículo aponta para o trabalho com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1979]), já que os modos de dizer dos sujeitos “são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem concretizar-se por meio dos *gêneros discursivos*, ou *gêneros textuais*” (AMOP, 2007, p. 140, grifos no documento). Ao reconhecer os gêneros como discursivos ou textuais, o documento dialoga com outra base teórica além da corrente bakhtiniana, que é a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2003) e outros pesquisadores genebrinos como Dolz e Schneuwly (2004).

¹⁹ Depois dessa publicação inicial, o documento já passou por duas revisões. Assim, tem-se uma versão de 2010 e outra de 2015. Todavia, para nossos estudos, optamos pela versão inicial por ser essa a mais discutida e estudada na região.

Sob tais enfoques teóricos, a língua é compreendida como histórica e social e materializada em diferentes gêneros que circulam socialmente. O documento entende que existe uma grande diversidade de gêneros que se modificam e se constroem conforme as atividades humanas, “[...] não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque em cada esfera social existe todo um repertório de gêneros textuais” (AMOP, 2007, p. 140). Mediante isso, afirma que o “querer-dizer” do locutor é que determinará o gênero que melhor expressa sua finalidade de “dizer”, tendo em vista a esfera de produção, a temática e seu(s) interlocutor(es).

Para que o processo de interação se concretize, o Currículo defende que cabe ao professor “[...] o encaminhamento de práticas pedagógicas que respeitem o conhecimento sobre a oralidade, a leitura e a escrita, do qual a criança se apropriou no percurso anterior à sua entrada na escola sem, no entanto, limitar-se a ele” (AMOP, 2007, p. 141). Para isso, considera que é importante que se criem oportunidades ao aluno de ampliar seus conhecimentos por meio dos usos sociais da linguagem, a partir de situações concretas de produção, visando à interação social.

Ao observar os documentos acima citados (PCN, DCE, CBEPM), constatamos que todos tomam o texto como ponto de partida para o ensino de língua e os gêneros discursivos como objeto de ensino, ancorados nos estudos de Bakhtin (2003[1979]), Geraldi (1984) e outros pesquisadores. Todavia, cada documento, a seu modo, apresenta conceitos teóricos que nem sempre são claros aos professores. Na maioria das vezes empregam uma linguagem altamente técnica, pressupondo que seu interlocutor – no caso, os professores – tenham conhecimento suficiente para dialogar com tais conceitos. No que diz respeito mais especificamente ao CBEPM, seu interlocutor direto são professores dos anos iniciais que, em sua grande maioria, não tem formação específica em Letras. E isso faz com que possam encontrar dificuldades para interagir com esse documento. Para além disso, muitos estão formados já há alguns anos e, conseqüentemente, não estão familiarizados com alguns preceitos teóricos (como dos estudos bakhtinianos, por exemplo) não estudados até então.

Diante disso, entendemos que a FC tem papel essencial no sentido de tornar mais acessíveis tais conceitos, mas precisamos estar conscientes de que sua

apropriação, demanda tempo, estudos e envolvimento para além de cursos pontuais.

Feitas tais considerações, passamos agora para as discussões sobre a produção de textos na concepção dialógica e interacionista da linguagem, abordando como tal eixo norteador de ensino de LP foi incorporado na escola a partir das orientações teórico-metodológicas propagadas pelos PCN, DCE e CBEPM.

2.4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Conforme destacamos anteriormente, na década de 1980, Geraldi (1984), fundamentado na concepção dialógica e interacionista da linguagem, propôs que o ensino da LP estivesse pautado em três eixos articuladores: a prática de leitura, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística. Ao propor o eixo “prática de produção de texto na escola”, o autor partiu da constatação de que as propostas de redações nas escolas estavam se configurando apenas como exercícios de escrita, o que vinha se consolidando como um martírio para alunos e professores.

Sua crítica sustentou-se no princípio de que os temas que conduziam as produções escritas se repetiam a cada ano e os textos eram produzidos apenas para serem avaliados pelos professores – o único leitor – numa situação artificial de uso da língua. Nessas condições, segundo o autor, a produção de texto na escola apagava o papel do aluno como autor e criava o que ele chama de “jogo da escola”, motivado por uma escrita higienizada, seguidora de normas, mas sem projeto discursivo, sem a necessidade de dizer do educando. A esse processo de escrita, Geraldi (1984) denominou de redação escolar, entendendo que “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1984, p. 122). Ao consolidar essa crítica, apresentou a proposta de produção escrita sustentada na compreensão de que o aluno é um sujeito que tem o que dizer e para quem dizer por meio da produção de um texto. Essas reflexões estão amparadas em Bakhtin (2015[1979]) quando diz que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereço*” (BAKHTIN, 2003[1979], p.301, grifos do autor).

Desse modo, o que Geraldi (1984) definiu como “redação” não se constitui como um processo de interlocução. Para o autor, “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso [...] ‘exercício de redação’ sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava” (GERALDI, 2010a, p.166).

Amparada nessa perspectiva teórica-metodológica, Costa-Hübes (2012a) traça uma diferença entre a produção de texto como exercício de escrita e a produção de texto como atividade de interação. A primeira se configura “[...] em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s), objetivando ensinar o aluno escrever”; já a segunda, prioriza a interlocução, momento em que o aluno, a partir de contextos reais de interação, “[...] poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutor (es)” (COSTA-HÜBES, 2012a, p. 10). A autora entende que, embora a primeira atividade tenha sua relevância no contexto escolar, o professor não pode deixar de criar situações de produção textual que promovam a interlocução do aluno com outros sujeitos, além dos colegas de sala de aula e do próprio professor.

Menegassi (2010c), ao dialogar com os preceitos teóricos de Geraldi, afirma que a produção de textos tem sua finalidade

[...] definida por uma determinada questão social real; o interlocutor real é o professor, contudo, o virtual é marcado como um membro específico do corpo social; o gênero textual é definido em função do interlocutor e do lugar de circulação do texto; por sua vez, o suporte textual também é definido à luz dos elementos anteriores; e a circulação social é marcada pelos membros do grupo social a que se deseja atingir. Com isso, a posição de autor é assinalada como a de sujeito social que expõe sua opinião a partir da contrapalavra produzida em uma situação comunicativa definida (MENEGASSI, 2010c, p. 86).

Diante de tal constatação, o autor propõe que as práticas de produção textual priorizem a interação. Nessa perspectiva, o aluno assume a posição de autor de seu texto, com o objetivo de escrever para alguém, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto. O professor é o mediador dessa prática, auxiliando na relação de interlocução e na sistematização da língua.

Com o propósito de estimular a interação por meio da produção textual, Geraldi (1984) apresentou várias propostas, procurando incentivar que o destino dos textos produzidos pelos alunos fossem outros. Ele propôs, dentre outras coisas: que

as produções escritas dos alunos fossem transformadas em livros de coletâneas para circular na escola e na biblioteca; que se organizasse um jornal mural para serem afixados os textos dos alunos; que se produzisse jornais para serem vendidos no interior e fora da escola; que fossem publicados textos nos jornais da cidade; ou seja, que se atribuísse uma função social para a escrita.

Além disso, Geraldi (1984) orientou que tipologias ou temáticas deveriam ser priorizadas entre a 5ª e 8ª série (6º ao 9º ano atualmente). Nessa orientação, o autor mencionou a produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos, normativos e correspondência. Ele não mencionou, naquele momento, o nome “gêneros discursivos”, ao referir-se aos diferentes tipos de texto (embora toda sua teoria se sustente nos pressupostos bakhtinianos), mas tratou da produção de cartas, histórias familiares, debate oral, regras de jogo, lendas e contos (sem mencioná-los como gêneros).

Essa orientação foi retomada e aprofundada na obra *Portos de Passagem*, publicada em 1991, e ao discorrer sobre a produção de texto, introduz suas reflexões afirmando: “considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013[1991], p. 135). Com essa afirmativa o autor retoma as palavras de Bakhtin (2003[1979]) quando diz que “independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003[1979], p.308) e relaciona-a com os propósitos do ensino e da aprendizagem de LP.

Para Geraldi (2013[1991]), é no texto que a língua se revela em sua totalidade; sendo assim, é na produção escrita que o aluno revelará seu (des)conhecimento sobre a língua. Logo, se desejamos conhecer o que o aluno já domina e o que ele precisa aprender ainda em termos de escrita, o texto deve ser considerado como revelador dessa realidade. Assim, trabalhar com a produção de texto na escola pressupõe promover a formação de sujeitos autônomos que organizam seus discursos, articulando-os a outros discursos. O que importa, nesse (re)direcionamento da produção de texto na escola é o fato de formarmos sujeitos capazes de “[...] comprometer-se com suas palavras” (GERALDI, 2013[1991], p. 136).

A partir de tais considerações, Geraldi sistematiza encaminhamentos para a produção escrita. Segundo o autor, para se produzir um texto, é necessário que se

estabeleça as condições de produção. Para isso, é preciso, antes de tudo, criar parâmetros que serão explorados com o aluno, de modo que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para que diz (...);
 - e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 2013[1991], p. 137).

É importante que essas orientações antecedam ao ato de escrever e estabelecem etapas que orientem o processo de produção textual, com o propósito de evidenciar a função social da escrita dentro de um contexto real de interação. Para que uma produção discursiva aconteça, o aluno precisa ter o que dizer, a partir de alguma finalidade, e que escreva para alguém (interlocutor), considerando o contexto de produção.

Ao ser conduzida dessa forma, Menegassi (2010a) entende que a escrita deva ser considerada como um trabalho, que requer “[...] um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever” (MENEGASSI, 2010a, p. 19). Com o texto produzido, inicia-se um intenso trabalho de revisão e de reescrita na perspectiva de que aquela produção escrita atenda às necessidades de interação estabelecidas. O texto, nessas condições, constitui-se “[...] também como o lugar de interação dos participantes desse processo, no caso, o professor, o aluno e o próprio texto em construção” (MENEGASSI, 2010a, p. 19). Assim, a produção em pauta deve levar em conta tanto a interação entre autor e leitor, quanto a do aluno com seu professor, pois é nessa relação dialógica que discursos se aproximam, se misturam, se contestam etc.

Se compreendermos, então, a linguagem como forma de interação, as atividades na sala de aula deverão promover a interlocução entre os sujeitos envolvidos, de modo que a língua seja concebida como um instrumento a serviço da interação. Nesse sentido, Menegassi chama a atenção para o fato de que “Em se tratando de escrita em sala de aula, o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual [...]” (MENEGASSI, 2013, p. 2); logo, o autor de um texto precisa estar atento ao contexto que envolve aquela situação discursiva, atentando especialmente para seu interlocutor que, de alguma forma, norteará as escolhas linguístico-discursivas.

A escrita compreendida como um “[...] trabalho que se conduz no tempo” (FIAD, 2013, p. 467) é possível de ser vivenciada por meio de práticas escolares que priorizem o ensino social da língua e que considerem a produção textual como uma atividade de interação.

Nesse contexto, Menegassi (2010a) defende que, para a concretização da produção escrita como forma de interação, algumas etapas desse processo devem ser consideradas, como: “planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita” (MENEGASSI, 2010a, p. 19), entendendo, “a produção de texto e seu produto final, como um processo que se compõe de etapas interligadas e recursivas” (MENEGASSI, 2010a, p. 89). Nesse processo, “o professor passa a ser co-produtor do texto, orientando o aluno sobre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido” (MENEGASSI, 2010a, p. 19). Compreendida dessa forma, a escrita é tida como “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção da escrita” (MENEGASSI, 2010a, p.19).

Essa forma de conceber a produção escrita, além de ser propagada por muitos estudiosos adeptos da concepção interacionista da linguagem, está também inserida em alguns documentos pedagógicos. Ao observarmos, por exemplo, os PCN e suas orientações para a produção textual, verificamos que, pautado em Bakhtin (2003[1979]), ao eleger os gêneros como objetos de ensino, o documento ampliou não só a noção de texto, mas também a noção discursiva da língua. Dentro de suas orientações, tal documento procura evidenciar que o ponto de partida para o ensino de LP é o texto concretizado nos gêneros discursivos, para o ensino da língua. Nesse sentido, no que se refere à produção textual na escola, afirma que

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Notamos que o documento orienta para o trabalho com a produção textual e propõe que sejam trazidos para a sala de aula textos dos mais diferenciados gêneros que circulam socialmente e que sejam produzidos textos para diversas finalidades. Essa atividade de estudo dos gêneros objetiva auxiliar os alunos no reconhecimento dos contextos de interação, dos interlocutores e das finalidades reais para a escrita, pois

[...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (BRASIL, 1997, p 48).

Assim, as propostas de produção na escola devem priorizar a interação e orientar na compreensão da necessidade de se produzir textos para diferenciados interlocutores; da situação social em que se insere; do gênero discursivo a qual pertence; do tema a ser tratado no texto; da finalidade da escrita; e das estratégias a serem seguidas para a escrita do texto, tendo em vista o gênero ao qual pertence. Portanto, a “[...] prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1997, p. 49).

Com relação às DCE (PARANÁ, 2008) e às suas orientações para a escrita de textos, verificamos que tal documento também evidencia que esse processo se dá “[...] a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Salienta ainda que

[...] cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos (PARANÁ, 2008, p. 56).

Essa afirmativa reporta aos elementos constituintes do gênero apontados por Bakhtin (2003[1979]), quais sejam, o conteúdo temático, a construção composicional

e o estilo, lembrando que necessitam ser explorados em sala de aula com os alunos. Assim, no documento, se entende que produzir textos significa, além de interlocutores definidos, preocupar-se com o gênero no qual o texto se inscreve. E, nesse sentido, é preciso considerar o que se tem a dizer (conteúdo temático) em função de para quem, quando e onde se diz; como dizer (construção composicional) em função do gênero selecionado; e as escolhas linguístico-discursivas (estilo) em função de para quem se diz, onde e quando se diz.

Para dar conta dessas escolhas, entende-se nas DCE que “[...] é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p. 56). Não se trata de uma tarefa simples; porém, precisa ser ensinada. Colocar-se como autor de seu próprio texto não significa apenas assiná-lo; é preciso (re)criar discursos já lidos e ouvidos, inovando-os, reconfigurando-os. Bakhtin (2003[1979]), nesse sentido, assevera: “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 315). Nesse caso, é também papel da escola ensinar o aluno a trabalhar a língua de forma que transpareça a autoria em seu próprio texto.

Pautadas nos estudos de Antunes (2003), as DCE elencam três passos a serem seguidos para a prática de produção textual. O documento ressalta que essa orientação poderá ser ampliada ou adaptada conforme o contexto de aprendizagem:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às

condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

As três etapas apontadas pelas DCE – planejamento, produção e revisão – dialogam com as orientações de Menegassi (2010a) anteriormente apresentadas. Entende-se no documento, ainda, que a prática de produção de textos está voltada para a interação social, já que a escrita, nesse caso, leva em consideração o contexto social em que o texto será produzido, os interlocutores, o gênero a que mais se adequa, a finalidade da escrita, as estratégias para essa escrita e, por fim e de suma importância, a circulação desse texto, cumprindo, assim, seu papel social.

Embora tal orientação esteja inscrita no documento, em algumas situações (conforme verificamos também em nossa pesquisa de campo), o que realmente acontece nas escolas é que as propostas de produção, embora contemplem todos os elementos que buscam garantir a interação, não promovem a circulação do texto produzido. Quando chega o momento desse gênero circular, mesmo que contemplado no comando de produção um interlocutor real, o texto acaba sendo apenas lido pelo professor, que cumpre seu papel de avaliador ao atribuir uma nota ao aluno. Esse encaminhamento enfraquece o sentido social da escrita para o aluno e o desestimula à produção de outros textos para a interação.

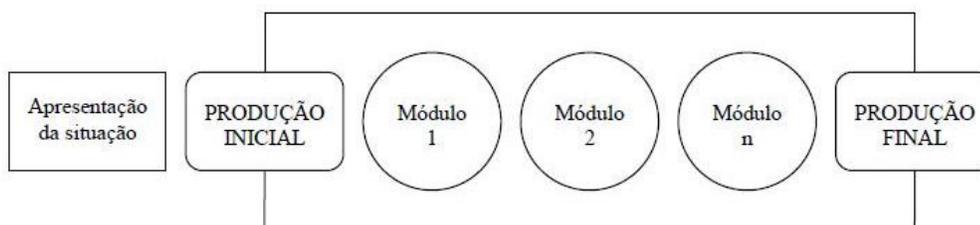
No que se refere ao CBEPM (AMOP, 2007), o documento, quando trata da produção textual, orienta que essa prática esteja inserida no procedimento metodológico da Sequência Didática (SD), recorrendo, assim à proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores genebrinos do ISD. A SD, conforme orientam esses autores, corresponde a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). E esse encaminhamento tem por finalidade auxiliar o aluno no domínio dos gêneros, permitindo-lhe assim, “[...] escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No procedimento da SD, encontra-se a proposta de produção escrita e reescrita de textos. Nesse sentido, o CBEPM orienta que a atividade de produção textual tenha como ponto de partida um gênero textual selecionado para seu estudo e compreensão. Todavia, antes de chegar à atividade de produção (oral ou escrita), é importante que sejam explorados, com os alunos, o contexto sócio-histórico do

gênero em estudo, seu conteúdo temático, sua organização discursiva, sua composição e seu estilo de linguagem. Para a compreensão do conteúdo temático, sugere-se atividades de leitura e de AL, sempre de forma contextualizada.

A proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) organiza-se em torno dos seguintes módulos: a) *apresentação de uma situação de produção* – momento em que ocorre a seleção de um gênero, a partir do qual se estabelece um querer dizer, tendo em vista o local de circulação e a quem se quer dizer; b) *produção inicial* – que corresponde ao momento em que o aluno é provocado a produzir um texto do gênero selecionado, revelando as representações que tem desse gênero; c) *módulos de atividades* – que são elaborados pelos professores a partir dos “problemas” que apareceram na primeira produção textual dos alunos, na perspectiva de apresentar elementos necessários para superar (ou amenizar) essas dificuldades; e, por fim, d) *produção final* – quando o aluno retoma e reproduz o texto inicial, procurando incorporar nessa reescrita o que aprendeu por meio dos módulos de atividades. Esses passos encontram-se ilustrados na Figura 5:

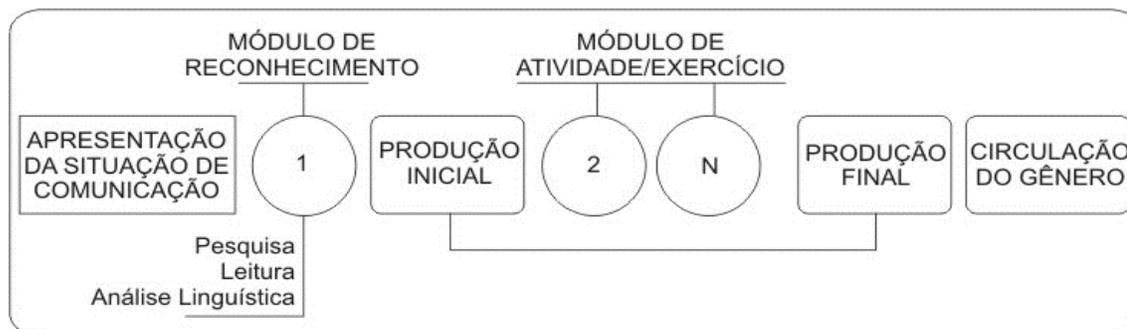
Figura 5: Sequência didática genebrina



Fonte: Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004, p. 98).

A partir dessa proposta de SD, Costa-Hübes (2007, 2008) fez uma adaptação (incorporada pelo CBEPM), pensando nesse encaminhamento principalmente para alunos dos anos iniciais. Sendo assim, a autora acrescentou um módulo *de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, e um módulo *de circulação do gênero* após a produção final, conforme ilustra a figura seguinte, que foi publicada por Swiderski e Costa-Hübes (2009):

Figura 6: Esquema da SD adaptada



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Seguindo esse esquema, o ponto de partida corresponde ao que foi proposto pelos autores genebrinos, ou seja, *Apresentação de uma situação de comunicação*. Nessa fase, discute-se um motivo/necessidade para a produção textual, pois “[...] trata-se de estimular a *percepção de uma necessidade de interação, um motivo para se falar ou escrever*” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 17, grifos da autora). Tendo em vista a necessidade de interação estabelecida (o que se tem a dizer, para quem se quer dizer, quando, como e em que local o texto irá circular), seleciona-se um gênero que atenda àquela necessidade comunicativa.

Depois de selecionado o gênero, as atividades se voltam para o módulo acrescentado por Costa-Hübes (2007, 2008), qual seja, o *Reconhecimento do gênero*. A autora sentiu a necessidade de, antes de o aluno efetuar sua produção inicial, propor atividades que explorem textos do gênero selecionado que já circulam socialmente, voltando o olhar, assim, para sua função social, seu contexto de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo – recorrendo a Bakhtin (2003[1979]) – a partir de encaminhamentos que envolvam: a) pesquisa sobre o gênero; b) leitura de textos do gênero; c) atividades de análise linguística. Com essas atividades, o aluno efetuará estudos que lhe possibilitarão reconhecer melhor a organização linguístico-discursiva de textos do gênero selecionado, de modo que tais textos possam ser tomados como referência ao ser conduzido o próximo módulo que trata da *Produção inicial*.

A proposta de produção escrita deverá recuperar o módulo de *apresentação da situação* para atender à necessidade de produção apresentada inicialmente. Nessa perspectiva, é importante que o professor organize um comando de

produção²⁰ que contemple: o gênero em foco, o(s) interlocutor(es) pretendidos, o tema, a finalidade da produção escrita e esclareça, ainda, qual será o suporte e veículo de circulação. É importante que, mesmo antes de escrever o texto, o aluno tenha clareza dos propósitos daquela produção escrita. Esse encaminhamento pode ser relacionado com o que Menegassi (2010c) denominou de *Planejamento da escrita*.

A produção inicial é retomada, posteriormente, pelos *módulos de atividades* que correspondem à reescrita do texto, objetivando aproximá-lo “o máximo possível, de seus ‘modelos’ que circulam na sociedade” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 17). Conforme a autora, antes da reescrita propriamente dita do texto, é importante que se trabalhe com os alunos a necessidade da releitura do texto e a autocorreção. Nessa perspectiva, a primeira versão do texto produzida pelo aluno é apenas um rascunho que será relido, revisado e reescrito por ele com o propósito de atender à necessidade de interação estabelecida.

Por fim, o último passo da SD é a *circulação do gênero*, assim defendido por Costa-Hübes (2007):

Está é a fase mais importante do encaminhamento metodológico, pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua em situações reais de uso. Deixa-se de lado o ‘faz-de-conta’ tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções (COSTA-HÜBES, 2007, p. 18, grifos da autora).

Resumindo, a SD adaptada para os anos iniciais, conforme se encontra no CBEPM (AMOP, 2007) apresenta as seguintes etapas:

- ✓ Apresentação de uma situação e seleção de um gênero discursivo;
- ✓ Reconhecimento do gênero selecionado;
- ✓ Produção de texto;
- ✓ Reescrita de texto;
- ✓ Circulação do gênero.

Abordados os aspectos teóricos em torno da produção de textos e as orientações dadas nos três documentos norteadores para o ensino de LP no eixo de produção textual, focamos, nas subseções seguintes deste capítulo, as etapas que

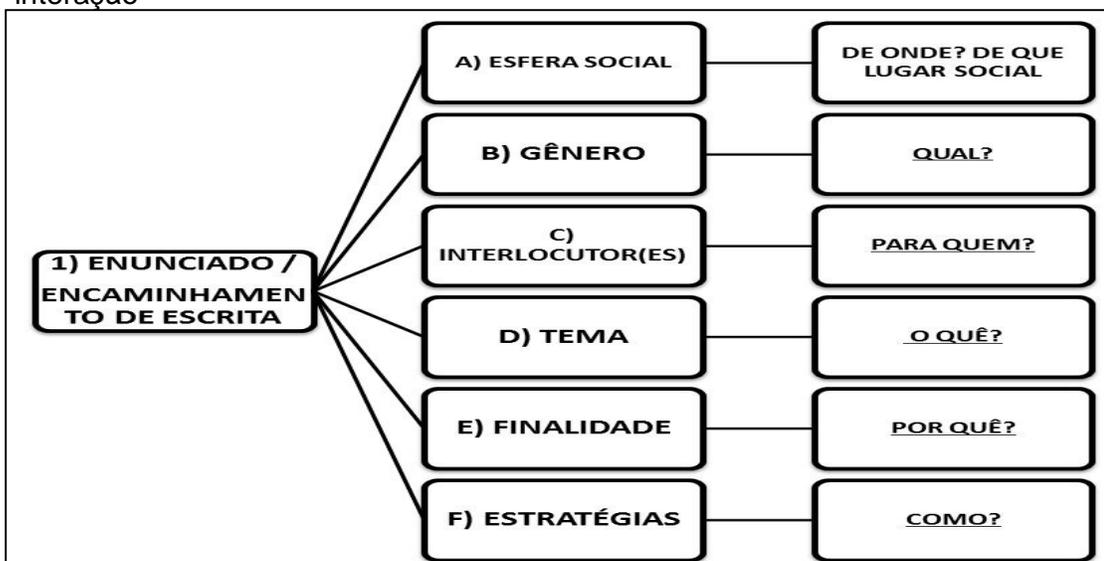
²⁰ Sobre os “comandos de produção”, discutimos com maior propriedade na subseção seguinte.

envolvem o encaminhamento da produção escrita, quais sejam: o planejamento/organização do comando de produção; a correção do texto feita tanto pelo aluno como pelo professor; e a compreensão da prática de análise que envolve, no contexto da produção, a atividade de reescrita textual, encaminhada pelo professor, seja de forma individual ou coletiva.

2.4.1 Comandos de produção

Ao considerar as orientações para a produção de texto apresentadas na seção anterior e ao trazê-las para as reflexões atuais, incluindo, é claro, os pressupostos bakhtinianos, assim como as estratégias de produção apresentadas por Geraldini (2013[1991]), Costa-Hübes (2012a) defende que os encaminhamentos (comandos) da produção textual na sala de aula necessitam contemplar minimamente alguns aspectos que buscam garantir a interação. São eles: a) a situação/esfera social; b) o gênero discursivo; c) os interlocutores (para quem escrever?); d) o tema (sobre o que escrever?); e) a finalidade (por que escrever?); e f) as estratégias (como escrever?). A figura que se segue contempla as orientações da autora:

Figura 7: Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012a, p. 11).

Uma vez que esses elementos sejam contemplados no encaminhamento da produção escrita, entendemos que a proposta de produção textual estará ancorada na interlocução e em condições reais de uso da língua. Os comandos de produção apresentados aos alunos deveriam assegurar minimamente as informações apresentadas na figura 7 para que o aluno tivesse mais clareza de sua necessidade de escrita. Entendemos que se a proposta de produção escrita ancorar-se nessa orientação teórica, o encaminhamento assegurará que o que se quer produzir é um texto e não uma redação escolar, apenas com o objetivo de ser lida pelo professor e ter uma nota por ele atribuída. Nesse sentido, produzir textos no contexto escolar, segundo Costa-Hübes,

[...] é tentar reproduzir situações reais de uso da língua, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação (COSTA-HÜBES, 2009, p. 09).

Conforme Menegassi, “a determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto” (MENEGASSI, 2003, p. 57). Nesse sentido, ensinar escrita para os alunos significa

[...] ensinar o aluno a interagir por meio da língua, [...] a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem [...] significa também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional (COSTA-HÜBES, 2009, p. 09).

Todavia, esse encaminhamento somente é possível por meio de um trabalho pedagógico que evidencie o caráter dialógico e interacional da linguagem. Nesse processo, é fundamental que aluno, “[...] ao produzir seu texto, se coloque como sujeito-autor de sua produção escrita” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 166), de maneira que o “seu dizer”, ou ainda, seu “projeto de dizer” seja pensado em função dos interlocutores, do gênero escolhido e do lugar de circulação desse gênero, de forma a construir a interação dialógica com seu(s) interlocutor(es).

Para que no texto do aluno fique evidenciada a interlocução e a função social da língua, é importante que os comandos de produção priorizem a interatividade da língua e considerem contextos reais de circulação dos textos produzidos. No entanto, documentos como os PCN (BRASIL, 1997, 1998) e o CBEPM (AMOP, 2007) não mencionam diretamente nenhuma discussão sobre os comandos de produção e, talvez por isso, o professor acaba por não considerar o processo de interação entre os interlocutores, como constatou Costa-Hübes (2012a) e conforme evidenciamos em nossa pesquisa de campo.

As DCE (PARANÁ, 2008), por sua vez, mencionam, amparadas em Antunes (2003), a necessidade de desenvolver na escola a prática de produção textual que considere o leitor desse texto, ou seja, que tenha um destinatário e finalidades para tal escrita, a fim de, então, decidir sobre o que será escrito, levando em consideração as diversidades de usos da língua, de maneira a cumprir suas funções comunicativas. Essa orientação dialoga com os pressupostos bakhtinianos entre os quais se entende que “Todo enunciado tem sempre um destinatário, cuja compreensão responsiva o autor da obra do discurso procura e antecipa” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 333).

Terminadas, por ora, as considerações sobre os comandos de produção, passamos, em seguida, para as discussões sobre como corrigir o texto do aluno, apresentando alguns instrumentos para esse fim, assim como as orientações dadas pelos documentos curriculares, para esse trabalho pedagógico.

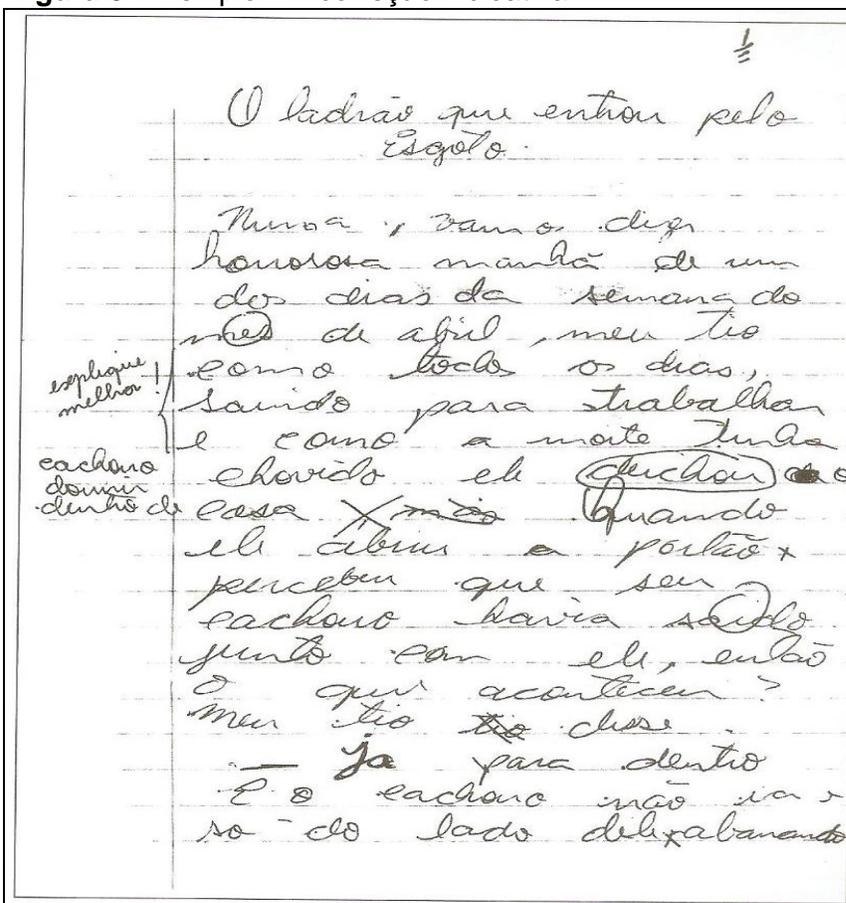
2.4.2 Correção do texto do aluno

Conforme alguns autores (SERAFINI, 2004[1989]; RUIZ, 2001; SIMIONI, 2012; COSTA-HÜBES, 2012b; GONÇALVES, 2013; dentre outros), há várias formas de correção do texto do aluno: algumas que contemplam mais a concepção interacionista e dialógica da linguagem, outras menos, e algumas que se mesclam para buscar dar conta de abranger todos os aspectos da interação. Na perspectiva de apresentar diferentes formas de correção, elencamos, nesta subseção, algumas dessas reflexões.

Para Serafini (2004[1989]), a correção do texto do aluno pode se dar de maneira indicativa, resolutiva e/ou classificatória. A correção indicativa, segundo palavras da autora, “consiste em marcar junto à margem do texto, as palavras,

frases e períodos que se apresentam pouco claros ou com erros” (SERAFINI, 2004[1989], p. 113). Neste tipo de correção, normalmente o professor se limita somente à indicação de erros ortográficos e lexicais, erros localizados e correções ocasionais. O exemplo seguinte, recortado de Ruiz (2001), ilustra essa forma de correção.

Figura 8: Exemplo 2 – correção indicativa



Fonte: Ruiz (2001, p. 53).

Ruiz (2001), ao desenvolver sua pesquisa de doutoramento, observou textos produzidos entre 1991 e 1992, pertencentes a uma escola municipal, duas estaduais e três particulares, de 3ª série do ensino fundamental a 3ª do ensino médio, buscando neles resposta para sua indagação: *como é que se corrige uma redação escolar?* Naquela época, a pesquisadora constatou que o tipo de correção indicativa ocorria na maioria dos casos analisados por meio das seguintes estratégias: o professor circulava palavras ou sequência de letras com problemas; ou ainda, sublinhava a forma problemática; traçava um X no local da ocorrência; ou, então,

traçava sinais ou expressões breves na margem do texto. Essas estratégias estão presentes no texto anterior, representado pela Figura 8.

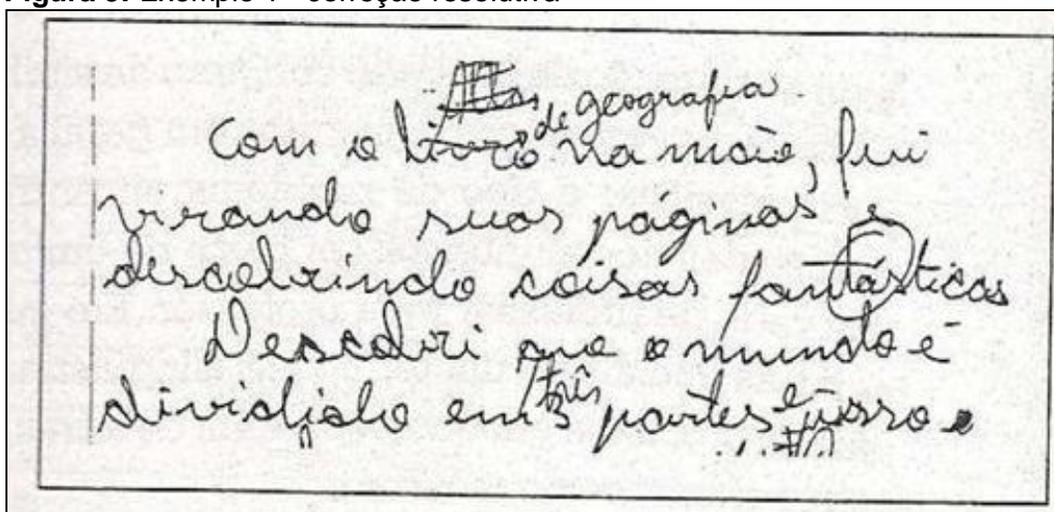
A correção resolutive, por sua vez, nas palavras de Serafini,

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros [...] procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpreta as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 2004[1989], p. 113).

Ao refletir sobre esse tipo de correção, Ruiz (2001) explica que se trata de eliminar, no texto do aluno, tudo que está inadequado na visão do professor. Procura-se resolver os problemas, substituindo palavras ou expressões do aluno por palavras ou expressões do professor. O professor acrescenta palavras e até trechos, usando o espaço interlinear (acima da escrita do aluno), reescreve palavras e expressão nesse espaço ou em outro lugar do texto, risca o que considera problemático, enfim, tenta solucionar os problemas do texto acrescentando sua forma de escrita.

O texto seguinte ilustra esse tipo de correção:

Figura 9: Exemplo 1 - correção resolutive



Fonte: Ruiz (2001, p. 58).

O exemplo apresentado indica que o professor acrescenta a palavra "de Geografia" à expressão "livro na mão". Além disso, acentua a palavra "fantásticas", que o aluno não havia acentuado e escreve por extenso o numeral "3". Conforme

palavras da pesquisadora Ruiz (2001), essa forma de correção foi a que ela menos encontrou no corpus analisado.

A outra forma de correção apontada por Serafini (2004[1989]) é a classificatória que consiste “na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 2004[1989], p.114). Ruiz (2001) explica que essa forma de correção recorre a certo conjunto de símbolos para classificar os tipos de problemas encontrados. Esses símbolos normalmente são letras, abreviações ou sinais que geralmente são estabelecidos em acordo com os alunos. Em vez de eliminar o problema, solucionando-o, o professor deixa que o aluno o faça, mas, para isso, ele classifica esse problema com alguns dos símbolos estabelecidos. Para compreendermos melhor como é realizado esse tipo de correção, segue abaixo um recorte de uma tabela apresentada por Ruiz (2001):

Figura 10: Correção classificatória

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
A	Acentuação
Amb	Ambiguidade
D	Dubiedade
Coes	Coesão
Coer	Coerência
?	Confuso

Fonte: Ruiz (2001, p. 61).

Essa classificação, segundo a autora, pode variar dependendo do nível da turma. E os problemas nela pontuados corresponderão, também, ao nível de conhecimento dos alunos.

No caso do ensino de LP nos anos iniciais, destacou-se, na FC do Projeto Obeduc, a importância de construir tabelas como essa junto com os alunos, abordando problemas que correspondam à sua compreensão. O texto seguinte, na figura 11, recortado de Ruiz (2001), ilustra essa forma de correção.

Figura 11: Exemplo 1 – correção classificatória

P e alguns pacotes que eu tinha recebido de meu patrão da fazenda onde eu trabalhava.

Cheguei e um homem, com roupa de uma cor só, chegou perto e perguntou se eu conhecia o José das Flores. Quase me esqueci que era este o meu nome, por ter ouvido a vida toda as pessoas me chamarem de Tio Sã [um apelido carinhoso que os amigos gostavam de me chamar]. O homem estendeu a mão para me cumprimentar (nessa momento eu tive até vergonha dos calos que preenchiam minhas mãos) e disse que tinha uma entrega ainda de muito longe, de exterior, como ele disse. A caixa era enorme e acompanhava porrente um bilhete dizendo: "De seu velho ^{te} esquecido e desconhecido, mas que ainda lembra do primo que vive longe."

EF

Fonte: Ruiz (2001, p. 135).

Nesse tipo de correção, o aluno deve voltar-se para a tabela acordada anteriormente para identificar o que deve melhorar ou ajustar em seu texto e, após a identificação do "erro", é importante que o aluno tenha autonomia e conhecimento suficiente para proceder à correção do problema.

Para ilustrar e exemplificar a correção classificatória, os pesquisadores do projeto Obeduc, durante as ações de FC do projeto Obeduc, também apresentaram e discutiram com os docentes o trabalho de reescrita desenvolvido por Simioni (2012)²¹ com alunos do 5º ano, quando, ao corrigir os textos produzidos por seus

²¹ A pesquisa de Simioni (2012) foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, e a pesquisadora, por residir e trabalhar em um pequeno município da região Oeste do Paraná, optou por desenvolver sua pesquisa em seu ambiente de trabalho. Trata-se de uma pesquisa-ação por meio da qual a autora investigou a viabilidade ou não de se trabalhar com SD nos anos iniciais. Como

alunos, optou por classificar os problemas encontrados na escrita. Segundo relato da pesquisadora, “antes de realizarmos a correção, a qual optamos por fazer juntamente com eles, estabelecemos que faríamos uma marcação em seus textos, mas gostaríamos de combinar com eles um código para cada ‘erro’” (SIMIONI, 2012, p. 159). E assim, ela explica que se dirigiu até a lousa e desenhou alguns sinais para montar uma legenda, explicando e questionando os alunos sobre o significado de cada um. A legenda ficou assim acordada:

Quadro 8: Legenda de correção

Símbolos criados	Legenda de correção
*	Problemas com o uso de letras maiúsculas ou minúsculas
—	Letras sublinhadas - ortografia incorreta
/	Novo parágrafo ou palavras juntas
∅	Falta de letras ou palavras
p	Falta pontuação
C	Problemas com a concordância nominal ou verbal
{	Partes do texto que comprometem a clareza, ou seja, meio incompreensíveis. Faz o sinal acompanhado de um lembrete

Fonte: Simioni (2012, p. 159).

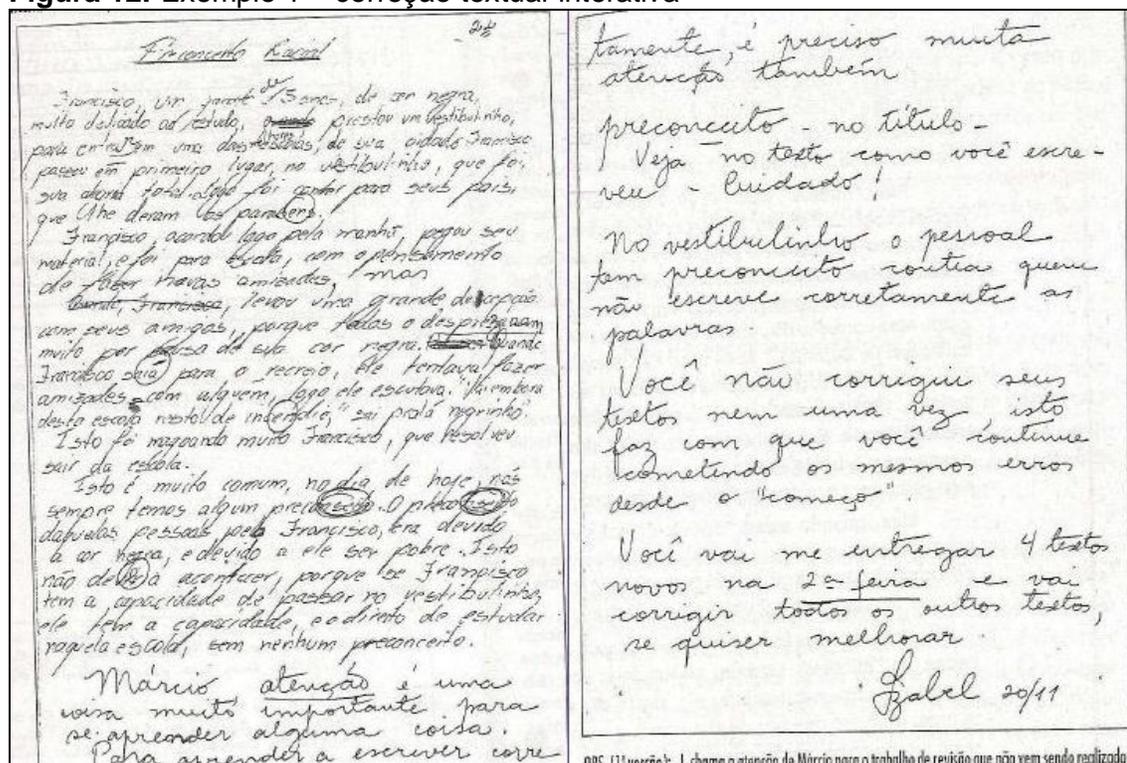
Uma vez convencionados os símbolos junto com os alunos, torna-se mais viável essa forma de correção que, conforme constatou Ruiz (2001), é muito empregada pelos professores.

Uma vez discutidas essas formas de correção, na sequência, refletimos sobre outra forma, constatada por Ruiz (2001) em sua pesquisa, e não prevista por Serafini (2004[1989]): a correção textual-interativa. Conforme Ruiz, esse tipo de correção corresponde a comentários longos, escritos pelo professor, na sequência do texto do aluno. Esses comentários realizam-se em forma de “bilhetes [...] que dada à extensão, estruturação e temática mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2001, p. 63) endereçadas ao aluno. Esses bilhetes, ainda segundo a autora, têm como função falar ao aluno da revisão que precisa ser feita ou da própria tarefa de correção do professor. Seria uma espécie de alternativa a qual o professor recorre quando as demais formas de correção (indicativa, resolutive ou classificatória) não dão conta. Além disso, é comum, ainda, encontrar, nesses bilhetes, elogios aos alunos em relação àquilo que foi feito, ou cobrança pelo que não foi feito.

professora do 5º ano, ela desenvolveu e aplicou uma SD com o gênero carta do leitor, trabalhando todos os passos da SD, conforme consta no Currículo (AMOP, 2007).

Vejamos um exemplo dessa forma de correção recortado de Ruiz (2001), na figura a seguir:

Figura 12: Exemplo 1 – correção textual-interativa



Fonte: Ruiz (2001, p. 66-67).

Notamos nos comentários apontados pela professora que, em nenhum momento, ela esclarece ao aluno “quais” são os “erros” cometidos em seu texto; todavia, é compreensível que haja, entre professora e aluno, uma cumplicidade: eles sabem exatamente do que estão falando. Há um diálogo entre ambos, de forma que a professora, ao fazer as “cobranças”, reporta dialogicamente a outras situações de produção, as quais o aluno certamente recupera. O bilhete não focaliza apenas esse texto em correção, mas refere-se a outros e, além disso, faz cobranças quanto a atividades não realizadas.

Essa forma de correção, segundo Ruiz (2001), busca

[...] ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto [...] é uma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo (RUIZ, 2001, p. 52).

A prática de correção defendida pela autora “nasce [...] de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica” (RUIZ, 2001, p. 181). Portanto, para a autora, não haveria mais espaço na escola para a mera aferição de domínio de regras, “[...] mas sim, como negociação de sentido, em face aos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores” (RUIZ, 2001, p. 181), ou seja, em contextos de interação social. Nesse sentido, a autora retoma e defende a proposta interacionista (GERALDI, 1984) e dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]) da linguagem.

A forma de correção proposta por Gonçalves (2013) foi a interativa. Essa maneira de corrigir o texto encontra-se apoiada em uma “Lista de Constatações” direcionada ao aluno, que orienta-o a reler o seu texto, a identificar nele as inadequações cometidas para, a partir daí, melhorá-lo. Conseqüentemente, essa atividade de correção pode ampliar o domínio de suas capacidades linguístico-discursivas. A Lista de constatações deve ser construída de forma que seja pertinente ao gênero que está sendo trabalhado. Pode ser elaborada pelos alunos, pelo professor ou em conjunto. Nas palavras dos autores, esse tipo de correção possibilita ao professor e ao aluno intervir sobre o texto produzido, por meio de um processo dialógico que permite a construção e a (re)significação do texto. Assim, a lista possibilita ao aluno refletir sobre a sua produção, facilitando a complexa atividade de reescrita.

Essa proposta se inscreve na corrente teórica do ISD e é apresentada como um instrumento a ser inserido na SD. E como os professores participantes da FC tem mais familiaridade com o procedimento da SD, adotado pelo CBEPM (AMOP, 2007), demonstraram reconhecimento desse instrumento, inserido em algumas das SD publicadas em Cadernos Pedagógicos²² organizados na região com o propósito de auxiliar as ações didáticas do professor no trabalho com os gêneros na sala de aula por meio de SD.

²² Destacamos, aqui, os Cadernos Pedagógicos organizados por: AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais. Coordenadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel-PR: Assoeste, 2007, Caderno I; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel-PR: Assoeste, 2007, Caderno II; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel-PR: Assoeste, 2009, Caderno III.

Na FC, para ilustrar essa forma de correção, apresentamos a Figura 13 – quadro de constatações elaborado por Simioni (2012) em sua pesquisa, criado a partir do gênero carta do leitor, que estava sendo trabalhado com alunos do 5º ano.

Figura 13: Correção por meio da Lista de Constatações

Quadro de constatações

1ª reescrita

Leia a carta que você escreveu observando se ela possui as principais características de uma carta do leitor. Anote na tabela suas observações:

O que observar na sua carta	Está bom	Preciso melhorar
Sua carta tem título?		X
Sua carta tem saudação (vocativo)?	X	
Sua carta tem apresentação?	X	
O desenvolvimento está claro, ou seja, demonstra que é uma opinião (crítica, elogio) sobre uma matéria publicada ou sobre a revista de modo geral, ou uma sugestão sua para próximas publicações?	X	
Você usou uma expressão pra despedida?	X	
Assinou a carta?	X	
Coleceu a cidade e o Estado onde mora?	X	
Todas as palavras estão escritas corretamente?		X
A pontuação está adequada?	X	
Tem palavras que se repetem muitas vezes?		X
A concordância entre as palavras está correta?	X	

Correção interativa

Fonte: Simioni (2012, p. 173).

Fica evidente na lista que os questionamentos selecionados para direcionar a revisão do texto pelo aluno sustentam-se no gênero em estudo. Nesse sentido, destaca-se, na maioria das perguntas, uma preocupação com a construção composicional do gênero e, em algumas outras, com a forma da língua. Esse exemplo apresentado aos professores aproximou-se mais da realidade deles, já que se tratava da análise de um texto de 5º ano de um aluno da região. Por outro lado, revelou mais uma forma de revisão do texto pelo aluno, pois, conforme palavras de Simioni (2012), ao recorrer a esse procedimento da lista de constatações, ela percebeu que os alunos faziam as marcações no quadro de forma coerente, mas, quando retornavam ao seu texto para reescrevê-lo, mantinham os mesmos problemas após a reescrita. Ela percebeu, então, que eles não tinham habilidades suficientes para agir autonomamente. Notamos que existem instrumentos bons para

o trabalho com a reescrita, no entanto, o que muitas vezes acontece é que os alunos não têm habilidades suficientes para desenvolver o texto, pois não se apropriaram de habilidades anteriores a estas, importantes para o processo de escrita.

Assim, diante de tal constatação, Simioni (2012) buscou outro procedimento: de posse da Lista de Constatação, a pesquisadora sentou lado a lado com cada aluno e, ao mesmo tempo em que chamava a atenção do aluno para o problema que ele havia constatado, orientava-o na reescrita, de modo que esse problema fosse sanado. A essa forma de correção, Simioni (2012) denominou de *classificatória interativa*. Ao relatar esse procedimento em sua pesquisa, ela assim defende sua opção:

Compreendemos que a associação dessas etapas foi imprescindível e trouxe avanços significativos no desenvolvimento da escrita dos alunos. Ao adotarmos a correção denominada por nós de *classificatória interativa*, conseguimos maior proximidade com os alunos. Além disso, sentimos que essa proximidade ocasionou mais segurança por parte deles, para tirar dúvidas e expor suas ideias (SIMIONI, 2012, p. 181).

Salientamos que, quando se trata de corrigir o texto de alunos dos anos iniciais, é preciso atentar para o fato de que eles estão ainda em fase de apropriação da escrita. Por isso, alguns cuidados são essenciais e, dentre eles, optar por uma forma de correção que realmente contribua com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, se necessário for, pode-se agrupar mais de uma forma. O importante é que o aluno seja orientado com clareza para que ele possa agir com segurança.

Além dessas formas de correção do texto do aluno, evidenciamos o uso da Tabela Diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012b) como mais um instrumento que, nesse caso, orienta o professor no momento da correção textual. A produção da Tabela é assim explicada pela autora:

E, numa tentativa de criar um instrumento que pudesse auxiliar o professor durante o processo de avaliação do texto produzido pelo aluno, elaboramos, no grupo de estudos, uma tabela na qual pontuamos alguns critérios linguístico-discursivos [...]. Destacamos, desde já, que os critérios elencados na tabela não são estanques e nem esgotam as possibilidades de avaliação de um texto (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 6).

Trata-se, então, de um instrumento que aponta aos professores elementos – correspondentes ao gênero, à organização textual e à ortografia – que podem ser

Fonte: Tabela produzida por professores do ensino fundamental que participavam de um Grupo de Estudos de Língua Portuguesa, no ano de 2009, coordenado pelas Profas. Dras. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgartner, ambas do Curso de Letras da UNIOESTE – Cascavel/PR.

Esse instrumento foi apresentado aos professores durante os momentos de FC ofertada pelo Projeto Obeduc a fim de discutir mais uma forma de encaminhamento da correção de textos produzidos por alunos. Segundo Costa-Hübes, suas orientações se pautam “[...] na concepção interacionista da linguagem, que compreende a língua como social, histórica e ideológica, revelada nos enunciados produzidos sempre a serviço da interação, os quais, por sua vez, se materializam sempre em um gênero discursivo” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 8). Pautada nessas considerações, orienta-se, por meio da Tabela, que ao olharmos (como professores) para o texto produzido pelo aluno, devemos considerar pelo menos três aspectos essenciais na organização de um texto-enunciado: 1) o gênero discursivo produzido e a sua relação com a situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita.

A primeira parte desse agrupamento compreende, conforme Costa-Hübes (2012a), à reflexão em torno do contexto de produção, momento em que o professor analisa se o texto produzido pelo aluno atende à necessidade de interação estabelecida, verificando se:

- 1.1 *Remete à necessidade de interação estabelecida?* – trata-se de averiguar se o texto atende ao contexto de produção proposto, ou seja, se autor preocupou-se com elementos entra-verbais (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde?), que incidem diretamente sobre a organização linguístico-discursiva do texto-enunciado.
- 1.2 *Está adequado a esfera de circulação?* – O propósito, nesse item, é conferir se a linguagem do texto está adequada à esfera social (escolar, familiar, jornalística etc.) em que o texto irá circular.
- 1.3 *Está adequado ao suporte físico de circulação?* – O suporte físico é compreendido como o local em que o texto é materializado (papel sulfite, cartolina, folha do caderno, dentre outros). Nesse sentido, confere se na produção do texto o aluno considerou esse suporte.

- 1.4 *Abrange o tema?* – O tema é compreendido, nessa proposta conforme postulado por Bakhtin/Volochínov (2004[1929]); logo, está atrelado à situação de produção. Sendo assim, analisa o texto quanto ao atendimento da proposta temática, considerando todos os elementos envolvidos (momento histórico, interlocutores, suporte, veículo de circulação etc.).
- 1.5 *Faz aproximações com o formato do gênero?* – Considerando que cada gênero possui formatos relativamente estáveis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]), verifica, nesse tópico, se o texto do aluno atende minimamente ao formato que o gênero solicitado requer, isto é, se atende à sua construção composicional.
- 1.6 *Expressa tentativas do domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer?* – Este item está mais diretamente relacionado ao texto (e não ao gênero), pois, por meio dele, verifica-se se o aluno atendeu à tipologia solicitada, qual seja: narrativa (corresponde ao mundo do relatar e narrar), argumentativa (ordem do argumentar), expositiva (mundo do expor) ou descrever ações (ordem do prescrever ações – tipologia injuntiva)²³. Essa orientação é retomada por Dolz e Schneuwly (2004) que as denomina como “capacidades de linguagem” e são por eles apresentadas como uma orientação que pode ser seguida para o agrupamento dos gêneros dentro de uma proposta curricular. O CBEPM (AMOP, 2007) adota essa orientação, uma vez que se apoia no ISD quando opta pela SD como um procedimento metodológico para o ensino de LP.

Para Costa-Hübes (2012b), a reflexão em torno desses itens tem como objetivo conferir se o texto-enunciado produzido atende ao contexto de produção criado para a promoção da interação; se está adequado à esfera de circulação; se abrange de maneira satisfatória o tema, o formato do gênero em questão; e se apresenta a capacidade de linguagem requerida pelo gênero escolhido, ou seja, narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações.

²³ Essa classificação sustenta-se em Bronckart (2003), que especifica os mundos discursivos (do narrar, do relatar, do expor e do argumentar) dentro de uma perspectiva textual, a partir do qual define as sequências tipológicas que, segundo o autor, são classificadas em: narrativas, argumentativas, expositivas e injuntivas. A essas, o autor acrescenta, ainda, a sequência (tipologia) dialogal.

A segunda parte da tabela diz respeito à análise da organização do texto-enunciado, isto é, da materialização linguística, conferindo se as escolhas feitas pelo aluno atendem à situação de interlocução estabelecida. Nesse sentido, os aspectos físicos do texto, atrelados ao contexto de produção, passam a ser considerados, na perspectiva de verificar se o texto:

2.1 *Apresenta clareza/coerência*: Nesse tópico são analisados se há progressão de ideias no texto, se o grau de informatividade está adequado e se o texto apresenta ideias contraditórias. A coerência no texto está pautada na interação dos sujeitos em diferenciados contextos sociais, envolvendo fatores de “[...] ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 1998, p. 41). No grau de informatividade, é verificado se o “autor efetivamente deu conta das informações que deveria repassar a seu interlocutor” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 9). Já, na análise de ideias contraditórias ou não no texto, é analisado se “as ideias apresentadas no texto estão em relação harmônica com o mundo e seu espaço de circulação” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 9).

2.2 *Uso adequado de mecanismos de coesão referencial e sequencial*: nesse item é analisado “se os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 9). Assim, para a coesão referencial, referindo-se a Koch (1998), é analisado se há retomadas de elementos (por meio de pronomes, advérbios, artigos, numerais, palavras sinônimas) já citados no texto ou que serão citados. Na coesão sequencial analisa-se se ela é estabelecida pela “[...] recorrência de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos, de tempo e de aspecto verbal” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10). Ainda, essa forma de coesão “[...] é marcada pelos conectivos (geralmente conjunções), que estabelecem diferentes relações significativas entre as orações, os períodos, os parágrafos, em suma, partes do texto” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10).

2.3 *A variante linguística selecionada é adequada à situação*: nesse item, considera-se que a língua apresenta variedades e que esta deve estar adequada ao gênero, ao interlocutor e ao contexto de circulação do texto. Nesse sentido, é examinado alguns itens “[...] pautados em regras

gramaticais as quais normatizam a escrita da língua considerada padrão” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10). Esses itens devem, de forma gradativa, ser compreendidos e aplicados pelos alunos na sistematização da escrita. Nesse momento, não vamos entrar em detalhes em torno dos itens relacionados a seguir, mas que incidem diretamente na manifestação da linguagem em uso dentro da situação proposta:

- 2.4 *Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos;*
- 2.5 *Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo);*
- 2.6 *Emprego adequado da concordância verbal;*
- 2.7 *Emprego adequado da concordância nominal;*
- 2.8 *Adequação do vocabulário;*
- 2.9 *Emprego adequado dos sinais de pontuação;*
- 2.10 *Emprego adequado dos parágrafos.*

Conforme Costa-Hübes (2012b), olhar para esses aspectos no texto (item 2.4 a 2.10) significa compreender que o conjunto de regras que regulam a língua padrão devem ser incorporadas e aplicadas na língua escrita, pois o sistema de linguagem faz parte da escrita (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]). Portanto, é importante verificar se o aluno domina ou não esse conjunto de regras da língua para, a partir daí, selecionar conteúdos que ainda devem ser ensinados.

Por último, a Tabela propõe a análise dos aspectos ortográficos do texto que, segundo Costa-Hübes, “[...] se refere mais especificamente à palavra e sua composição, ou seja, à formação de sílabas e ao emprego de determinadas letras conforme as convenções de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 11). Como se trata de um instrumento direcionado ao professor, na correção de textos de alunos dos anos iniciais, é importante considerar que o erro ortográfico faz parte do processo de aprendizagem e demonstra, na maioria dos casos, a relação que a criança faz entre a palavra oral e escrita. Os aspectos ortográficos que são apontados no instrumento para serem observados pelo professor são os seguintes:

- 3.1 *o uso adequado de letras maiúsculas;*
- 3.2 *se o traçado das letras é legível;*
- 3.3 *se a ortografia está correta;*

3.4 os problemas de hipercorreção;

3.5 a segmentação das palavras;

3.6 se acentuação está adequada.

São, portanto, alguns aspectos da ortografia que precisam ser ensinados, uma vez que estão relacionados a essa fase inicial da sistematização da escrita.

Diante de todos os elementos analisados por meio da Tabela, o professor, na correção dos textos de seus alunos, poderá identificar aspectos dominados e não dominados pela maioria deles na produção escrita. Essa identificação poderá ser tomada como parâmetro para orientá-lo no trabalho com as dificuldades apontadas, encaminhando-se para a prática de reescrita, seja de forma coletiva ou individual. A reescrita textual é compreendida por alguns autores – dentre os quais destacamos Geraldi (1984) – como uma atividade de Análise Linguística. Por compartilharmos dessa compreensão, discorreremos, a seguir, sobre esse tema.

2.4.3 A prática de análise linguística

Apresentada as condições para a produção textual de forma interativa em sala de aula, Geraldi (1984) propõe a prática de análise linguística (PAL, de ora em diante), que, conforme o autor, é utilizada com o intuito de referir-se ao conjunto de atividades que “[...] tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 2013[1991], p. 189). Trata-se, assim, de uma prática que nos leva a refletir sobre o que escrevemos e a forma com que escrevemos. Por exemplo: uma vez produzido um texto (em sua primeira versão), quando retornamos a ele agora com um olhar analítico da correção, da readequação aos propósitos discursivos, estamos desenvolvendo uma PAL. Da mesma forma, sempre que lemos um texto (que já se encontra em circulação) atentando para as escolhas linguístico-discursivas do autor, analisando-as na produção de sentidos, estamos exercitando a PAL.

Sob essa perspectiva, a prática de PAL substitui o trabalho com a metalinguagem e enfatiza o trabalho de reflexão sobre a língua em uso, seja a partir da leitura de um texto ou a partir do texto produzido pelo aluno. Geraldi (1984,

2013[1991]) entende que, ao compreendermos o processo de escrita, passamos a entender o uso da linguagem e, conseqüentemente, empregamos os recursos linguístico-discursivos com mais propriedade.

Ao relacionar a PAL com a produção escrita na sala de aula, o texto do aluno passa a ser o elemento articulador do ensino da língua. A partir dos conteúdos (não)dominados pelo alunos, o professor pode definir os conteúdos que precisam ser ensinados.

Nesse sentido, ao propor a PAL, inicialmente Geraldi (1984) orientou-a da seguinte forma:

- a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63).

Naquele momento (década de 1980), o autor considerou, como ponto de partida para a análise lingüística, o texto do aluno com todas as suas dificuldades a fim de levá-lo ao entendimento do que escreveu, de maneira a possibilitar o processo de autocorreção, reescrita e domínio da variante lingüística padrão. Nesse contexto de ensino, o texto do aluno é tomado como ponto de partida para diagnosticar suas dificuldades, no sentido de verificar o que ele já domina e o que ainda precisa apreender em termos de escrita. Sendo assim, a sugestão de Geraldi (1984) é que o professor considere o “erro” do aluno com o intuito de conduzir a autocorreção, de maneira que ele compreenda, no processo, o que é necessário melhorar.

Nas palavras do autor, a PAL deve ser entendida pelo professor como “[...] uma forma de re-tomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, como produzido em sua primeira versão” (GERALDI, 1984, p. 95-96). O “erro”, então, é tido como parte do processo de aprendizagem e a PAL necessita ser realizada de maneira que propicie ao aluno a compreensão do que errou, dando, assim, condições para a compreender os usos da língua, de modo que possa melhor adequá-la numa próxima versão escrita.

A partir das considerações feitas por Geraldi de que o texto do aluno e suas dificuldades são o ponto de partida para a PAL, Polessi pontua que

O texto do aluno deve ser visto como um espelho para o trabalho em sala de aula e, de acordo com o autor, [...] é a partir dele que devem ser levantados os conteúdos a serem trabalhados, além de propiciar uma reflexão sobre a escrita e propor reescritas que levem a mudanças significativas e que deem origem a novos textos (POLESSI, 2012, p. 39).

A proposta é que a metalinguagem a partir de listas de exercícios, muitas vezes, descontextualizados, seja substituída por uma prática de reflexão sobre a língua, centrada no texto, na perspectiva de ampliar as possibilidades de o aluno compreender a maneira coerente de escrever e falar, levando em consideração o contexto em que se encontra. É preciso que o processo de produção do conhecimento esteja ligado às situações reais de aprendizagem, ao uso social da língua e ao reconhecimento de sua função social. A prática da linguagem deve ser o fio condutor para o processo de ensino-aprendizagem, o que “[...] incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 2013[1991], p. 192-193) e, além disso, certos recursos de domínios expressivos que não fazem parte dos já utilizados pelos alunos.

Portanto, todo o trabalho de PAL deve possibilitar que o aluno amplie seu universo linguístico-discursivo. Nessa direção, Geraldi argumenta:

O confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam a produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea. Note-se, esta nova variedade não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento (que não precisa

necessariamente ser total) uma condição na construção de uma nova variedade (GERALDI, 2013[1991], p. 193).

Assim, a partir das formas de expressão comumente empregadas pelo aluno, vão se construindo outras formas de expressão, propiciadas por meio da PAL, oriundas de possíveis reflexões em torno do uso da linguagem. O propósito da PAL é, assim, “[...] a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a produção de textos como uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever” (GERALDI, 1984, p. 79). O texto tomado como objeto de estudo e reflexão permite ao aluno identificar seu próprio “erro” naquele contexto e corrigi-lo por meio de reflexão em torno das possibilidades de uso da língua e suas alternativas de comunicação, permitindo a autocorreção.

Posto isso, Geraldi (1984) indica uma possível categorização que aponta para problemas que podem ser abordados pelo professor durante a PAL de textos dos alunos, de maneira a orientar possíveis reflexões, ao comparar recursos expressivos utilizados pelos alunos e recursos expressivos outros que seriam mais apropriados, e que poderiam ser empregados naquela condição de uso da linguagem:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas sequências, seus objetivos, etc.;
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida versus um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais, etc.;
4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até às convenções ortográficas (GERALDI, 2013[1991], p. 193-194).

Com a mediação do professor, o aluno tem a oportunidade de rever a sua escrita, refletindo sobre seu processo de constituição, promovendo, assim, um movimento que “[...] leva à reescrita do texto em função da razão de ser desse texto” (GERALDI, 2013[1991], p. 217). Desse modo, a revisão e a reescrita de textos, mediados por ações colaborativas do professor, poderão possibilitar ao aluno a

apreciação de sua escrita, dentro de um processo que favoreça a descoberta de novos significados para o uso social da língua.

Além da análise do texto voltada para esses elementos linguísticos que são próprios da norma padrão da língua, Geraldi (2013[1991]) entende, ainda, que a PAL deve voltar-se, também, para as operações discursivas, uma vez que na construção de um texto, o autor/locutor faz escolhas decorrentes da situação contextual em que está inserido (seu interlocutor, o gênero selecionado, o tema, o momento sócio-histórico e ideológico, o veículo de circulação, o suporte etc.). A produção de um texto, segundo o autor, “[...] está intimamente ligada à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações (GERALDI, 2013[1991], p. 194).

Nesse sentido, a PAL praticada em sala de aula não poderá focar-se somente na correção gramatical de textos, “mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las, conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 2013[1991], p. 217). A PAL deve permitir o processo epilinguístico²⁴ aos alunos, ou seja, a reflexão em torno da língua em seu contexto real de uso, de maneira que consigam compreender

[...] a movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção/composição – concretizada em textos pertencentes a determinado(s) *gêneros discursivos*(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) – veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediando pelo professor) (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 139, grifos das autoras).

A compreensão da PAL apresentadas pelas autoras agrupa as duas orientações de Geraldi (1984): que essa prática volta-se para o emprego da língua dentro de uma norma padrão; e relaciona esse uso formal da língua ao gênero que está sendo estudado, considerando o contexto de produção daquela situação discursiva. Sob tal enfoque, a PAL deve levar o aluno a refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua nos mais diferenciados contextos sociais, “de modo a desenvolver não somente a competência linguística dos já falantes da língua [...] mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a

²⁴ O processo epilinguístico compreende a prática de reflexão sobre a língua e as suas diferentes formas de uso.

funcionar nos discursos/textos” (GERALDI, 2010a, p. 186) e, conseqüentemente, a capacidade de utilização desses recursos expressivos, incorporando-os a seu discurso. Nesse sentido, PAL assume um “*status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14).

Diante de tais reflexões, Geraldi (1984) elucida o que a AL deve significar:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, 74).

Enfim, a proposta interacionista da linguagem evidenciada pelo processo de interlocução propõe pensar no ensino de língua de modo que supere as formas artificiais até então incorporadas às práticas pedagógicas na escola. O ensino deve ter como premissa a ampliação da compreensão de língua, estudando-a em contextos reais de interação, lugar em que se revela em sua plenitude. Nesse sentido, em sala de aula, a proposta é possibilitar ao aluno refletir sobre a língua por meio de atividades de leitura, produção e análise linguística/reescrita de texto, considerando as infinitas possibilidades de sua concretização em diferentes contextos sociais.

Documentos como PCN (BRASIL, 1997, 1998), (PARANÁ, 2008), DCE e CBEPM (AMOP, 2007) também incorporam a PAL em suas diretrizes. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), a AL é uma reflexão fundamental para expandir a capacidade de produção e de interpretação de textos. Tal documento evidencia, pautado em estudos de Geraldi (2013[1991]), que “a análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas²⁵. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (BRASIL, 1997, p. 30). Para o documento,

²⁵ A atividade metalingüística consiste em falar sobre a língua, definindo-a, classificando-a, dotando-a de uma terminologia.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e a reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 31).

Já para as DCE (PARANÁ, 2008), também amparadas nos estudos de Geraldi (2013[1991]), afirmam que, ao assumir a língua como forma de interação, em sua dimensão lingüístico-discursiva, importa criar oportunidades que possibilitem ao “[...] aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual” (PARANÁ, 2008, p. 61). Somente depois disso é que o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras poderá ser construído, com a mediação do professor, ou seja, esse trabalho somente deve se dar após o “[...] aluno ter realizado a experiência de interação com o texto” (PARANÁ, 2008, p. 61). Nesse sentido,

A prática de análise lingüística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino (PARANÁ, 2008, p. 61).

Se tomado dessa maneira, o trabalho com a gramática deixa de ser tido somente por meio de exercícios tradicionais e

[...] passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos lingüísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 61).

De acordo com o CBEPM (AMOP, 2007), nos anos iniciais, o ensino de LP deve ser sistematizado a partir de alguns eixos articuladores: cultura da escrita e

apropriação do sistema de escrita alfabética (eixos próprios da alfabetização), oralidade, leitura, análise linguística e produção oral e escrita. Esses eixos não devem ser trabalhados separadamente, mas sim articulados, já que um pressupõe o outro no estudo da língua. E, para isso, aponta o procedimento metodológico da SD que procura articulá-los no estudo de determinado gênero. A PAL, portanto, está inserida tanto na parte da leitura de textos do gênero quanto no eixo da produção escrita, compreendida, neste caso, como um encaminhamento que possibilita ao aluno revisar e reescrever o seu texto. Mas, como nosso foco de pesquisa está centrado, também, na reescrita textual, vamos dar ênfase a esse encaminhamento.

2.4.3.1 Reescrita de texto

Evidenciadas as formas para a correção de texto dos alunos, voltamo-nos agora para a reescrita de textos, numa abordagem teórico-metodológica. Para Menegassi (2001) (baseado em estudos de autores como Hinckel (1991); Serafini (1992); White & Arndt (1995), dentre outros), a revisão do texto é um processo recursivo que demonstra a progressão do texto, e a reescrita “nasce das revisões efetuadas no texto” (MENEGASSI, 2001, p. 50). Nesse sentido, a reescrita é a continuação do processo de revisão, “[...] permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 2001, p. 50), com o propósito de adequá-lo à proposta de interação. Menegassi (1998), pautado em estudos de Fabre (1986), que aponta quatro estratégias utilizadas pelos alunos na reescrita: *adição ou acréscimo*, *supressão*, *substituição* e *deslocamento*, acrescenta uma quinta categoria, a de *ignorar*. Nessa categoria, o aluno poderá decidir por não atender às sugestões dadas pelo professor no texto, ou não reformular o que lhe foi sugerido por não compreender o que foi solicitado (MENEGASSI, 1998).

Diante disso, a forma com que o professor realiza a correção do texto do aluno é de suma importância para a reescrita, já que se o aluno não compreender o que lhe foi solicitado, poderá reescrever seu texto sem melhorá-lo nos aspectos apontados pelo docente. Caso isso ocorra, o professor poderá dialogar com esse aluno, buscando interagir e apontando caminhos para as suas dúvidas.

Nesse sentido, o trabalho de reescrita de textos envolve planejamento e revisão tanto por parte do professor, quanto do aluno. Então, é importante que ambos, nesse processo, assumam

[...] uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução”. Nesse trabalho de reconstrução, o sujeito seleciona os recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que se encontra (FIAD, 2013, p. 465).

Assim, a compreensão que se quer alcançar é a de que “escrever, é antes de tudo, um trabalho em que ele se constitui como autor e em que seu texto é constituído” (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 2014[1989], p. 56). Essa maneira de conceber a escrita como trabalho significa entender que dificilmente um texto fica pronto na primeira escrita; é preciso retornar a ele muitas vezes, relendo, corrigindo, reescrevendo, sempre na perspectiva de garantir a interlocução.

Nesse sentido, Menegassi (2010c) afirma que, para o processo de revisão e reescrita textual, alguns princípios necessitam ser observados, como:

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

Chamamos a atenção para o item cinco, anteriormente elencado, em que deve ser trabalhado com o aluno a concepção de que o professor e colegas, quando for o caso, devem ser tidos como colaboradores e não como avaliadores que apenas irão apontar os “erros” e atribuir uma nota (no caso do professor). Essa apreciação

do texto tem a função de auxiliar na sua reescrita, apresentando comentários sobre o que poderá ser nele melhorado. Nesse sentido, as intervenções colaborativas do professor (ou colegas) buscam favorecer o aluno aprendiz a reconhecer a relação dialógica com o mundo “[...] mediada pela apropriação da linguagem escrita, pela compreensão da função social da escrita e dos mecanismos que a estruturam” (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 231). Assim, os encaminhamentos de reescrita devem permitir o “[...] desenvolvimento de ações que busquem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção” (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 231).

As práticas de reescrita textual podem ocorrer de diferentes formas, conforme evidenciado por Leite e Pereira:

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

Essa compreensão das diferentes formas de encaminhar uma atividade de reescrita textual é muito importante. Dependendo do conteúdo que o professor quer focalizar, poderá optar por uma forma ou outra. Por exemplo, se a maioria dos alunos apresentaram em seus textos problemas relativos à organização global do texto em relação à sua construção composicional, ou se tiveram problemas relativos à organização sequencial das ideias, o ideal é que o professor priorize a reescrita coletiva, selecionando, nesse caso, um texto que represente o problema da maioria. Não obstante, se o conteúdo a ser focado é voltado para questões de ordem gramatical – pontuação, concordância etc. –, pode-se trabalhar com trechos de textos dos alunos, focalizando especificamente o conteúdo que se quer abordar. É possível optar, ainda, por atividades que podem ser desenvolvidas individualmente pelos alunos. Enfim, há várias maneiras de conduzir a reescrita.

O que importa é que o texto produzido propicie a interação de modo que seu interlocutor possa interagir por meio dele. Para isso, a escrita deve ser coerente com a interação.

Santos e Carlos (2011), ao tratar sobre a reescrita coletiva, afirmam que esse procedimento didático possibilita grandes resultados para o processo de ensino-aprendizagem, pois os “alunos que estão iniciando sua vida como leitores e principalmente como escritores apresentam muitas dúvidas e estas podem ser discutidas entre si, a fim de chegarem à forma correta” (SANTOS; CARLOS 2011, p. 8). Principalmente quando se trata de alunos dos anos iniciais, que se encontram em processo de apropriação da escrita, é fundamental que ele encontre orientações que esclareçam como usar a escrita nas situações de interação.

O procedimento da reescrita coletiva, conforme Leite e Pereira,

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

Em se tratando da reescrita individual, Simioni (2012) afirma que essa forma de reescrita é “[...] aquela realizada pelo próprio aluno, sob mediações do professor, por meio de encaminhamentos de atividades ou apontamentos no texto” (SIMIONI, 2012, p. 107). Leite e Pereira consideram “[...] a reescrita individual aquela que, mesmo quando motivada ou orientada pelas observações e encaminhamentos de outros interlocutores, na condição de professores ou não, é realizada pelo próprio aluno/escrivente, na qualidade de autor/produtor empírico do texto” (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 40). Para os autores, “A reescrita individual se torna mais significativa, porque incide sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais sejam, os ‘erros’ ou desvios cometidos por eles na produção da primeira versão do texto” (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 40, destaque dos autores). Trata-se, portanto, do momento que o aluno retoma seu texto para reflexão, observa o que necessita melhorar e o reescreve (sob mediação do professor). Esse processo é de suma importância no ensino de língua, pois o aluno deixa de ser mero receptor para ser autor de seu texto, numa atitude responsiva ativa, conforme postulado por Bakhtin (2003[1979]).

Os PCN, ao se posicionarem sobre a reescrita textual, orientam que essa prática seja realizada em sala de aula de maneira coletiva ou individual com os alunos. Assim, conforme o documento, a revisão de texto refere-se ao

[...] 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).

O documento se posiciona, ainda, em relação à reescrita coletiva de textos, indicando que o professor poderá, depois de realizada a correção dos textos dos alunos, escolher um para trabalhar de maneira coletiva em sala de aula, ao identificar o que é necessário melhorar na escrita. Nesse sentido, pautando-se em Geraldi (1984), orienta que o professor poderá fazer a

[...] Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.

. Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.

. Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.

. Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.

. Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas (BRASIL, 1998, p. 80).

Entende-se, nos PCN, que essa prática poderá criar condições para que os alunos aprendam “[...] a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 55), com a finalidade de repensar o que foi escrito e as infinitas possibilidades do dizer. No entanto, essas reflexões não dão suporte ao

professor sobre como realizar a análise e as discussões dos problemas do texto, ou seja, aprofundar a AL. Diante disso, o que ocorre, na maioria das vezes, é que o professor fica somente na correção de aspectos de ordem estrutural e ortográfica do texto, sem refletir com o aluno sobre outros elementos importantes para a compreensão da escrita, como por exemplo, sua organização dentro de um gênero, considerando seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Ainda, conforme os PCN, alguns cuidados são fundamentais para a reescrita de textos tais como:

- ✓ a atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos;
- ✓ se os objetivos da refacção não envolverem conteúdos ligados a aspectos ortográficos ou morfosintáticos, por exemplo, apresentar, corrigida, a versão para o trabalho, para facilitar a concentração dos alunos nos temas propostos;
- ✓ se os objetivos da refacção envolverem conteúdos com os quais os alunos tenham pouca familiaridade, assinalar no texto escolhido as passagens problemáticas. Assim, os alunos, livres da tarefa de localizar as impropriedades, podem dedicar-se mais intensamente a pensar sobre alternativas para sua reformulação;
- ✓ se a refacção pretende explorar aspectos morfosintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, seleccionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto;
- ✓ quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de refacção coletiva, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção;
- ✓ ao encaminhar as atividades de refacção, o professor pode usar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, também como forma de organizar atividades em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas (BRASIL, 1998, p. 81).

A prática proposta, se realizada usualmente em sala de aula, visa dar condições de os alunos repensarem sobre a sua escrita, sobre o seu texto, sobre suas ideias e argumentos, o que proporcionará um amadurecimento em torno da escrita, de maneira reflexiva e consciente, de forma a conceber essa prática dentro de um processo dialógico. Trata-se da abertura para reflexões que possibilitarão a

produção de novos sentidos para o texto. No entanto, o documento não esclarece sobre os diversos níveis de aprendizagem dos alunos e as peculiaridades de cada um.

Nas DCE (PARANÁ, 2008), o processo de reescrita textual deve ocorrer

[...] 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. 68).

Essa atividade poderá ser retomada, analisada e avaliada (diagnosticada) durante todo esse processo (PARANÁ, 2008). Conforme o documento, o objetivo que se quer alcançar é que o aluno possa vivenciar a prática de planejar a escrita, escrever, revisar e reescrever seus textos, tendo a oportunidade de refletir sobre o que escreveu, sobre o seu ponto de vista, suas ideias, criatividade. Esse refazer o texto pode ocorrer, conforme as DCE, de forma individual ou em grupo (coletiva), “[...] considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera ‘higienização’ do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática” (PARANÁ, 2008, p. 70, destaque no documento). Nesse sentido, a reescrita textual, deve ser, portanto, “[...] atividade fundamentada na adequação do texto às *exigências circunstanciais de sua produção*” (PARANÁ, 2008, p. 70, grifos nossos).

No que se refere à reescrita textual no CBEPM (AMOP, 2007), o documento a compreende dentro do procedimento da SD. Para o processo de produção, conforme o documento, algumas fases devem ser seguidas, iniciando com o planejamento do primeiro texto, que corresponde ao rascunho ou ao primeiro esboço, seguindo com a reescrita do rascunho até chegar à versão final. Assim, o documento orienta que o processo de produção textual poderá partir do

- a) Planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);
- b) Reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois (AMOP, 2007, p. 146-147).

Quanto a esse distanciamento defendido pelo Currículo Municipal, Menegassi e Ohuschi (2007) afirmam que esse espaço temporal entre o autor e o texto é necessário para “[...] haver a internalização, [...] já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do produtor” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 233). Nesse sentido, outras vozes, tomada pelo produtor em seu discurso são assimiladas e reformuladas para um novo discurso, único e irreptível (BAKHTIN, 2003[1979]).

Nesse sentido, conforme o CBEPM, a reescrita de textos não ocorrerá no mesmo dia em que a produção textual foi efetuada pelo aluno, pois se entende que é necessário um distanciamento entre o processo de autoria e a leitura texto produzido. Quanto maior o distanciamento, mais condições o autor terá para, ao fazer uma nova leitura, perceber questões que devem ser melhoradas. Essa orientação está presente também em Menegolo e Menegolo (2005) que consideram o distanciamento do texto uma condição fundamental para que o aluno afaste-se de seu papel de autor e assuma, então, seu lugar de leitor do texto produzido. Tal atitude propicia ao autor refletir e amadurecer seu discurso, de forma que, ao ler seu texto, poderá concebê-lo de outra forma, com outros olhos”, com maior propriedade sobre o que diz.

Além desse posicionamento, o documento orienta que a reescrita textual seja realizada conforme os passos apresentados:

- 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 (AMOP, 2007, p. 147).

Esses passos, que estão ancorados na orientação de Geraldi (1984), realmente favorecem esse encaminhamento da reescrita, pois, em vez de se trabalhar (de forma coletiva ou individual) todos os problemas que aparecem no texto do aluno, prioriza-se um conteúdo que representa a dificuldade da maioria. Nesse sentido, esse conteúdo é abordado pelo professor a partir de manifestações

nos próprios textos produzidos em sala de aula, o que aproxima o aluno dos usos reais da língua.

Todavia, para que esse encaminhamento seja produtivo, é importante que o professor seja o mediador e tenha domínio do conteúdo trabalhado, e que o aluno compreenda que reescrever o texto significa voltar seu olhar novamente para sua produção, refletir sobre ela, interagir e estabelecer um diálogo, conforme postula Geraldi (1984), verificando o que é necessário mudar. Esse tipo de atividade permite que o aluno possa compreender a funcionalidade da língua socialmente. Depois de realizado esse trabalho de reescrita e sanados os problemas do texto, “deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (AMOP, 2007, p. 147).

Esse ato de retomar o texto produzido é compreendido por Fiad como “[...] um momento novo de produção linguística; por outro lado a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em reconstrução” (FIAD, 2013, p. 465), ou seja, reescrita. O momento da reescrita textual possibilita ao aluno repensar sobre o que escreveu e sobre a interatividade da língua, de maneira que possa perceber que seu texto pode ser reconstruído e adequado para melhor atender ao gênero solicitado e à situação de interação proposta.

Nesse sentido, a escrita é um trabalho que “[...] envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização” (FIAD, 2006, p. 11). Portanto, é fundamental que o aluno participe ativamente desse processo. A reescrita necessita ser compreendida pelos professores e alunos como “[...] uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de escrever” (FIAD, 2009b, p. 158). Essa compreensão justifica o termo “reescrita”, que refere-se “[...] principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (FIAD, 2009b, p. 148).

O processo de reescrita torna possível ao professor atuar pontualmente nas maiores dificuldades de cada aluno, de maneira que o mesmo possa compreender as infinitas possibilidades que a língua propicia. Logo, trata-se de uma prática que necessita assumir “[...] a forma de ato dialógico, caracterizando-se como réplica a enunciados e enunciadores anteriores” (POSSATI, 2013, p. 41), conforme postulado por BAKHTIN (2003 [1979]).

Em outras palavras, a escrita pode ser compreendida como um processo do qual a reescrita faz parte (FIAD, 2013), haja vista que o autor do texto dispõe de diferenciados recursos linguísticos apropriados para o contexto de interação em que se encontra, cabendo a ele, quando necessário, “reconstruir” seu texto, ajustando-o melhor ao gênero discursivo a que se refere. Isso gera um processo de reflexão do autor em torno da língua e de seu próprio texto.

Finalizadas as discussões teóricas desse capítulo, nosso propósito foi situar a linguagem dentro da concepção dialógica e interacionista da linguagem; e, pautada nessas concepções, a proposta de ensino de LP postulada por Geraldi na década de 1980, bem como os reflexos dessa proposta em documentos como o PCN (década de 1990), DCE e CBEPM (na primeira década do século XXI), abordando, mais especificamente, o ensino da produção textual e seus desdobramentos na correção e reescrita do texto. No próximo capítulo, relacionamos essa base teórica com conteúdos abordados durante as ações de FC ofertada pelo Projeto Obeduc no município foco de nossa pesquisa, relacionando-os com os resultados gerados na pesquisa diagnóstica (por meio da entrevista e da observação de aulas) e colaborativa (resultante das sessões reflexivas).

CAPITULO III

UM OLHAR ANALÍTICO PARA AS (IN)COMPREENSÕES DOCENTES RESULTANTES DE ESTUDOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA E EM PESQUISA COLABORATIVA

Neste capítulo, nos propomos a atingir os objetivos traçados para esta tese, quais sejam: a) *Identificar como os professores compreendem e conduzem a prática de produção, correção e reescrita de textos dos alunos, após as ações de FC ofertada pelo Projeto Obeduc;* b) *Levantar e caracterizar as principais dificuldades encontradas pelos professores para conduzir a proposta de produzir, de corrigir e de reescrever textos escritos por seus alunos;* c) *Desenvolver, dentro de uma proposta de pesquisa colaborativa, ações de estudos e reflexões sobre a produção, a correção e a reescrita textual, na perspectiva de ampliar conhecimentos.*

Ao tentar atingi-los, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) *De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada?* b) *O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual?* c) *Como as ações colaborativas desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para produção, correção e reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos?*

Para dar conta do proposto, organizamos este capítulo em quatro seções. Na seção 3.1, apresentamos algumas compreensões teóricas sobre FC – já que o ponto de partida desta pesquisa sustenta-se nessa temática – para, em seguida, desdobrá-la em uma subseção (3.1.1) que apresenta o Projeto Obeduc, situando-o quanto aos seus propósitos. Na seção 3.2, discorreremos sobre as ações de FC promovidas pelo Projeto Obeduc cujo foco foi voltado para a produção de texto, o comando de produção e a reescrita. Essa seção, por sua vez, apresentará seus desdobramentos para relacionar tais reflexões com os dados obtidos por meio da entrevista em grupo focal (3.2.1) e da observação de aulas (3.2.2) que impulsionaram as ações da pesquisa colaborativa, desenvolvidas por meio das sessões reflexivas (3.2.3). Na seção 3.3, atentamo-nos para as ações de FC que promoveram reflexões sobre a correção do texto do aluno. Da mesma forma que a

anterior, desdobramos esta seção em três subseções para refletirmos sobre os dados gerados por meio da entrevista em grupo focal (3.3.1) e da observação de aulas (3.3.2) quanto a esse enfoque, e os reflexos desses resultados no planejamento e execução das sessões reflexivas (3.3.2.5). Por último, apresentamos a seção 3.4 cujo foco recaiu sobre as reflexões em torno da reescrita de texto promovidas pela FC do Projeto Obeduc. Essas reflexões também foram relacionadas com os dados obtidos por meio das Observações de aulas (3.4.1) para, posteriormente, apresentarmos suas influências no planejamento e ações das sessões reflexivas. Esclarecemos, ainda, que ao final de cada seção apresentamos nossas considerações sobre o recorte em análise.

Essa maneira de organizar a análise neste capítulo foi uma tentativa de garantir maior objetividade no tratamento dos dados que foi sustentado pela base teórica apresentada no capítulo anterior. Iniciamos, portanto, com algumas compreensões teóricas do tema FC.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENSÕES QUE A SUBJAZEM

No âmbito das políticas públicas nacionais, o processo de FC tem ganhado destaque a partir da década de 1990, quando reformas educacionais foram realizadas, implementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) que define, em seu art. 63, inciso III, que as instituições de ensino deverão manter “programas de formação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis”. Ainda conforme o documento, em seu art. 67, os sistemas de ensino deverão promover: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico” e, além disso, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).

Ao referir-se à educação superior, tal documento, no art. 43, inciso II, discorre que uma das finalidades das instituições de ensino superior deve ser “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Nesse sentido, um dos papéis que deve ser exercido pela universidade é gerar oportunidades para que o professor possa se atualizar e formar continuamente. Para tanto, é necessário que, depois de

concluída sua formação inicial, retorne à universidade e que essa se aproxime da realidade da prática docente por meio de propostas de FC.

Conforme Arnoni (2007), a formação inicial representa apenas uma etapa que profissionaliza o professor com uma “[...] certificação e habilidades mínimas e indispensáveis para o exercício da profissão docente” (ARNONI, 2007, p. 181). Após essa etapa, é necessário que o professor continue a se profissionalizar, pois o seu “[...] desenvolvimento profissional representa um processo dinâmico e inconcluso, gerado pela tensão entre a formação inicial e o exercício prático desta” (ARNONI, 2007, p. 181). Swiderski (2015), por sua vez, compreende que apenas os quatro anos de licenciatura não são suficientes para consolidar a formação de um professor, seja da Educação Infantil, ensino Fundamental, médio ou superior. Por isso, a FC do professor “[...] caracteriza-se como uma ação complementar à formação inicial [...] é um espaço-tempo-momento da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas que subsidiam a educação em um dado contexto social e histórico” (SWIDERSKI, 2015, p. 255). Autores como Benincá (2002), Arnoni (2007), Costa-Hübes (2008), Gedoz (2011), Gedoz e Costa-Hübes (2013) entendem que a formação de professores requer um processo contínuo de atualização pedagógica, sempre voltado às exigências profissionais. Sob essa perspectiva, o processo de FC possibilita ao professor novas leituras e aprendizagens, novos olhares, muitas vezes distintos dos seus, reflexões, criticidade e troca de experiências, de modo que promova a práxis pedagógica que, conforme Benicá (2012), é o coração da teoria. Angelo (2015) compreende que, na formação contínua do professor, a

[...] internalização dos conhecimentos necessários à prática docente não corresponde, portanto, a uma assimilação individual, imediata, direta e passiva de teorias e modelos didáticos apresentados em eventos isolados de capacitação, mas decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares (ANGELO, 2015, p. 39).

Nesse sentido, podemos nos amparar em Vygostsky (1994), que defende que o conhecimento se constrói no interior das relações sociais quando assim explica como se processa a apropriação do conhecimento:

[...] primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológico*), e, depois, *no interior* (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p. 75, grifos do autor).

Ou seja, primeiramente, a construção dos saberes se dá socialmente e somente após, individualmente. Tal compreensão, atribui ao *outro* a função de mediador colaborativo do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o processo de internalização do conhecimento, conforme Vygotsky (1994), se concretiza a partir de três momentos:

- 1º “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1994, p. 75); quer dizer, é a partir dos saberes compartilhados socialmente que o sujeito começa a reconstruí-los internamente;

- 2º “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1994, p. 75), ou seja, a partir do saber construído na relação com o outro (interpessoal), o sujeito o reconstitui internamente (intrapessoal) para que de fato haja à apropriação do conhecimento;

- 3º “a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 75), o que evidencia que o conhecimento não se constrói de forma imediata; é um processo contínuo e progressivo que requer o amadurecimento e a internalização por meio intrapessoal.

Nessa direção, voltando-nos para a FC de professores, percebemos que a internalização dos conhecimentos compartilhados durante cursos e sessões reflexivas não serão imediatamente internalizados pelos docentes. Esse processo que pode ser interpretado como *interpessoal* requer reflexão *intrapessoal* para ocorra efetivamente a apropriação de conhecimentos. E essa relação não ocorre da mesma forma e com o mesmo tempo para todos os participantes. Cada um, como sujeito sócio-historicamente constituído, terá seu tempo para internalizar tais saberes e para aliá-los a sua prática. As ações de FC e, mais precisamente, a pesquisa colaborativa contribuem para que os saberes sejam reelaborados e ressignificados pelo professor, cada um a seu próprio modo e tempo de internalização.

Entendemos, assim, que não basta investir em um número de horas anuais de FC para se garantir uma demanda qualitativa na prática pedagógica; é preciso que esse investimento seja contínuo, estendendo-se no decorrer do ano, paralelamente às ações docentes. Nesse sentido, a FC continuada não se concretiza de uma só vez, com a oferta de cursos pontuais; “[...] é um processo e como tal precisa ser pensado” (FÁVERO, 1981, p. 17) de forma a aproximar a teoria e a prática docente, de modo a promover a práxis do professor. Entretanto, para que tal aproximação se concretize, faz-se necessário que, por meio da atividade de extensão ofertada por docentes do ensino superior, projetos de FC sejam desenvolvidos, de maneira a aproximar os professores, com suas práticas e experiências educativas, do saber científico, presente na universidade, de modo a ampliar seu conhecimento.

O processo de formação do professor, conforme defende Arnoni (2007), pode ser pensado como uma ação “[...] que envolve o contexto social, a formação inicial, a continuada, a reflexão sobre a prática docente e a suplência ou atualização de saberes que o professor recebeu em sua formação inicial” (ARNONI, 2007, p. 181). Essa atualização também poderá ocorrer por meio da participação em um programa de pós-graduação, ao inserir-se como aluno de um curso de especialização, de mestrado ou de doutorado. Ou então, pode ocorrer por meio da participação em eventos, cursos, grupos de estudos, dentre outros. Uma vez completado o processo inicial de formação – uma licenciatura, por exemplo –, a formação do professor deve continuar, já que, como docentes, ao nos colocarmos diante de novas realidades, novos desafios e novas dificuldades encontradas em sala de aula, precisamos repensar a nossa prática, revisitar os nossos conhecimentos, de maneira que possamos interagir com maior segurança no contexto escolar. Sendo assim, a FC deve ser vista como “[...] um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Todavia, para garantir esse processo contínuo de formação, é preciso que haja investimentos, por parte dos órgãos competentes (federais, estaduais e municipais) e que sejam criadas condições de estudo no ambiente de trabalho. Se temos consciência de que “[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz

através de um curso, é o resultado de condições históricas” (FÁVERO, 1981, p.17), então é preciso criar condições para que a FC que se concretize efetivamente.

Uma das condições criadas pela CAPES para que a FC fosse mais valorizada ocorreu por meio do Programa Observatório da Educação, sobre o qual discorreremos a seguir.

3.1.1 Observatório da Educação voltado para a formação continuada

Conforme informações disponibilizadas no site da CAPES²⁶, o Programa Observatório da Educação (doravante, Obeduc), instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, foi criado no âmbito da CAPES com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação. O Obeduc é resultado da parceria entre CAPES, INEP e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). Nas palavras de Costa-Hübes (2015), entre seus propósitos, estão “[...] a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e as escolas da educação básica” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 21), visando estimular a pesquisa na educação básica e, conseqüentemente, a formação do professor que atua nesse nível de ensino.

Dentre seus Editais lançados²⁷, o Edital 038/2010 propôs a temática “formação continuada” de professores da Educação Básica, o que despertou o interesse do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNIOESTE, mais especificamente do grupo de pesquisa *Linguagem, Cultura e Ensino*. Assim, elaborou-se um projeto de pesquisa²⁸ (Projeto Obeduc) para concorrer a esse Edital, considerando o tema apresentado, de modo que pudesse atender a professores da Educação Básica – anos iniciais – da região Oeste do Paraná, pertencentes a municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB de 2009.

Segundo Costa-Hübes (2015), o Projeto Obeduc organizou-se com o propósito de, inicialmente, sondar a maior dificuldade dos alunos em leitura e em

²⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>.

²⁷ O Programa lançou, até o momento, cinco editais: Edital 01/2006; Edital 01/2008; Edital 01/2009; Edital 038/2010; e Edital 44/2012, segundo Costa-Hübes (2015).

²⁸ Tal projeto, intitulado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”, com vigência entre dez/2010 a jun/2015, foi coordenado, institucionalmente, pela Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

escrita para, posteriormente, promover ações de FC direcionadas ao aprofundamento de conhecimentos teóricos desses eixos de ensino da LP. Assim, dentre os objetivos traçados, destacamos:

- Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores das políticas municipais de educação, levantando dados que contribuam para as ações de formação continuada que se pretende desenvolver nos municípios participantes da pesquisa.
- Investigar dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos dos municípios participantes.
- Organizar uma proposta de formação continuada tendo como base as dificuldades apontadas pelos índices nacionais de avaliação, assim como pelos resultados advindos de propostas investigativas regionais, desenvolvidas por pesquisadores do Programa.
- Desenvolver ações de formação continuada em alfabetização, em forma de grupo de estudos, com o propósito de garantir maior domínio científico dos conteúdos direcionados à Educação Básica – anos iniciais.
- Elaborar, conjuntamente com os professores participantes da formação continuada, material didático/pedagógico [...] com propostas de atividades que contribuam para o processo de alfabetização e letramento (COSTA-HÜBES, 2015, p. 28-29).

Em torno desse projeto, consolidou-se, em 2011, um grupo de pesquisa composto por 15 bolsistas CAPES/INEP, assim representados: três bolsistas em nível de pós-graduação (mestrado), seis da graduação (curso de Letras) e seis bolsistas professores da Educação Básica. Além desses bolsistas envolvidos, um número significativo (entre 13 e 24) de voluntários (alunos do mestrado, da graduação em Letras e Pedagogia e professores da Educação Básica) integrou-se às ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Obeduc, que corresponderam à pesquisa e à extensão (por meio das ações de FC).

As ações de FC foram planejadas a partir das dificuldades dos alunos em leitura e em produção escrita, levantadas por meio de um simulado da Prova Brasil²⁹ aplicado aos alunos do 3º e 5º anos dos sete municípios envolvidos. Destinou-se, então, 80 horas de formação em LP e 80 horas de formação em Matemática³⁰.

Em relação à área de LP, conforme já explanado na introdução desta tese, a formação ocorreu nos anos de 2011 e 2012 e, em sua primeira etapa, concentrou-se

²⁹ O fato de o simulado contemplar os descritores da Prova Brasil foi em consideração a uma das exigências do Edital 038/2010 – que se levasse em conta os dados do INEP, advindos das avaliações externas. Dentre essas, optamos pela Prova Brasil, que é um dos instrumentos de aferição do IDEB nos municípios.

³⁰ O Edital, uma vez focado na alfabetização e no letramento, orientava para que a área de Matemática também fosse considerada.

uma carga horária de 40 horas no eixo “leitura”, quando se priorizou, dentre os temas abordados, os descritores da Prova Brasil e sua relação com a(s) concepção(ões) de leitura, discutindo-se, embasados nessa orientação teórica, os resultados apresentados pelo simulado aplicado aos alunos. Numa segunda etapa, efetivada em 2012, com mais 40 horas de formação, voltou-se para o eixo da produção escrita, recorrendo-se a estudos e reflexões sobre concepção de escrita; SD como procedimento didático de trabalho com os gêneros na sala de aula; produção textual como atividade de interação; um instrumento para a correção de textos produzidos pelos alunos; e a reescrita (coletiva e individual) de texto escolares. Houve, ainda, mais uma terceira etapa de formação, organizada em 20 horas, realizada em 2013, momento em que se voltou para a leitura da literatura infantil.

A proposta de FC desenvolvida no município e voltada para a produção escrita tinha como propósito promover reflexões em torno dos encaminhamentos para a produção textual escrita, revisitar a prática de correção do texto produzido pelos alunos e retomar discussões sobre a reescrita de texto, conforme orientações contidas na proposta curricular (AMOP, 2007).

A preocupação, ao selecionar esses conteúdos, era verificar como esses encaminhamentos consolidando-se consolidavam no âmbito escolar a partir das orientações curriculares (BRASIL, 1997, 1998; AMOP, 2007). Assim, as ações foram planejadas de modo que se pudesse discutir e trabalhar com os professores em torno de sua prática, aliando-a à teoria, dentro da concepção interacionista da linguagem, evidenciando que “[...] pensar no ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, envolve pensar em ações (na escola) que favoreçam a interação verbal” (AMOP, 2007, p. 141). Com esse intento, planejaram-se 40 horas de formação, assim distribuídas:

Quadro 10: Formação continuada e conteúdos.

Data	Carga horária	Conteúdos trabalhados
03/02/2012	08 horas	Concepção de linguagem e de escrita.
20/04/2012	08 horas	Sequência didática: uma proposta de trabalho com os gêneros.
19/07/2012	08 horas	A produção de textos e orientações sobre como corrigir o texto do aluno.
22/09/2012	08 horas	Correção do texto do aluno: tabela diagnóstica.
26/10/2012	08 horas	Encaminhamentos para a reescrita de textos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Na perspectiva de garantir maior compreensão do conteúdo estudado em cada momento de formação, as subseções seguintes contemplam os momentos de estudos e de reflexões em torno dos conteúdos focos de nossa pesquisa; porém, subdivididos nos seguintes enfoques: produção textual e comando de produção, correção do texto do aluno e encaminhamentos para a reescrita textual. A esses subtópicos, relacionamos dados advindos da entrevista em grupo focal e da observação de aulas, a partir dos quais foram organizadas as seções reflexivas, sobre as quais teceremos uma reflexão analítica.

3.2 ENCAMINHAMENTOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nessa seção, além de apresentarmos as reflexões teórico-práticas ocorridas durante as ações de FC conduzidas pelos pesquisadores-docentes do Projeto Obeduc em 2012, enfocando a produção textual, procuramos estabelecer uma relação com as (in)compreensões das professoras sujeitos da pesquisa, correlacionando essas reflexões com os dados gerados por meio da entrevista em grupo focal, das observações em sala de aula e, a partir daí, como foram planejadas e concretizadas as sessões reflexivas. Nosso intuito, nessa perspectiva, é respondermos às perguntas de pesquisa para alcançarmos, assim, os objetivos traçados.

Conforme informações apresentadas no quadro 10, as ações de FC ocorridas em 2012 iniciaram com uma reflexão sobre as concepções de linguagem, recorrendo, para isso, a Geraldi (1984, 2013[1991]); e as concepções de escrita, conforme estudos de Menegassi (2010a). No encontro seguinte, os estudos se voltaram para a SD, procedimento metodológico adotado pelo CBEPM (AMOP, 2007), conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptações propostas por Costa-Hübes (2007, 2008) e Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Somente a partir do terceiro encontro da FC é que os pesquisadores-docentes do Projeto Obeduc se voltaram para a produção e reescrita de textos, dedicando a esse tema apenas três encontros, num total de 24 horas. Devido à complexidade que envolve esse conteúdo, entendemos que essa carga horária parece insuficiente para garantir as apropriações necessárias à prática docente mesmo que o tenham estudado em outros momentos de sua formação. E nesses estudos desenvolvidos, percebemos nos materiais que nos foram concedidos que

não enfatizou-se o processo de encaminhamento da produção de texto, ou seja, não promoveram reflexões sobre uma das etapas fundamentais desse processo, tal como defende Menegassi (2010a), qual seja, a do planejamento que envolve a elaboração do comando de produção. Temos ciência de que, dentro do procedimento da SD (assunto discutido no segundo encontro, conforme quadro 10), consta toda uma prática voltada para o reconhecimento do gênero antes de o aluno chegar à produção textual. Essa prática envolve pesquisa, leitura e atividades de análise linguística de textos do gênero selecionado que já se encontram em circulação, mas no módulo da produção textual não há uma reflexão sistemática sobre como organizar, por exemplo, um comando de produção.

Uma das pesquisadoras-docentes, bolsista do Projeto Obeduc, que trabalhou nesse processo de formação, confirmou que, realmente, não houve uma ênfase ou uma reflexão mais aprofundada sobre os comandos de produção, entendidos aqui também como encaminhamentos que precedem a produção escrita. Segundo a pesquisadora-docente, falou-se sobre isso rapidamente, sem propiciar um estudo ou uma reflexão mais aprofundada. Diante disso, percebemos uma falha no planejamento das ações de FC, já que não foi realizado um estudo aprofundado com as docentes em torno dos comandos de produção textual.

Todavia, ao recuperar alguns materiais trabalhados em 2011, percebemos que foi destinado em torno de 4 horas para repensar a *produção escrita de textos no 1º e 2º ano como atividade didática de interação social*. O objetivo desse estudo, segundo consta no material, foi refletir sobre essa prática, entendendo-a como atividade de desenvolvimento da linguagem dentro de uma concepção dialógica e interacionista, tendo os gêneros discursivos como norteadores desse processo, na perspectiva de possibilitar a realização concreta de uso da língua numa proposta de interação social.

As reflexões iniciais partiram dos seguintes questionamentos:

Quadro 11: Questionamentos iniciais a docentes em FC sobre a produção textual

- Que é texto?
- Quem produz textos?
- Que gêneros da escrita a escola tem ensinado a ler e a escrever? Como tem feito?
- Que gêneros da oralidade a escola tem ensinado a ouvir e a falar? Como tem feito isso?
- O que é realizado em termos de reescrita de textos na escola?
- Que tipo de dificuldades em geral os alunos apresentam em seus textos?
- Que tipo de dificuldades em geral nós apresentamos no momento de encaminhar atividades de produção e reescrita de textos?

Fonte: Material cedido pelo Projeto Obeduc.

Como as discussões estavam voltadas para o processo inicial da alfabetização (1º e 2ºano), as reflexões que se seguiram a esses questionamentos tomaram como parâmetro esse nível de ensino. Nessa perspectiva, dentre outros aspectos, destacaram-se os elementos contextualizadores da proposta de produção textual, assim discriminados:

Quadro 12: Elementos contextualizadores da proposta de produção textual

- 1) Seleção do gênero, tendo em vista a necessidade de interlocução (por que escrever).
- 2) Definição do interlocutor (para quem escrever).
- 3) Definição do assunto (sobre o que escrever).
- 4) Organização do texto conforme o gênero (como escrever).
- 5) Definição do tempo (quando escrever e/ou quanto tempo se tem para escrever).
- 6) Definição do lugar (onde escrever: em casa, na sala de aula, na biblioteca).

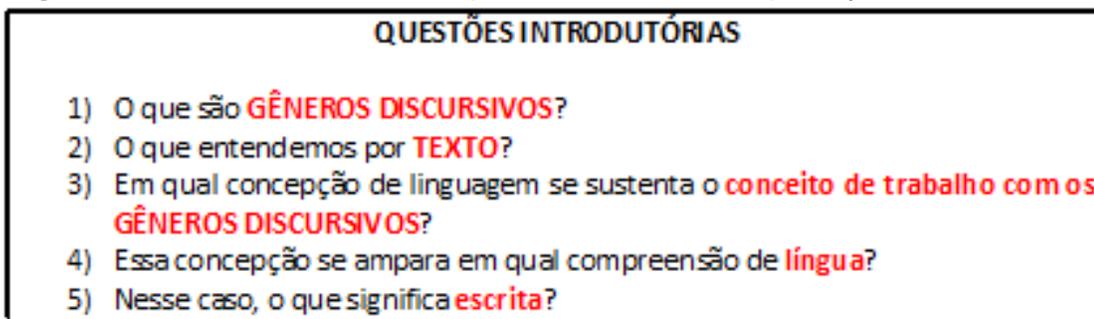
Fonte: Material cedido pelo Projeto Obeduc

Como é possível verificar, mesmo que rapidamente, em um dos encontros de 2011, os professores refletiram sobre os elementos contextualizadores da produção textual, pautando-se em Geraldí (2013[1991]) e também nos estudos bakhtinianos. Portanto, as reflexões sobre esses encaminhamentos não lhes eram totalmente alheias. Todavia, entendemos que esses elementos deveriam ter sido retomados na FC de 2012, mas isso não se evidenciou.

Consequentemente, em 2015, planejamos um encontro de 08 horas com os professores na perspectiva de preencher essa lacuna, momento em que exploramos os comandos de produção e a sua importância para a produção textual, cujo objetivo é a interação. 21 docentes do município participaram dessa formação; dentre eles, as 04 professoras, sujeitos de nossa pesquisa.

No referido encontro, retomou-se a concepção dialógica e interacionista da linguagem e a importância da interação por meio do texto produzido pelo aluno. Nesse sentido, algumas indagações foram discutidas, conforme demonstra um dos slides representado pela figura 14:

Figura 14: Questões introdutórias para o trabalho com a produção textual



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Ao retomarmos o conceito de gêneros discursivos e de texto, pautando-nos em Bakhtin (2003[1979]), procuramos verificar conhecimentos já apropriados sobre esses temas, uma vez que subsidiam o documento norteador do ensino nos anos iniciais (AMOP, 2007) e que alicerçaram todo o processo de FC coordenado pelo Projeto Obeduc. Nesse sentido, enfatizamos que a disciplina de LP, conforme proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007), sustenta-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem; logo, é importante termos clareza da concepção e da metodologia de trabalho com língua e com a escrita, conforme destacado na citação que segue:

*A língua não é um ato individual, mas sim, social, quer dizer, é uma forma de interação entre locutores e interlocutores, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de *prática escolar*, a língua deve deixar de ser concebida como um sistema fechado de regras e passar a ser compreendida como forma de interação (AMOP, 2007, p. 142, grifos nossos).*

Se o trabalho com a língua, na sala de aula, sustenta-se nesse pressuposto, então a produção de textos deve priorizar a interação com os possíveis interlocutores do texto. Procuramos esclarecer melhor essa compreensão no material que elaboramos e que foi repassado e discutido com os professores participantes da FC (conforme apêndice C).

Partimos do princípio, então, de que a língua é social e ideológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]) e que, sendo assim, está a serviço da interação. Logo, para ensiná-la é preciso que os alunos estejam inseridos em práticas sociais de uso da linguagem. É somente por meio da interação que vivenciarão situações reais de

práticas discursivas. Nessa perspectiva, conforme objetivo do ensino de LP proposto pelo Currículo (AMOP, 2007), o trabalho com a linguagem deve favorecer a competência discursiva do aluno, de modo que ele possa ter acesso aos bens culturais e interagir em diferentes contextos. Para que essa proposta se concretize, o trabalho com a oralidade, com a leitura, com a análise linguística, com a produção textual e a reescrita de texto (eixos de ensino da LP) devem estar articulados.

Feita essa introdução, focalizamos as atividades com a escrita, entendendo que elas acontecem na escola dentro de quatro propósitos: 1) quando desenvolvemos atividades cujo objetivo é ensinar o aluno a escrever conforme as regras convencionalizadas; 2) quando propomos atividades gramaticais ou de análise linguística; 3) quando os alunos produzem textos cujo propósito é ensinar-lhe determinado conteúdo (sequenciar ideias, concluir um texto, organizar parágrafos, exercitar a pontuação etc.) e, nesse caso, a atividade se esgota na correção do professor; 4) e quando os alunos produzem textos para a interação, partindo de uma situação que compreende interlocutor(es), propósito bem definido, tema, gênero discursivo, veículo e suporte de circulação. Esse último enfoque era o que mais nos interessava naquele momento, a partir do qual centramos as reflexões.

Para problematizar, apresentamos algumas solicitações de produção oriundas de carimbos de figuras, totalmente descontextualizados, que são apresentados aos alunos para produção textual. A partir disso, destacamos a importância de contextualizar os encaminhamentos de produção e não tê-los somente como exercícios de escrita, embora entendamos que estes também sejam necessários na sala de aula, desde que atendam a um objetivo traçado previamente. Com tais discussões, ressaltamos a importância de se criar, na sala de aula, situações de escrita em que a criança reflita sobre um conteúdo temático, que se crie condições de dizer, para que ela “tenha o que dizer”, conforme pontua Geraldi (1984). Tal concepção propõe que os comandos de produção sejam elaborados de maneira a evidenciar a interação. Para esclarecer melhor esse propósito, recorreremos à figura 07³¹, conforme estudos desenvolvidos por Costa-Hübes (2012a)³² subsidiados por Geraldi (2013[1991]) e Bakhtin (2003[1979]).

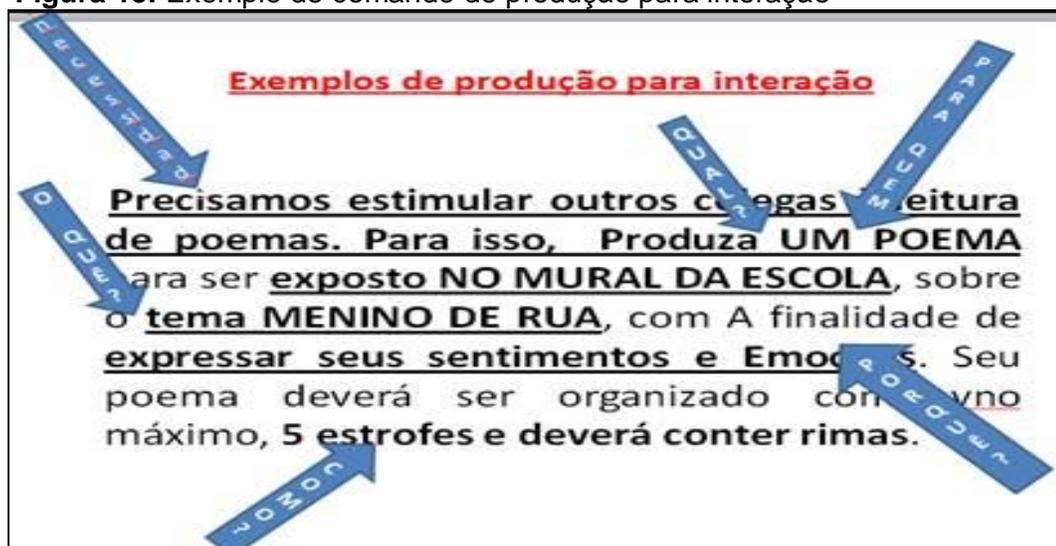
³¹ Encontra-se na página 94.

³² Em sua pesquisa de pós-doutoramento, Costa-Hübes (2012a) analisou 312 comandos de produção para verificar que elementos (da interação) estariam contemplados em tais encaminhamentos. Os dados foram gerados em municípios da região Oeste do Paraná e envolveram professores do ensino fundamental – anos iniciais.

Esclarecemos, então, que toda proposta de produção textual que visa à interação precisa ser encaminhada por meio de um comando que esclareça: a situação social ou contexto (esfera) que gerou a necessidade de dizer; que esse dizer seja organizado em um gênero; tendo em vista determinado(s) interlocutor(es); em função de um tema e de uma finalidade; e que o aluno tenha clareza das estratégias para produzir um texto em função desses propósitos discursivos.

A partir desses esclarecimentos, apresentamos alguns exemplos de comandos de produção textual aos professores, conferindo, conjuntamente, se tais encaminhamentos compreendiam os aspectos elencados por Costa-Hübes (2012a). O slide que consta na figura 15 apresenta um desses comandos de produção.

Figura 15: Exemplo de comando de produção para interação



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Feita a análise em conjunto com os professores do comando apresentado na figura 15, apresentamos outros exemplos que foram discutidos e problematizados. Posteriormente, entregamos alguns encaminhamentos de produção aos participantes para que pudessem, em grupos, analisá-los. Na figura que segue destacamos alguns como exemplo³³:

³³ Apresentamos aqui apenas alguns comandos de produção trabalhados com os professores. Todos os demais encontram-se na íntegra no Apêndice C desta tese.

Figura 16: Comandos de produção

VAI TER FESTA JUNINA NA ESCOLA. ENTÃO, ESCREVA **UM CONVITE** PARA **UM DE SEUS PARENTES** (TIO/TIA, PRIMO/PRIMA, AVÔ/AVÓ...) **CONVIDANDO-O(A) PARA A FESTA JUNINA DA ESCOLA**. NÃO ESQUEÇA DE INDICAR, NO CONVITE, O DIA, O LOCAL E O HORÁRIO.

1) A PARTIR DO EXEMPLO DADO, ANALISE OS ENUNCIADOS ABAIXO, IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS QUE PROMOVEM A INTERLOCUÇÃO:

- a) Você gostou da história infantil que a professora leu? Para quem você gostaria de recontá-la? Então reconte a história _____, escrevendo-a em um texto para ser entregue a _____ a fim de essa pessoa também conheça essa linda história. Não esqueça de fazer o início da história, de falar dos personagens e de dizer o que aconteceu, pois seu leitor não ouviu a história.

Qual necessidade? _____

Qual gênero? _____

Para quem (interlocutor)? _____

Sobre o quê? (assunto)? _____

Por quê (finalidade)? _____

Como (estratégias)? _____

- b) Escreva uma nova versão da fábula “O leão e o rato”, terminando-a com a seguinte moral: “quem não ajuda, não é ajudado”. Lembre-se de que a fábula geralmente é um texto curto, com diálogo entre os animais e que o tempo não é determinado. Depois de terminar o seu texto, leia-o para seus colegas da turma.

Qual necessidade? _____

Qual gênero? _____

Para quem (interlocutor)? _____

Sobre o quê? (assunto)? _____

Por quê (finalidade)? _____

Como (estratégias)? _____

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora a partir de dados gerados pela pesquisa de Costa-Hübes (2012a).

Após a análise realizada pelos professores, os exemplos foram retomados e verificamos que a maior dificuldade deles estava em compreender o que seria: a necessidade da escrita, a sua finalidade e as estratégias de produção. Uma professora afirmou que “*ficou meio perdida*” quanto à finalidade da atividade (letra b) que solicitava que fosse escrita uma nova versão da fábula “O leão e o rato”. Outra docente teve dúvidas quanto ao que seria a “necessidade” da produção textual. Tais indagações demonstram que as docentes não compreendem, ainda, a função da escrita. Diante disso, as atividades propostas foram conferidas uma a uma, momento em que as dúvidas foram discutidas e problematizadas. Em seguida, apresentamos outros comandos de produção para serem analisados e reelaborados, conforme quadro que segue:

Quadro 13: Comandos de produção 2

ANALISE, AGORA, AS SEGUINTES PROPOSTAS:

1) Escreva sua autobiografia de acordo com as informações pesquisadas: nome completo, local de nascimento, filiação, nome dos irmãos, apelido (se tiver), suas ocupações diárias etc.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

2) Com base na entrevista que você fez com a sua mãe, escreva um texto sobre ela, destacando o que ela mais gosta de fazer e as coisas que a deixam feliz.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Após o término dessa atividade, alguns professores fizeram a leitura dos comandos de produção que reorganizaram e, coletivamente, analisamos os elementos contemplados, verificando se atendiam a uma proposta de produção textual para a interação. A atividade foi muito produtiva, pois permitiu tirar dúvidas e reelaborar alguns encaminhamentos que não atendiam aos aspectos solicitados.

Na sequência dessas reflexões, pedimos que cada um dos docentes elaborasse um comando de produção textual a partir de uma atividade desenvolvida em sala de aula. A seguir, destacamos alguns deles:

Comando de produção 1: *Escreva um conto de fadas que você ouviu da professora para expor no mural da escola. Não se esqueça de fazer o início do conto, falar dos personagens e dar o desfecho.*

Comando de produção 2: *Escreva um bilhete para seus pais avisando que vai ao cinema para assistir um filme infantil que está em cartaz com seus amigos. Não se esqueça de colocar a data e horário do filme e a hora que voltará para casa.*

Comando de produção 3: *De acordo com o que foi trabalhado em sala de aula, escreva uma carta para a sua família contando como foi a noite do pijama. Depois leia para os alunos na sala de aula.*

Juntamente com os professores, os encaminhamentos foram analisados. Para isso, entregamos o quadro 14 e conjuntamente verificamos se os comandos atendiam aos seguintes aspectos, preenchendo-o da seguinte forma:

Quadro 14: Atividade de análise - comandos de produção

	Comando de produção 1	Comando de produção 2	Comando de produção 3
Gênero discursivo	Conto de fadas.	Bilhete.	Carta.
Interlocutores	Colegas da comunidade escolar.	O pai.	A família.
Tema (assunto)	Conto de fadas.	Que vai ao cinema assistir um filme infantil.	Noite do pijama.
Finalidade de se escrever	Recontar a história apresentada pela professora.	Avisar o pai que vai assistir um filme.	Contar para os pais como foi a noite do pijama.
As estratégias (como escrever)	Atendeu esclarecendo aos alunos como elaborar o conto.	Atendeu elucidando aos alunos como elaborar o bilhete.	Não apresentou as estratégias.
Circulação do texto	Mural da escola.	Bilhete para o pai.	Para a família – não é necessário fazer a leitura em sala de aula já que a carta é para a família.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa atividade permitiu aos professores a análise dos encaminhamentos produzidos por eles, o que oportunizou a discussão e a reelaboração dos comandos de produção quando necessário, esclarecendo dúvidas.

Depois disso, solicitamos que elaborassem comandos de produção a partir de diferenciados gêneros discursivos, conforme evidenciado na figura 17. Essa atividade ficou como tarefa a ser desenvolvida pelos professores, que deveriam trazer um comando de produção trabalhado em sala de aula no encontro da primeira sessão reflexiva. Sobre esse resultado refletimos mais especificamente na subseção 3.2.3, deste capítulo.

Figura 17: Sugestão de gêneros para a elaboração de comandos de produção



Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Entendemos que as reflexões e os estudos propiciados nesse dia de formação foram fundamentais a todos os docentes do município e, dentre eles, às professoras selecionadas para a pesquisa. Por meio dos slides, textos e atividades realizadas, retomamos informações importantes sobre a proposta de produção textual e os seus encaminhamentos. Temos ciência de que 8 horas não são suficientes para maior aprofundamento, mas tendo em vista as discussões anteriormente realizadas pelo Projeto Obeduc e a formação de cada docente, alguns aspectos foram esclarecidos e alguns conhecimentos ampliados. Cumpre-nos, agora, como propósito desta pesquisa, verificar a apropriação desses conhecimentos e como eles se revelaram na entrevista em grupo focal. Para isso, organizamos a subseção seguinte.

3.2.1 Reflexões sobre os dados gerados pela entrevista com foco na produção de textos

Nessa subseção, consideramos os dados gerados por meio da entrevista em grupo focal, realizada com as quatro professoras (duas do 4º ano e duas do 5º ano), sujeitos desta pesquisa. Lembramos que a entrevista foi realizada em junho de 2014, portanto, antes de realizarmos os estudos apresentados na seção anterior. Logo, os conhecimentos revelados pelas professoras não refletem esse momento de estudos, mas outros dos quais elas participaram, inclusive dos ofertados pelo Projeto Obeduc.

Embora a entrevista tenha indagado também sobre os encaminhamentos da correção e da reescrita de texto, focalizaremos, aqui, apenas as perguntas e respostas relativas ao encaminhamento da produção textual. Nessa perspectiva,

apresentamos, a seguir, as respostas dadas pelas docentes, lembrando que, conforme apresentamos capítulo I (da metodologia), as professoras serão identificadas apenas como P1, P2, P3 e P4, preservando, assim, a identidade de cada uma, conforme orienta a ética em pesquisa.

A primeira pergunta de nossa entrevista consistia em verificar: *Quais elementos são importantes constar na proposta de produção textual? Por quê?* Com essa questão, queríamos saber se as professoras, ao elaborarem um comando de produção textual, consideravam elementos que indicavam uma situação real de interlocução, evidenciando: a) a situação/esfera social (contexto de produção?); b) o gênero discursivo; c) os interlocutores (para quem escrever?); d) o tema (sobre o que escrever?); e) a finalidade (por que escrever?); f) as estratégias (como escrever?), conforme organização de Costa-Hübes (2012a).

Diante de tal questionamento, P1 respondeu:

P1 – Eu trabalho duas... dois dias português né, por enquanto, que daí depois das férias acaba o PROERD a gente pode trabalhar mais aulas [...] o PROERD vai só até as férias... A minha [turma]... eu vou ser sincera, não adianta falar... não tá produzindo, a minha turma a pedagoga tá acompanhado é de extrema dificuldade, assim, eu tenho todos alunos que saiu de classe especial, eu tenho aluno repetente de dois, três anos. Então a minha turma é pequena, mas é complicada. Então, assim, eu comecei trabalhando ditado pra eles, e eles tiveram muitas, muitas dificuldade na produção de frases, comecei lá com carimbo de bichinhos pra eles produzirem as frases e eles tiveram muita dificuldade. A concordância ali na produção de frases, só por Deus [...] Eu fiz caderninhos de textos pros meus alunos, a gente entra no quinto ano empolgada, nossa! Né! [...] Preparei as figuras, observe a figura e crie uma história, use a sua imaginação, tá. Parei, falei, não, não adianta né, eu dava na sexta-feira pra eles né, como tarefa de casa, produzir e devolver, falei não vamos parar, voltei para frases, vamos continuar nas frases mais alguns dias, depois a gente retoma esse caderninho.

Em sua resposta, mais do que atender ao que lhe foi perguntado, P1 fez um desabafo, relatando as dificuldades que vivenciadas com sua turma. Ficou nítido, em sua fala, a decepção por não conseguir conduzir suas aulas como gostaria, devido às dificuldades de escrita apresentadas por seus alunos. Tangenciando um pouco a questão, P1 enfocou mais a periodicidade com que encaminha suas propostas de produções de textos do que a forma com que o faz, talvez, por ter dúvidas sobre os elementos importantes para a prática de produção textual. A docente informou que trabalha apenas duas vezes por semana com a disciplina de LP, e atribuiu essa

periodicidade a um projeto que estava ocorrendo na escola, no período da entrevista, intitulado PROERD³⁴. Nos dias em que trabalhava com o ensino de LP, conforme evidenciamos nas observações, eram trabalhados conteúdos gramaticais, interpretação textual, dentre outras atividades. Notamos que a produção textual era pouco trabalhada, e isso também fica evidenciado no trecho: “*A minha [turma]... eu vou ser sincera, não adianta falar... não tá produzindo*”. E justificou que, após o término desse projeto, teria mais tempo disponível para o trabalho com a produção textual. Esse posicionamento parece revelar uma prática em que cada conteúdo é trabalhado e esgotado nele próprio, sem estabelecer relações entre os eixos de ensino de LP, conforme propõe o CBEPM (AMOP, 2007), o que evidencia aspectos primários da formação do professor e, também a sua compreensão em torno do ensino da língua. Mesmo trabalhando com esse projeto, poderia ser criadas situações de escrita a partir do tema abordado, relacionando-as com algum propósito de interação.

E quando ocorre a produção textual, o encaminhamento geralmente se sustenta a partir de “*carimbos de bichinhos*”, quer dizer, de figuras a partir das quais os alunos são estimulados a produzir frases. Parece-nos evidente que P1 se preocupa muito com a estrutura do texto, sem considerar seu contexto, sua função, sua circulação; tanto que afirmou que fez “*caderninhos*” de textos para os alunos para que as produções fiquem concentradas em um local. Diante disso, nos questionamos: se os alunos não dão conta de produzir frases a partir de carimbos, como irão produzir gêneros? Tal contexto evidencia que os alunos ainda não compreendem habilidades primárias da escrita necessárias para a produção de textos na fase escolar em que se encontram.

A prática de produção textual partindo de “*carimbos de bichinhos*” e “*figuras*” parece se configurar apenas como exercício de escrita, nas palavras de Costa-Hübes (2012a), e não como uma proposta de produção de textos, conforme aponta Geraldi (1984). Logo, entendemos que tais encaminhamentos estão centrados em uma concepção estruturalista de ensino de língua. Essa concepção não contempla um viés dialógico e interacionista da linguagem, tal como defendem Bakhtin

³⁴ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Esse programa é desenvolvido pela Polícia Militar, em parceria com a Secretaria de Educação, a fim de prevenir o uso indevido de drogas entre jovens. É organizado em um material composto por 17 lições ministradas a crianças de 9 a 12 anos, ao longo de um semestre letivo.

(2010[1929]); Bakhtin/Volochínov (2004[1929]); Geraldí (1984, 2013[1991]) e apregoam os documentos pedagógicos tais como PCN (BRASIL, 1997, 1997); DCE (PARANÁ, 2008) e CBEPM (AMOP, 2007).

P2, diante do questionamento, posicionou-se da seguinte maneira:

P2 - Primeiro dou as coordenadas, né, dos elementos que precisa ter dentro daquilo, coloco um modelo e já vou apontando, olha aqui tem tal coisa que precisa ter, esse início tem que ser assim, o meio mais ou menos assim, o final, dar as coordenadas, os elementos que têm que constar lá dentro. Eu fiz isso com a carta, fiz isso com o convite, com a receita. Assim... coloca bem certinho assim, o que tem que ter lá dentro. Mas a parte mais complicada é de... corrigir, de reescrever, de reestruturar isso, essas produções... Você tem que procurar os momentos né [...] demora né. Eu tenho duas lá comigo, uma falta três alunos pra terminar e a outra tá inteira [...] Ontem eu... foi bem legal que eu coloquei uma fábula: “O asno e a carga de sal” e aí eu coloquei a fábula e o finalzinho, eu não coloquei... Deixei o final fora, não, não... coloquei, pedi pra eles terminar o final daquela fábula. Mas era a fábula do Esopo... mas eu deixei eles mudarem, deixa eles mudarem o final. Eles fizeram o final, pedi pra todos lerem, depois eu li o final, e... daí eles começaram a comparar... oh... o fulano acertou, oh... ele fez isso... foi bem gostoso, bem interessante sabe.

Conforme palavras de P2, depreendemos que ela inicia seu trabalho de produção textual partindo de outros textos do gênero que vem sendo trabalhado; todavia, olhando apenas para a semelhança de estrutura, ao explicar o que deve aparecer no início, meio e final do texto, isto é, “os elementos que têm que constar lá dentro”. Isso se deva, talvez, pela docente ainda não ter se apropriado da concepção de escrita como forma de interação e da função social do gênero discursivo. A ênfase recai, nesse caso, à construção composicional do gênero, segundo definição de Bakhtin (2003[1979]), um dos elementos que constituem o gênero, desconsiderando, assim, os demais, quais sejam, conteúdo temático e estilo. A docente dá o exemplo de uma proposta de produção encaminhada aos alunos, que partiu da fábula “O asno e a carga de sal”, apresentando o início da fábula e deixando para que os alunos elaborassem o final: “Deixei o final fora, não, não... coloquei, pedi pra eles terminar o final daquela fábula. Mas era a fábula do Esopo... mas eu deixei eles mudar, deixa eles mudar o final”. Esse é um exemplo claro de produção textual como exercício de escrita, tal como definiu Costa-Hübes (2012a); trata-se de uma proposta de atividade cujo propósito centraliza-se em ensinar determinado conteúdo, nesse caso, a conclusão/o fechamento de um texto. Embora seja uma proposta que toma um gênero (fábula) como referência, alguns

aspectos considerados importantes que devem constar nas produções textuais não foram abordados, tais como: por que deveriam produzir uma fábula, ou melhor, o final de uma fábula? Para quem estariam escrevendo? Onde iria circular esse texto? Ou o texto seria escrito somente para que fosse avaliado? Seria mais um exercício de escrita ou uma atividade de produção? Analisando o relato da professora, pareceu-nos que foram desconsiderados, no encaminhamento da produção escrita, os elementos contextualizadores, tal como pontua Costa-Hübes (2012a) a partir de orientações de Geraldi (2013[1991]).

Diante disso, notamos que, parcialmente, alguns elementos importantes para a produção de textos foram atendidos (como o estudo de um gênero, por exemplo, e de sua construção composicional), o que revela, talvez, algumas apropriações da docente em relação ao trabalho realizado na FC. No entanto, ainda podemos dizer que essa atividade se configurou mais como uma atividade de escrita do que uma proposta de produção para a interação, já que se trata de uma atividade cujo propósito é ensinar um conteúdo de escrita que se finda na execução dessa prática na sala de aula. Contudo, essa atividade não deve ser desconsiderada, já que teve uma finalidade dada pela docente que poderia ter trabalhado com a revisão e a reescrita do fechamento do texto escrito pelo aluno.

P3, em relação ao primeiro questionamento, assim responde:

P3 – Eu acho que a primeira coisa é dialogar, tentar ver o conhecimento deles, o que eles entendem, o que eles sabem sobre o assunto, depois né daí encaminhar [...] depende o gênero, porque tem o gênero cartaz, tirinha, tem um monte né, receita, é muito gostoso trabalhar também... eu trabalhei com eles anúncios [...].

P3, por sua vez, parece adotar um outro procedimento: inicialmente dialoga com os alunos sobre um determinado tema dado, para “*tentar ver o conhecimento deles, o que eles entendem, o que eles sabem sobre o assunto*”. Essa afirmação revela o ponto de partida da proposta de produção textual: o tema e não o gênero, conforme orienta o procedimento da SD adotado pelo CBEPM (AMOP, 2007). Somente depois de explorado o tema, é apresentada a proposta de produção de textos, mas não esclarece como isso é feito, com qual comando, contemplando quais elementos. P3 enfatiza apenas que esse encaminhamento depende do gênero a ser trabalhado. Logo, inferimos que, após selecionar um tema para ser contemplado na produção escrita, o passo seguinte é a seleção de um gênero que possa contemplá-lo; todavia, como essa articulação é feita, P3 não esclarece.

P4, diante do questionamento sobre a condução da produção escrita, não se manifestou de nenhuma maneira.

Ao analisarmos a forma com que essas professoras propõem atividades de produção textual, verificamos que elas sinalizaram uma preocupação maior com a estrutura do gênero em questão, sem partir de um contexto real de interação e, conseqüentemente, sem contemplar os elementos necessários que encaminham uma proposta de produção textual para a interação. As atitudes que os professores assumem é um diálogo travado com os conhecimentos anteriores, o que reflete as lacunas de sua formação inicial e continuada.

Esperávamos, de certa forma, encontrar essa lacuna na formação dos professores participantes do projeto, pois, conforme constatamos, esse conteúdo não foi devidamente trabalhado na formação em 2012. Assim, as apropriações reveladas sobre tal enfoque não correspondiam ao proposto pelos documentos curriculares, nem pelas bases teóricas que deram sustentação às ações de FC continuada do Projeto Obeduc. Evidentemente, são conhecimentos construídos ao longo do processo de formação das docentes, seja em fase de formação inicial, ou em fase de FC, em outros momentos ofertados pelo município. Essas constatações comprovam que somos sujeitos constituídos socialmente e que em nossas ações revelamos nossa formação social e ideológica.

Finalizada as discussões em torno da entrevista realizada com as professoras, passamos agora às discussões sobre os dados gerados a partir das observações realizadas em sala de aula em torno da produção textual.

3.2.2 Reflexões sobre dados gerados nas observações em sala de aula com foco na produção textual

Conforme explanamos no Capítulo I desta tese, as observações em sala de aula ocorreram nos 4º e 5º anos das séries iniciais. Assim, observamos 8 horas de cada uma das quatro professoras, salvo P2 que observamos 4h, totalizando uma carga horária de 28 horas/aulas observadas. O propósito, naquele momento, era verificar como ocorria o encaminhamento da produção textual para, posteriormente, estabelecermos relações com o que foi trabalhado durante as ações de FC do Projeto Obeduc e com o que revelaram essas professoras durante a entrevista em grupo focal. Para maior clareza na análise dos dados, discorreremos, separadamente,

sobre a aula observada de cada docente, apresentando primeiramente as observações realizadas nos 4º anos e, posteriormente, nos 5º anos.

3.2.2.1 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 4º Ano B: P1

As observações das aulas no 4º ano B ocorreram em dois momentos: 02 e 14 de setembro de 2014, no período da tarde, totalizando 8 horas/aulas observadas.

Inicialmente, P1 nos entregou o plano de aula envolvendo o Gênero Textual Epistolar ou Interpessoais, informando sobre como havia iniciado o trabalho com a produção da carta em sala de aula, dando-nos a entender que as aulas daquele primeiro dia de observação eram continuidade de outras aulas já trabalhadas. A turma, de 25 alunos, na faixa etária de 8 a 9 anos, era calma e concentrada. As aulas foram ministradas a partir de uma SD que nos foi entregue e que consta no Anexo 11.

Vimos, então, que os objetivos traçados e que constavam na SD eram:

- a) Levar ao conhecimento do aluno os vários tipos de gêneros textuais que compõem os textos interpessoais;
- b) Retomar a estrutura do gênero bilhete;
- c) Ensinar a estrutura do gênero textual carta;
- d) Explicar as funções de cada gênero textual;
- e) Identificar o local de circulação dos gêneros textuais trabalhados;
- f) Trabalhar a função da gramática (pronomes, substantivo, graus de comparativos);
- g) Trabalhar o suporte desse gênero.

Ela informou-nos, ainda, que o ponto de partida das reflexões foi o filme “Central do Brasil”, assistido pelos alunos. A partir dele, P1 explorou a carta familiar informal ou pessoal e também a carta formal, explicando a sua estrutura. Depois, solicitou que os alunos trouxessem cartas antigas de seus pais, avós etc., para formar um mural na sala de aula, a partir das quais exploraria a finalidade de se escrever cartas, sua estrutura e, ainda, os envelopes e a sua forma de preenchimento.

No primeiro dia da nossa observação de aulas, após a correção de algumas atividades de interpretação e de gramática (conforme consta na SD – Anexo 11), a professora apresentou o seguinte comando de produção textual:

Quadro 15: Comando de produção elaborado por P1

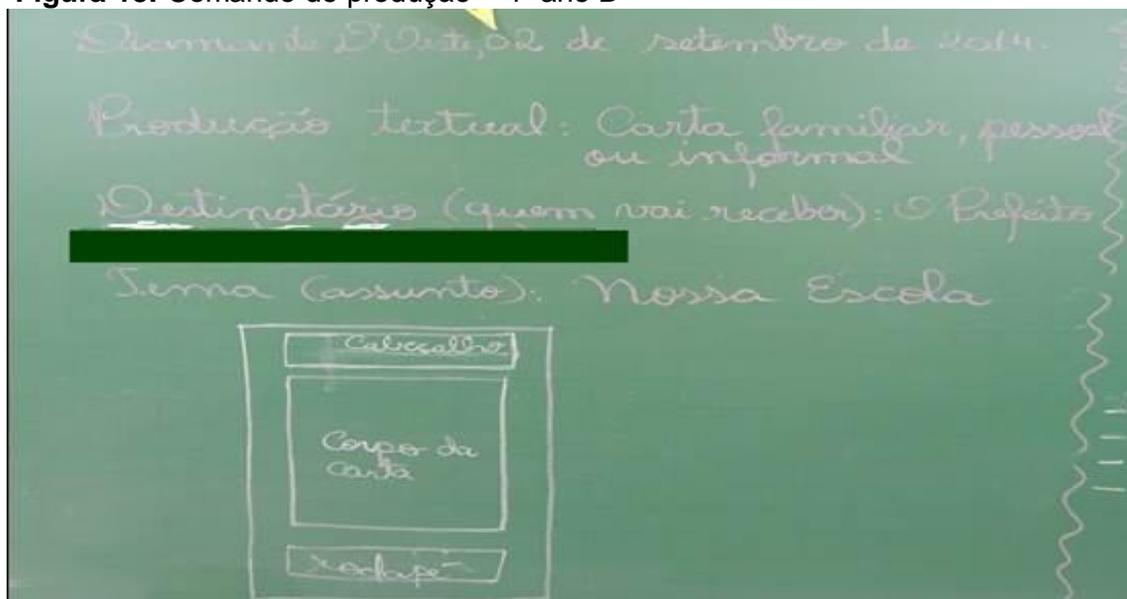
Produzir uma carta informal (carta familiar) obedecendo todas as regras para a construção desse tipo de carta:

1. Tema (assunto): sugestão – educação do município (**decidir com os alunos**)
2. Destinatário: Prefeito Municipal

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Essa proposta de produção foi escrita no quadro, conforme verificamos na figura 20, e copiada pelos alunos no caderno.

Figura 18: Comando de produção – 4º ano B



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

A partir da exposição do comando de produção, a professora explicou novamente aos alunos a estrutura da carta e discutiu o tema proposto. Coletivamente, os alunos decidiram que o tema seria “Nossa escola” ao invés de “Educação no município”. O interlocutor ficou definido como o prefeito da cidade, mas P1 salientou que, mesmo sendo o prefeito, seria uma carta pessoal já que ele era conhecido de todos. No entanto, alguns alunos se manifestaram dizendo que não o conheciam.

Ao olharmos para os elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação, verificamos que o comando de produção proposto pela professora atendia a alguns dos aspectos elencados por Costa-Hübes (2012a):

- a) Quanto ao gênero: a proposta solicitava a produção de um texto do gênero carta. No entanto, foi tratada como uma carta informal (familiar – mesmo que se tratasse de uma carta endereçada ao prefeito);
- b) Interlocutor: o prefeito municipal;
- c) Tema: Nossa escola;
- d) Finalidade: não foi explicitada no comando de produção;
- e) Estratégias: não apresentou as estratégias para a escrita da carta no comando de produção; todavia, no quadro, retomou alguns dos elementos da construção composicional do gênero, conforme podemos visualizar na figura 20.

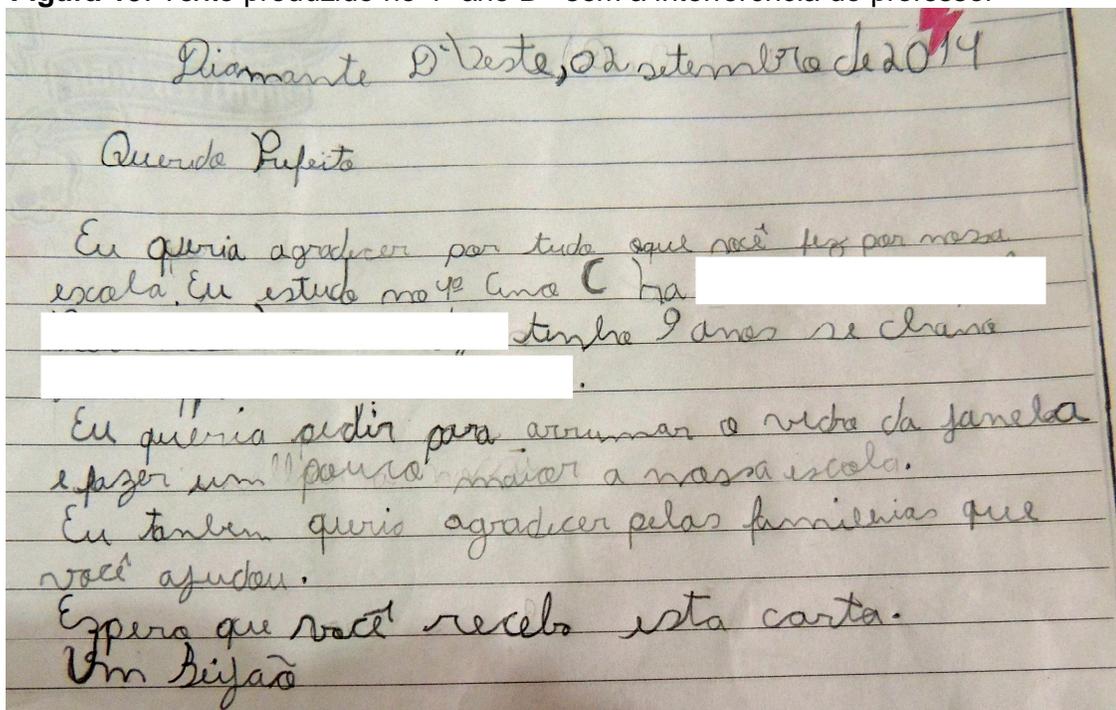
Entendemos que esse encaminhamento dado por P1 revela sua preocupação em desenvolver uma proposta de trabalho com a língua centrada em um gênero discursivo, no caso, a carta pessoal, além de optar pelo procedimento da SD. Esse posicionamento demonstra apropriações teóricas do que foi disposto na FC e também no CBEPM, no qual se afirma que, para trabalhar numa perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, é necessário “[...] a realização concreta da *interação locutor/interlocutor(es)* mediada pela língua e concretizada nos *gêneros do discurso* num dado contexto sócio-histórico” (AMOP, 2007, p. 139, grifos nossos). Nesse sentido, o comando de produção elaborado por P1 direciona para um gênero discursivo; para um interlocutor que, neste caso, é o prefeito da cidade; e para um tema, que inicialmente compreendia a “educação no município”, e que foi substituído por “Nossa Escola”. Diante do tema, a professora comentou que poderia ser apresentado o que os alunos quisessem “*relacionado à escola*”. Essa “liberdade” em demasia de certa forma dificultou a escrita dos alunos, pois não foi traçado uma necessidade de dizer: por que escrever sobre a “nossa escola” ao prefeito? O que dizer sobre esse tema? Por que dizer? Retomando nossas reflexões teóricas, Geraldi (2013[1991]) já dizia que é preciso ter o que dizer dentro de um projeto de escrita. De que adianta saber o gênero que será produzido e o interlocutor, se não for criada uma necessidade de interação?

Uma vez definido tal encaminhamento, a professora solicitou que os alunos pegassem uma folha de papel para a produção da carta, chamando a atenção para a construção composicional do gênero em relação ao cabeçalho e ao corpo da carta. P1 ressaltou ainda que deviam observar o emprego das letras maiúsculas em nomes próprios e a paragrafação.

Durante a produção textual, os alunos se mantiveram calmos e concentrados. A professora, por sua vez, circulou entre os alunos e a todo momento instigou-os a produzir, atendendo às dúvidas quando necessário. Os alunos demoraram em torno de duas horas para a produção textual. A turma, no geral, foi bem participativa nesse processo e a docente, a todo momento, atendeu aos alunos, explicando várias vezes a proposta e incentivando a escrita.

Abaixo, podemos verificar um dos textos produzidos:

Figura 19: Texto produzido no 4º ano B - sem a interferência do professor



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora por meio de fotografia.

Quadro 16: Transcrição do texto 1

Texto 1

Diamante D'Oeste, 02 de setembro de 2014.

Querido Prefeito

Eu queria agradecer por tudo que você fez por nossa escola. Eu estudo no 4º ano C na tenho 9 anos se chamo.....

Eu queria pedir para arrumar o vidro da janela e fazer um pouco maior a nossa escola.

Eu também queria agradecer pelas famílias que você ajudou.

Espero que você receba esta carta.

Um beijão

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Mesmo que os alunos tenham produzido a carta para ser enviada ao Prefeito da cidade, P1 nos informou, posteriormente, que os textos não foram enviados ao destinatário e que ficaram somente para a leitura do professor. Nesse caso, a produção textual acabou perdendo a sua função social, já que se caracterizou como mais um exercício de escrita, perdendo-se, assim, sua principal função que era a interação/interlocução. Conforme Costa-Hübes (2008), a circulação do texto é a fase mais importante do trabalho com um gênero, pois concretiza a proposta inicial de produção textual. Todavia, nessa turma, tal proposta não se concretizou.

Finalizada as discussões em torno da produção textual do 4º ano B, passamos agora às observações quanto à produção textual do 4º ano C.

3.2.2.2 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 4º Ano C: P2

A observação de aulas no 4º ano C ocorreu no dia 08 de setembro de 2014, totalizando apenas 4 horas de aula. Ao chegarmos para a observação da aula de produção textual, a professora nos informou que os alunos já haviam produzido o texto e que trabalharia com a reescrita de textos naquele dia. Havíamos combinado com as docentes, em outro momento, que gostaríamos de assistir às aulas de produção textual, no entanto, acredito que, talvez por falta de comunicação entre professor e coordenação da escola, não fomos informados da data, apesar de ligarmos várias vezes na escola para obter essa informação. Supomos que as observações tenham gerado alguma insegurança para a professora e para a sua prática pedagógica e, como seria o primeiro contato com a docente nesta situação, ela e as demais docentes acabaram focalizando a reescrita textual, considerando,

talvez, esse processo como o mais importante por ser pouco desenvolvido na escola.

A turma era bem agitada e composta por 17 alunos com faixa etária entre 10 a 11 anos. A professora nos repassou como havia trabalhado, de acordo com o cronograma abaixo:

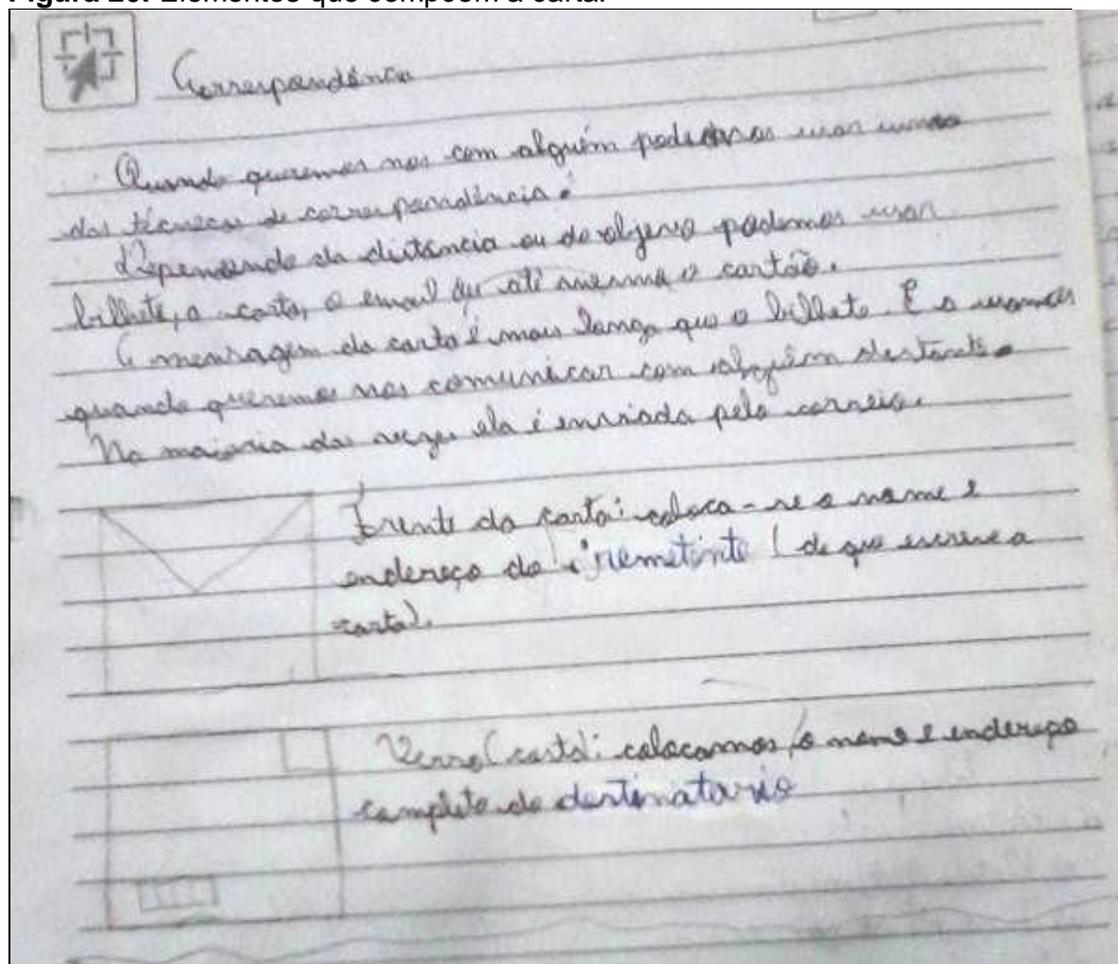
Quadro 17: Plano de aula do 4º ano C

	Conteúdo trabalhado
01/08/2015	Filme – Central do Brasil.
05/08/2015	Introdução – elementos que compõem a carta.
07/08/2015	Carta informal/atividades de interpretação.
15/08/2015	Produção coletiva/carta.
29/08/2015	Produção de carta – individual.
08/09/2015	Reestruturação de texto – Carta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

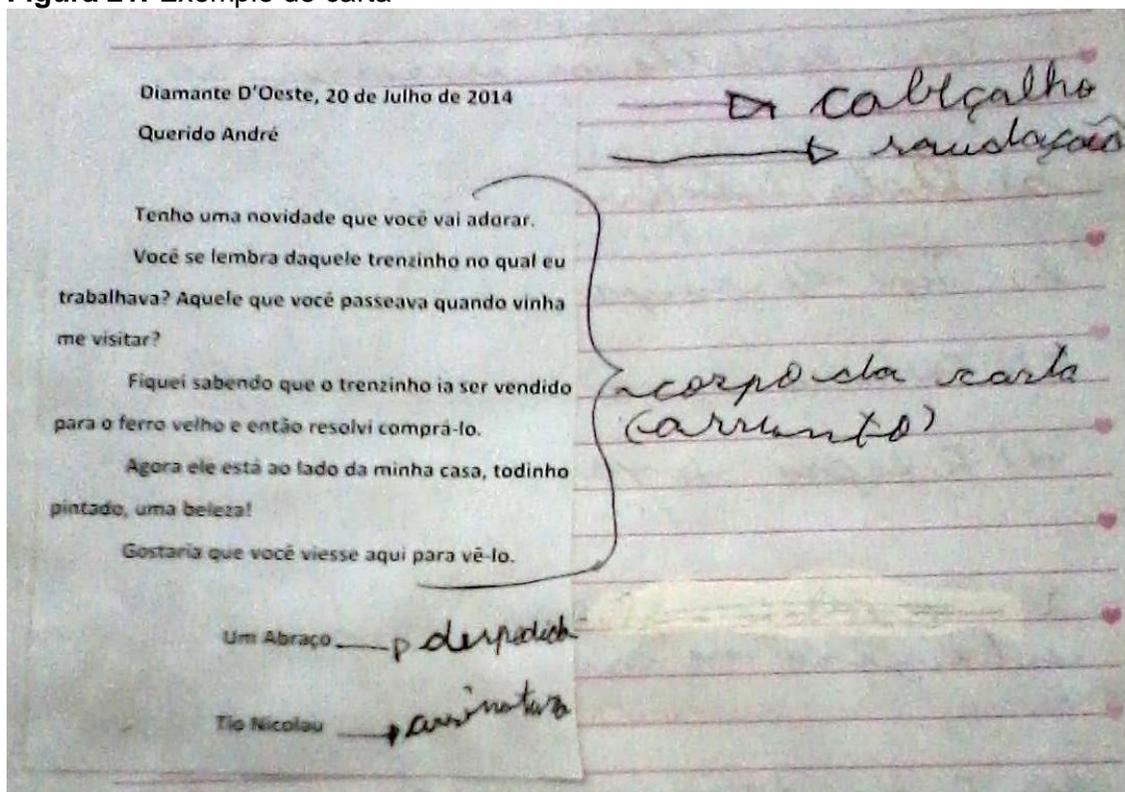
Conforme esse roteiro apresentado por P2, foi possível visualizar que a proposta de trabalho de produção textual estava sustentada em um gênero: carta. Essa proposta organizava-se em uma sequência de atividades que tinha o filme como a atividade inicial motivadora do trabalho com o gênero. Em seguida, o foco recaía sobre a construção composicional da carta e para algumas atividades de leitura. A produção textual ocorreria em dois momentos: de forma individual e coletiva. Todavia, o fato de não termos assistido a essas aulas, impediu-nos de ter uma compreensão maior daquele contexto de ensino. A partir do roteiro apresentado, pudemos inferir que P2 buscava trabalhar de acordo com o documento curricular (AMOP, 2007), uma vez que tinha o gênero como o elemento articulador do trabalho com a leitura e a escrita. Não obstante, não pudemos acompanhar a forma como essa proposta foi conduzida. Então, para contribuir com nossa pesquisa, P2 permitiu-nos que a concretização dessa proposta e as suas atividades fossem fotografadas no caderno dos alunos. A figura 22 ilustra as orientações repassadas pela docente (e copiadas pelos alunos no caderno) sobre a carta e a sua funcionalidade, seguida de informações sobre o preenchimento do envelope.

Figura 20: Elementos que compõem a carta.



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora por meio de fotografia.

Figura 21: Exemplo de carta



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora por meio de fotografia.

Ao observar os documentos acima apresentados, verificamos que a professora iniciou conceituando com os alunos os objetivos de uma carta e exemplificou logo em seguida como se preenche um envelope. Apresentou, ainda, exemplos de cartas e de sua estrutura, bem como algumas atividades que retomavam tal conteúdo. No entanto, notamos uma equivocação teórica quanto à apresentação do envelope, já que apresenta “frente da carta”, quando deveria ser “frente do envelope” e ainda “verso da carta” ao invés de “verso do envelope”. Percebemos que o suporte (envelope) está sendo tratado como se fosse o gênero, como se fizesse parte dele. Nesse sentido, o que nos parece é que as funções do suporte (envelope) e gênero discursivo, não estão claras para a docente. Notamos, também, que na descrição sobre “correspondência”, não fica evidenciado as diversas funções sociais da carta. Apenas é informado ao aluno que esse gênero é utilizado para a comunicação com pessoas que residem à distância, o que limita a compreensão em relação à carta e às suas diversas utilizações no meio social. Conforme o exemplo dado nas figuras 20 e 21, a preocupação da docente estava muito mais em esclarecer para o aluno a estrutura da carta, sem evidenciar, com

maiores detalhes, o seu papel. Abaixo, verificamos algumas atividades encaminhadas pela docente:

Quadro 18: Carta informal/atividades de interpretação

<p>Indaiatuba, 13 de julho de 2011.</p> <p>Cara Ana Julia:</p> <p>Olá, espero que esta carta encontre você bem feliz.</p> <p>Na última carta você me pediu pra mandar e-mail pra você, cogitou até a ideia de ter um perfil numa rede social. Você vai me desculpar, mas não levo jeito pra essas modernidades não.</p> <p>Meu filho tem Orkut e já insistiu para que eu tivesse também. Mas não permito e nem tenho vontade de mexer. Prefiro a comunicação via carta.</p> <p>Gosto de escrever. Gosto do ritual de colocar a carta dentro do envelope, ir até o correio, comprar selo, selar a carta e aguardar a resposta.</p> <p>Mudando de assunto. Que bom que vamos nos encontrar no casamento da Alice! Já mandei fazer o vestido. Você sabe como eu sou. Prefiro mandar costurar do que ficar na loja experimentando um monte de roupas. Não tenho paciência.</p> <p>Vou terminando por aqui. Deixei o feijão cozinhando. Vou acabar de preparar a janta.</p> <p>Até mais.</p> <p>Um abraço</p> <p>De sua amiga Silmara.</p>	<p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> Copie do texto as expressões que indicam: <ol style="list-style-type: none"> Data festiva: Tipo de roupa: Comida: Relação de parentesco: Qual é o tipo de linguagem utilizada na carta: <ol style="list-style-type: none"> Espontânea ou informal. Formal. Gíria. Oralidade. O que compõe o cabeçalho da carta: <ol style="list-style-type: none"> Indica despedida. Saudação e assinatura de quem envia. Indica o lugar, a data, os dados de quem envia. Parte do texto em que desenvolve a mensagem. Qual é o assunto da carta e do que fala? <ol style="list-style-type: none"> Receitas de comida. Modernidade, redes sociais, internet. Encontro no casamento e preferências. Modelo de roupa. Que é o remetente da carta, do que fala? De que cidade a carta foi enviada? Na sua opinião, qual é a parte da carta que lhe chamou mais atenção?
---	--

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora - Atividade transcrita.

Frente ao trabalho desenvolvido com a professora em torno da produção da Carta e a sua estrutura (não obtivemos maiores detalhes desse trabalho), notamos, no quadro 18, que as atividades de leitura do texto centraram-se na identificação da forma da linguagem e na estrutura composicional do gênero. As questões, em sua maioria, propuseram a localização de informações no texto. Esse modelo de questões corresponde aos descritores D1³⁵, D3³⁶ e D6³⁷ da Prova Brasil, o que talvez revele a preocupação da docente em trabalhar com os alunos a fim de

³⁵ D1 -Localizar informações explícitas no texto.

³⁶ D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

³⁷ D6 – Identificar o tema de um texto.

prepará-los para tal prova. Essa preocupação pode ser decorrente das FC do Projeto Obeduc que, em 2011, se voltaram muito para a Prova Brasil e seus descritores.

Depois de efetuadas as atividades de leitura, a docente propôs aos alunos a produção de uma carta coletiva, mas como essa proposta foi conduzida ou qual foi o comando apresentado aos alunos e sobre qual tema escreveram não nos foi passado maiores detalhes.

Todavia, o seguinte comando de produção textual para a escrita de texto individual foi apresentado aos alunos:

Quadro 19: Comando de produção textual elaborado por P2

Português: Em duplas ou individual

- Produzir uma carta informal para um amigo (a);
- Não esquecer dos elementos que compõe a carta;
- Passar a limpo (cópia) para entregar à professora.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora - Atividade transcrita.

Ao olhar para o comando de produção proposto pela docente e ao observar os elementos que encaminham, verificamos que ele atende alguns desses aspectos:

- a) Gênero discursivo solicitado: Carta informal.
- b) Interlocutor: um amigo.
- c) Tema: não apresenta o tema.
- d) Finalidade: não definida. Há apenas uma orientação sobre “passar a limpo e entregar à professora” – seria essa a finalidade?
- e) Estratégias: não apresentou as estratégias para a escrita da carta, mas alerta: “não esquecer os elementos que compõe uma carta”.

A proposta de produção textual contemplou alguns elementos que direcionam para uma escrita interativa. O gênero discursivo solicitado foi a Carta informal que deveria ser escrita para um amigo (o interlocutor). Nesse caso, P2 demonstra compreender que é de suma importância a definição do interlocutor para a escrita do texto, pois aponta ao autor do texto a linguagem a ser empregada, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conforme defende Menegassi (2003). O tema da carta não foi definido no comando de produção, o que é compreensível, já

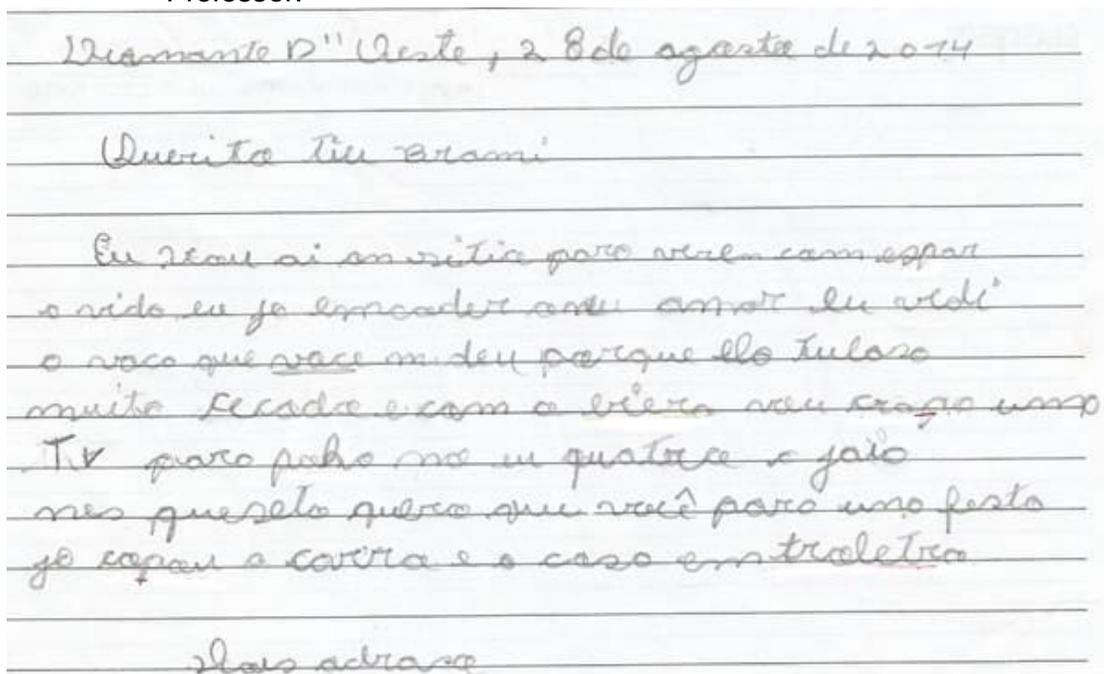
que se trata de uma carta pessoal a um amigo, o que nos levar a supor que os alunos poderiam escrever sobre o que quisessem. A finalidade para escrever aquela carta não apareceu definida na proposta. Pode ser que a professora tenha informado oralmente, mas não conseguimos recuperar essa informação. O que fica claro na proposta é que os alunos deveria “passar o texto a limpo” para entregar à professora (acreditamos que para a atribuição de nota). Nesse caso, não ficou claro se este seria o propósito final da carta. Se fosse, não teria uma finalidade social estabelecida, ou seja, o envio da carta para esse amigo não se concretizaria.

O que nos parece, na verdade, é que, nesse caso, ocorreu a simulação de um interlocutor e que criou-se uma situação artificial de comunicação que justificasse a escrita de uma carta para a atribuição de nota, conforme pontua Geraldi (2013[1991]). Nesse sentido, o caráter dialógico e interacional da linguagem foi deixado de lado, o que poderia ser concretizado, caso a professora estimulasse que a carta fosse enviada a este amigo, após ser corrigida e reestruturada, se necessário. A circulação da carta evidenciaria a função social da língua em diferenciados contextos. Conforme Costa-Hübes (2007), a circulação do gênero é de suma importância para a concretização da escrita e para que o aluno compreenda sua função social, pois, com a circulação do texto produzido pelo aluno, “[...] deixa-se de lado o ‘faz-de-conta’ tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 18, destaque da autora), em situações concretas de uso da linguagem.

Quanto às estratégias, a professora acrescentou “*Não esquecer dos elementos que compõem uma carta*”, no entanto, não retomou esses elementos no comando de produção, o que deixaria mais claro para o aluno como escrever a sua carta, todavia, talvez o tenha feito oralmente.

Como resultado desse encaminhamento, apresentamos abaixo um dos textos produzidos pelos alunos, sem a correção do professor.

Figura 22: Texto produzido por um aluno do 4º ano C – sem a correção do Professor.



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora - material escaneado pela pesquisadora.

Quadro 20: Transcrição de texto produzido por um aluno do 4º ano C – sem a correção do Professor.

Diamante D'' Oeste, 28 de agosto de 2014.

Querido tiu Brama

Eu vou ai on sitio para veren com espar a vida eu ja emcoder o neu amor eu vidi a vaca que voce me deu porque ela tulaso muito cecado e com o biera vou cropa uma TV para poho no eu quatro o jaio nes quesito quero que você para uma festa já copou o carro e a casa emtroletra.

Dois abraço

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Embora não seja nosso propósito analisar os textos produzidos, mas sim as suas formas de encaminhamento, achamos importante evidenciar a acentuada dificuldade de escrita desse aluno do 4º ano. É evidente que se trata de uma criança em fase de apropriação da escrita e que necessita de mediações docentes para que sua aprendizagem ocorra. A reescrita, nesse caso, se configura como uma prática essencial para refletir sobre as formas da língua e a organização daquilo que se quer dizer.

Cabe ainda ressaltar que, ao observarmos os cadernos dos alunos, verificamos que havia várias produções textuais, o que demonstra que tal atividade vem sendo realizada no decorrer do ano em sala de aula.

Terminada as considerações quanto à produção textual do 4º ano C, rumamos às observações do 5º ano A, turma sob a regência de P3.

3.2.2.3 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 5º Ano A: P3

Ao chegarmos na escola na data agendada para a observação (02 e 09 de setembro de 2014), a professora do 5º ano A nos informou que não sabia que iríamos naquela data³⁸; então, teve que improvisar uma aula de produção textual.

A turma era composta por alunos de faixa etária de 10 a 11 anos e era bastante agitada. Inicialmente, P3 escreveu no quadro: “Semana da Pátria”. A partir disso, iniciou uma discussão com os alunos sobre o que seria “Pátria”. À medida que os alunos iam respondendo, ela escrevia no quadro algumas ideias, tais como:

*Defender o país onde moro.
Defender às pessoas e continuar a viver no país onde nasceu.
Semana de respeito pelo Brasil.
Comemoramos a independência do Brasil.
O país no qual nascemos e do qual somos cidadãos (para essa resposta, o aluno consultou o dicionário).*

A partir da última definição dada pelo aluno, a professora questionou o que seria ser cidadão. Eis algumas das respostas dadas:

*Uma pessoa que trabalha e que tem responsabilidades.
Uma pessoa que tem respeito por tudo.
Uma pessoa respeitosa, gentil e que coopera com os outros.
Uma pessoa que representa o Brasil.*

A professora então discutiu um pouco as ideias com os alunos e voltou a questionar o que seria Pátria:

*Pátria é viver num país.
Viver num país e respeitá-los.
É ser patriota.*

³⁸ Ao chegarmos na escola, a coordenadora nos informou que havia esquecido de avisar a professora que iríamos naquela data.

A professora resumiu as considerações dizendo que Pátria é o país onde nós vivemos e Pátria exige respeito, valorização, “*é o país onde a gente nasce, vive, e a semana da pátria é a semana que antecede a independência do Brasil*”. Assim, P3 concluiu: “*agora a gente pegou as ideias do que seria Pátria [...] Então, a produção é para vocês contarem o que você entende sobre pátria, o que é pátria para você?*” Feito essa exposição, apresentou o seguinte comando de produção aos alunos, por meio dos questionamentos escritos no quadro:

*O que você entende que é pátria?
O que é semana de pátria para você?*

Um aluno pediu se era para responder às perguntas e a professora explicou novamente que era para escrever um texto tratando sobre a semana da Pátria. Como ainda estavam em dúvida, P3 disse que poderia fazer o texto e fazer um desenho relacionado à Semana da Pátria. Os alunos queriam fazer somente o desenho e começaram a dizer que não gostariam de escrever o texto, gritando em sala de aula, em coro: *não, não, não*. A professora insistiu sobre a escrita de textos e os alunos, mesmo contrariados, começaram a escrever. Alguns alunos primeiramente desenharam, para após escreverem o texto. Diante disso, nos perguntamos: na proposta de produção textual dada pela docente, há função da escrita para os alunos? E para a professora? Houve, por parte da docente, apropriações dos conteúdos trabalhados na FC? Parece-nos que não.

Abaixo, trazemos um dos textos produzidos:

Figura 23: Texto produzido por um aluno do 5º ano A, sem correção da professora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Quadro 21: Transcrição do texto do aluno do 5º ano D

Semana da Pátria

Defender o país que você mora é pasado e geraçan de auguns países exezenplo Africa x Coreia do Sul.

Defender as pessoas é diguinude de uma amizade.

Continuar vivendo no pais onde nasceu é ser Brasileiro quando nasceu e quando norer.

Semana de respeito pelo Brasil é cuidar do Brasil é como uma cenente de uma árvore que é pau-Brasil.

Viver num país e respeitá-lo tipo o Brasil que é cantar o imomacionau.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

No texto produzido, além de o aluno apresentar dificuldades de escrita, que revelam que as habilidades primárias de conhecimento da língua não foram construídas, há desconexão entre as ideias, mostrando que o discente não sabe o que dizer em relação ao tema solicitado.

Quanto à proposta de produção apresentada por P3, se trouxermos para a análise os aspectos discutidos anteriormente na seção 3.2 sobre a produção textual e os comandos de produção, verificaremos que não atende minimamente os aspectos que visam garantir a interação entre os interlocutores: Gênero discursivo; Interlocutor; Assunto (tema); Finalidade; Estratégias. Observamos que a professora parte do tema para a produção de *redação* e não do gênero para a *produção textual*. A proposta é escrever, a partir do “simples estabelecimento de um assunto” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 164). Pretende-se que os alunos passem a escrever, sem atividades prévias que possam explorar tal assunto (GERALDI, 2013[1991]), sem que o gênero discursivo seja evidenciado. Na verdade, um tema ou assunto comemorativo na escola é, muitas vezes, pretexto para a produção textual. Isso foi constatado por Geraldi (1984) já na década de oitenta, quando afirmou que as propostas de textos nas escolas se repetem a cada ano, ao se focar em temas comemorativos, em uma situação artificial de uso da língua, com apenas um leitor – o professor – se configurando muito mais como um exercício de escrita para atribuição de nota. Nesse caso, a não definição de interlocutores desconsidera “[...] a própria essência da linguagem, que é a de promover a interação social entre sujeitos” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 165). Ainda, a finalidade do texto não é definida, o que deixa que o aluno *não* tenha “[...] o que dizer; uma razão para dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 2013[1991], p. 137). As estratégias para a escrita, por sua vez, também não são apontadas, deixando o aluno *perdido* quanto à forma de produção textual. O único aspecto que é apresentado pela professora é o assunto “Semana da Pátria”, de forma vaga, e escolhido por ser uma data comemorativa daquele mês.

Diante de tal cenário de produção, os alunos escrevem o texto sem ver na proposta uma finalidade e um contexto real de escrita. A atividade se reduz à leitura do professor, cujo propósito é atribuir uma nota. Essa condição de produção de *redação* e não de *texto*, não coloca o aluno como sujeito-autor, conforme critica Geraldi (2013[1991]), pois não permite um diálogo discursivo com outros interlocutores, nem que o “‘eu’ – sujeito-autor” possa “[...] assumir-se como sujeito enunciador” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 166).

Finalizadas as reflexões nessa subseção sobre a produção de texto, passamos às considerações sobre a proposta de produção de texto desenvolvida no 5º ano D.

3.2.2.4 Observações em sala de aula quanto à produção textual – 5º Ano D: P4

Ao adentrarmos a sala de aula de P4, no dia 09 de setembro de 2014 (e retornando, posteriormente, no dia 15 desse mesmo mês), a professora nos informou que já havia iniciado o trabalho com os alunos sobre a produção textual que se deu a partir do estudo do capítulo do livro³⁹ intitulado *Relato Pessoal*, que trazia algumas crianças, de várias partes do mundo, com um breve relato de cada uma delas. Ao partir desse contexto, a seguinte proposta foi apresentada aos alunos:

Figura 24: Proposta de produção textual - P4

 **Produção de texto**

Relato

Atividade oral e escrita

1ª etapa

 Preencha o quadro com as informações que se pedem. Esses dados serão empregados na produção de texto:

Meu nome	
Local onde moro	
Um problema ou dificuldade do lugar onde moro	
Trabalho ou tarefa de ajuda aos pais ou responsáveis	
Medos	
O que quero ser quando crescer	
Quantos filhos quero ter	
Bicho de estimação	
Apelido	

³⁹ BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Letramento e Alfabetização**. 3º. Ano. Editora Ática, 2013 – 2015, p. 140-141.

2ª etapa

Utilizando os dados do quadro, você vai produzir um relato pessoal escrito.

Não se esqueça de que no relato pessoal:

- podem ser usadas frases curtas e linguagem simples, do dia a dia;
- emprega-se a primeira pessoa;
- contam-se experiências e acontecimentos reais, vividos.

3ª etapa

A professora vai escolher alguns alunos para que apresentem oralmente à classe os textos que escreveram. Os relatos poderão ser colocados num mural para que todos os leiam e conheçam um pouco mais sobre cada um.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2013 – 2015. p. 140-141).

Como observamos, o comando de produção consistia em, primeiramente, os alunos preencherem um quadro com algumas informações sobre sua vida, como, por exemplo, nome, local onde morava, alguma dificuldade encontrada no local em que viviam, tarefas que faz em casa para ajudar aos pais, seus medos, o que gostariam de ser quando crescer, quantos filhos desejavam ter, o bicho de estimação e apelido. Após o preenchimento, algumas instruções são dadas para a produção de texto. Em seguida, o aluno é informado de que seu texto poderá ser lido em sala de aula e exposto em um mural da escola.

Ao relacionarmos essa proposta com os elementos que buscam garantir a interação no texto, verificamos que, neste comando de produção, são contemplados:

- a) Gênero discursivo: fica claro para o aluno que se trata de um Relato Pessoal;
- b) Interlocutores: como o texto poderá ser lido na sala de aula e exposto no mural da escola, os interlocutores são, diretamente, colegas da turma e, indiretamente, a comunidade escolar;
- c) Tema: o tema é delineado ao aluno na primeira etapa, ou seja, no quadro que o aluno preencheu com informações pessoais; logo, trata-se de um relato de sua vida. Apesar de, na segunda etapa, as instruções deixariam claro que os alunos devem contar experiências e acontecimentos reais vividos, o quadro respondido deixa o texto restrito a algumas informações;
- d) Finalidade: para a leitura em sala de aula e exposição no mural da escola.
- e) Estratégias: algumas estratégias foram delineadas na segunda etapa, quando se orientou que podiam ser utilizadas frases curtas e linguagem simples, do

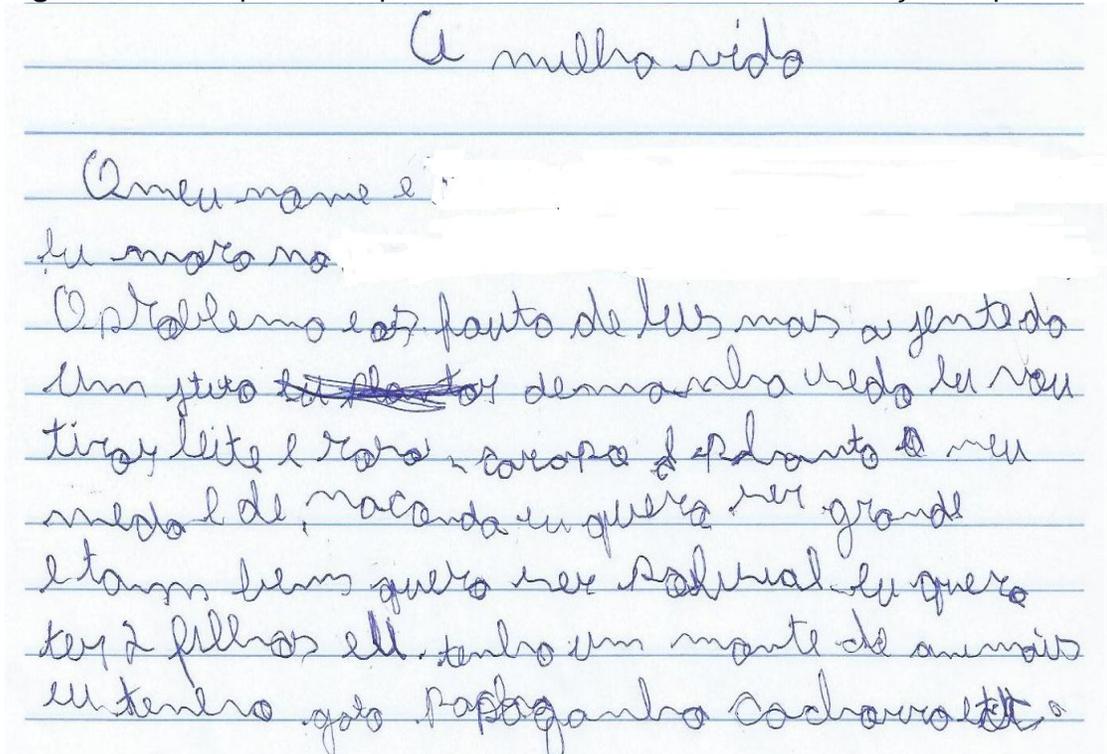
dia a dia, empregar a primeira pessoa, contar experiências e acontecimentos reais vividos.

Ao observar tais aspectos, verificamos que o comando de produção atende aos elementos para a interação; no entanto, limita muito, com o quadro, o que o aluno deveria escrever, não lhe dando liberdade de relatar sobre o que tinha interesse. Na perspectiva de orientar na escrita do texto, acaba por determinar o que deveria ser dito, traçando, assim, um projeto de dizer que poderia ser criado pelo próprio autor do texto.

Quanto à finalidade da produção escrita, a proposta claro é clara (ler aos colegas e expor em um mural). Todavia, na verdade, a proposta foi atendida em partes, já que alguns textos foram lidos em sala de aula, mas não expostos no mural da escola. Percebemos, diante disso, que, por mais que o comando de produção contemple aspectos da interação, sua concretização é desconsiderada por parte da professora que demonstrou não ter a compreensão do que seria uma produção de textos com propósitos interlocutivos. A escrita na escola, em muitos casos, ainda é vista como atividade de “redações” e não de “textos”, conforme evidenciado por Geraldi (1984) e é necessário distinguir isso ao professor, enfatizando que na produção de redações, os textos são escritos *para a escola*, ou seja, para a atribuição de nota do professor. Já a produção de textos está voltada para a *produção na escola*, que contemple variados contextos sociais, levando em consideração os campos da atividade humana e a interação discursiva.

Para ilustrar a concretização dessa proposta, apresentamos, na figura 25, um dos textos produzidos pelos alunos.

Figura 25: Texto produzido por um aluno do 5ª ano D, sem a correção da professora



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Quadro 22: Transcrição do texto do aluno do 5º ano D

A milha vida

O meu nome e eu moro no.....

O problema e as falta de lus mas a gente da um jeito demanha cedo eu vou tirar e rosa carapo e planta o meu medo e de naconda que quer ser grande e tam bem quero ser polisial eu quero ter 2 filhos ele. tenho um monte de animais eu tenho gato papaganho cachorro etc.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Esse texto, assim como os anteriores, apresenta acentuada dificuldade de escrita que, muitas delas, já deveriam ter sido superadas no 5º ano. O trabalho com a linguagem, a partir das dificuldades apresentadas no texto, seria uma forma de o aluno perceber seus erros e tentar saná-los a partir de um processo de compreensão.

Ao observarmos os cadernos de alunos, notamos que outras produções textuais foram realizadas durante o ano, com textos focados em gêneros e em sua estrutura, como, por exemplo: texto dissertativo, bilhete, carta e propaganda.

Todavia, o enfoque maior parece recair na estrutura do gênero e não em sua função social. Isso é coerente, já que não há função para a escrita para a professora e ao aluno.

Finalizadas as análises das aulas de produção textual e dos comandos de produção propostos aos alunos dos 4º e 5º anos, passamos, agora, às sessões reflexivas, apresentando, nesse momento, as reflexões desenvolvidas em torno da produção textual, a partir das (in)compreensões reveladas na entrevista e nas aulas observadas.

3.2.3 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na produção textual

As sessões reflexivas ocorreram no período compreendido entre agosto e novembro de 2015. Todavia, como nosso propósito, nesta subseção, é atentar para as reflexões em torno do tema “produção textual”, vamos reportar-nos mais especificamente à primeira sessão reflexiva que ocorreu no dia 10 de agosto de 2015.

É mister lembrar que, das quatro professoras sujeitos da pesquisa – que participaram das entrevistas e que nos permitiram fazer a observação de suas aulas –, apenas duas professoras puderam participar desse processo: P1 e P4.

Para o nosso primeiro encontro de estudos, havíamos solicitado, em outro momento, que trouxessem alguns comandos de produção que haviam propostos em sala de aula aos seus alunos; além disso, encaminhamos antecipadamente o texto *Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: Enunciados em diálogos com outros enunciados* (COSTA-HÜBES, 2012a), para que fizessem sua leitura.

Iniciamos o encontro conversando sobre o texto de Costa-Hübes (2012), que apresenta e analisa 14 propostas de produção de textos encaminhadas por professores atuantes em turmas do 5º ano de um município do Oeste do Paraná, estabelecendo relações e discussões a partir da concepção interacionista e dialógica da linguagem. Inicialmente, uma das professoras (P4) enfatizou que o artigo tratava sobre a proposta sociointeracionista, afirmando: “*aqui fala sobre o sociointeracionismo*”. O reconhecimento dessa concepção de linguagem no artigo evidencia que a proposta não é mais desconhecida pelos professores e, diante disso, discutimos mais uma vez com elas, o que tal concepção busca enfatizar.

Após, analisamos os comandos de produção apresentados no artigo, verificando se eles apresentavam aspectos importantes para garantir a interação como: interlocutores, gênero, assunto, finalidade, estratégias. Diante de tal análise, ficou evidenciado o que seria a produção textual como exercício de escrita e a produção textual como atividade de interação. Uma das professora (P1) afirmou que “*ainda é trabalhado*” os comandos de produção como exercício de escrita em sala de aula. Isso ficou confirmado, também, nos comandos de produção trazidos por elas, conforme destacado mais adiante. Ainda, durante as análises dos comandos de produção apresentados no artigo, P4 disse que:

P4 – agora que eu to vendo... eu tenho muito dificuldade nesse negócio de produção né, enunciado, agora que eu estou estudando isso parece que vai caindo, tudo que tem que ter envolvido pra fazer a produção. Porque agora revendo o que eu trabalhei, faltou bastante coisa, porque assim, foi mais só uma atividade de escrita [...] Quando a gente trabalha, a gente prepara lá, eu não pensei em tudo que está envolvido no texto, agora, mais pra frente a gente já vai [...].

Com essa fala, a professora confirma a dificuldade que encontra para encaminhar uma proposta de produção de texto, mesmo depois de participar da FC desenvolvida pelo Projeto Obeduc e dos estudos que desenvolvemos no início de 2015, voltados exclusivamente para essa temática. Isso revela que nem sempre as formações ofertadas garantem a apropriação de conhecimentos. Às vezes, é preciso que haja mais tempo, mais leituras, mais reflexões e mais estudos para que efetivamente possamos nos apropriar de algum conteúdo. O importante, nesse processo, é reconhecermos as lacunas em nossa formação e aceitarmos que precisamos continuar estudando sempre. Essa atitude reflexiva em torno de sua prática e o interesse em aprender mais foi possível encontrar em P4, que se mostrou disposta a discutir e a colocar em prática o aprendizado tido durante nossos estudos, tanto que nos trouxe as atividades realizadas pelos alunos referentes ao gênero Propaganda, trabalhado por ela após nossas discussões em relação à produção textual e aos comandos de produção. A docente se mostrou muito empolgada com a atividade, pois, conforme ela, compreendeu a importância em se pensar na produção de textos como forma de interação. Isso reforça a necessidade de realizar um trabalho mais próximo do professor, olhando para o seu dia a dia e com exemplos de atividades aplicadas por eles em sala de aula, o que torna muito

mais produtiva a FC, já que o professor constrói seu conhecimento pautado em sua prática. Esse é o ponto principal da FC: a prática docente.

A partir da reflexão da professora, retomamos os comandos de produção que elas apresentaram aos alunos durante as aulas observadas em 2014, e alguns trazidos por elas, nesse encontro, para a discussão. Para exemplificarmos, apresentamos nos quadros 23 e 24 as seguintes propostas:

Quadro 23: Comando de produção textual 1 – P1 (4º ano)

Comando de produção textual 1:

Produzir uma carta informal (carta familiar) obedecendo todas as regras para a construção desse tipo de carta:

1. Tema (assunto): sugestão Educação do município (discutir com os alunos)
2. Destinatário: Prefeito Municipal.

Fonte: Organizado por P1 – 4º ano.

Quadro 24: Comando de produção 2 – P4 (5º ano)

Comando de produção textual 2:

Produção de texto - Carta do Leitor

Mãos à obra:

- Escolha um tema da Revista Ciências Hoje para crianças;
 - Escreva sua carta ou recado;
 - Escolha a linguagem mais adequada ao destinatário;
 - Não se esqueça de assinar!
 - Releia para ver se consta: destinatário, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura;
 - Envie sua carta, preenchendo o envelope com o nome, endereço e o CEP do destinatário.
- Lembre-se de escrever seus dados como remetente.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2013 – 2015, p. 140-141).

Para melhor análise e reflexão desses comandos de produção, elaboramos um resumo de como poderia se organizar um encaminhamento de produção escrita, considerando os elementos⁴⁰ elencados por Costa-Hübes (2012a) e sintetizados no quadro seguinte.

Quadro 25: Análise de encaminhamentos para produção escrita

	Comando de produção 1	Comando de produção 2	Comando de produção 3
Qual gênero?			
Para quem (interlocutor)?			

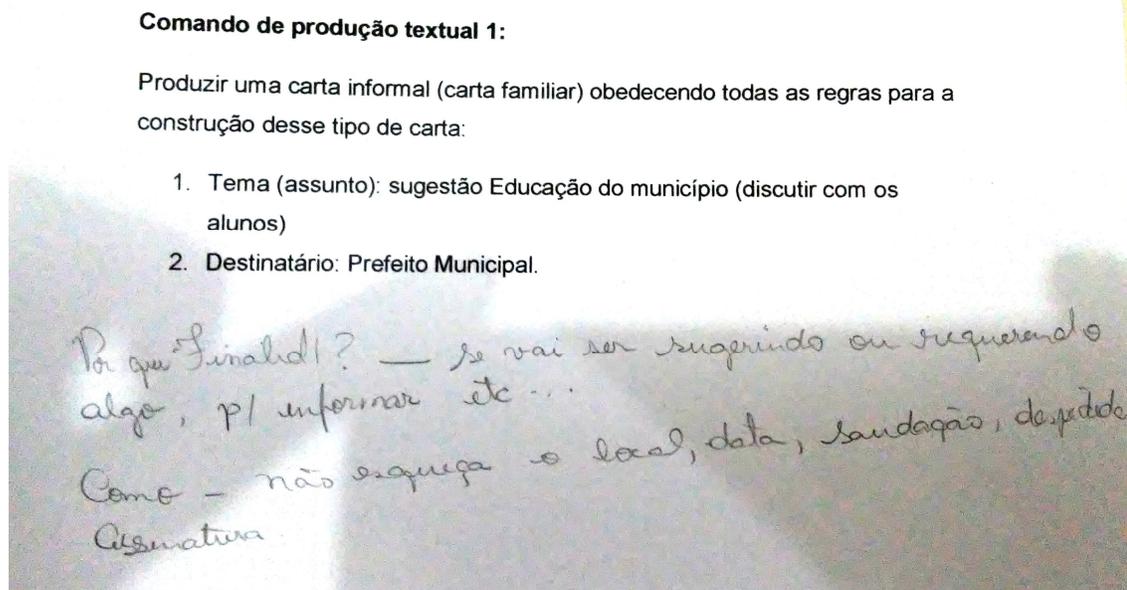
⁴⁰ Conforme figura 7, localizada na página 94.9

Sobre o quê? (tema)?			
Por quê (finalidade)?			
Como (estratégias para a produção do gênero)?			

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

De posse desse material, retomamos com as docentes as discussões sobre a importância de que as propostas de produção contemplem alguns aspectos para que a interação seja garantida na produção de textos. Assim, primeiramente, o comando de produção textual 1 foi analisado com P1 e P4, marcando no quadro 25 se ele definia o gênero, o interlocutor, se apresentava o assunto a ser tratado, a finalidade e as estratégias para a escrita do texto. Diante de tal análise, verificamos, conjuntamente, que a proposta não abordava a finalidade e nem definia as estratégias para a produção textual. Na perspectiva de acrescentar esses elementos, P1 fez as seguintes anotações:

Figura 26: Comando de produção 1 (rascunhado)



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Ao observarmos a figura 26, verificamos que a docente consegue identificar os aspectos que faltam para contemplar a interação. Esse “rascunho” por ela elaborado evidencia que está se apropriando do conhecimento de maneira significativa.

A partir dessa análise, as professoras reelaboraram a proposta de produção, a fim de atender os aspectos necessários para garantir a interação, conforme evidenciamos abaixo:

Quadro 26: Comando de produção textual¹ - reelaborado por P1 e P4

PRODUÇÃO DE CARTA INFORMAL (FAMILIAR)

Produzir uma carta informal (familiar) obedecendo todas as regras para a construção desse tipo de carta:

1. Tema (assunto): sugestão Educação do Município (discutir e decidir com os alunos)
2. Destinatário: Prefeito Municipal.
3. Finalidade: Informar ao prefeito que estamos desenvolvendo um projeto que trata da história e geografia do nosso município e também, encaminhar sugestões sobre como pode ser melhorado a educação do município (o que pode ser feito na educação do município de Diamante D'Oeste).
4. Estratégias: Para que sua carta fique com o formato correto, não esqueça de colocar: local, data, saudação, depois do assunto (no corpo da carta) coloque a despedida e assine a carta (lembre-se que a assinatura deve conter seu nome e sobrenome).

Fonte: Material cedido por P1 e P4.

Ao analisarmos o comando de produção reelaborado, verificamos que as docentes se apropriaram dos conhecimentos estudados na FC e por meio das sessões reflexivas, em que discutimos o artigo de Costa-Hübes (2012a), analisando os comandos de produção trazidos no artigo e as proposições para a escrita como forma de interação. A finalidade da escrita e suas estratégias são acrescidas ao comando de produção reelaborado. Chamamos a atenção das docentes, ainda, quanto ao tema em questão, pois consideramos que este, além de ser muito abrangente, é algo difícil para alunos do 4º ano. Assim, P1 e P4, após discussão, concordaram e consideraram que seria melhor definir outro tema mais compreensível aos discentes, tratando, por exemplo, sobre a escola e suas melhorias.

Após a análise desse primeiro comando de produção, passamos à análise da proposta 2, encaminhada, durante as observações, por P4 aos alunos.

Quadro 27: Comando de produção textual 2

Produção de texto - Carta do Leitor

Mãos à obra:

- Escolha um tema da Revista Ciências Hoje para crianças;
 - Escreva sua carta ou recado;
 - Escolha a linguagem mais adequada ao destinatário;
 - Não se esqueça de assinar!
 - Releia para ver se consta: destinatário, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura;
 - Envie sua carta, preenchendo o envelope com o nome, endereço e o CEP do destinatário.
- Lembre-se de escrever seus dados como remetente.

Fonte: BORGATTO; Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Livro didático – 3º. Ano, Letramento e Alfabetização. Editora Ática, 2013 – 2015, p. 168.

Ao analisarmos tal comando, as professoras evidenciaram que ele não atendia o aspecto da finalidade da escrita (por quê?) e também não especificava que tipo de carta deveria ser escrita: carta do leitor, carta familiar etc. Essas constatações mais uma vez demonstram que P1 e P2 estavam cientes dos elementos que deveriam constar em uma proposta de produção que tem em vista a interação social. Assim, diante das discussões, a proposta de produção foi reelaborada (conforme quadro 28) e entregue no encontro seguinte.

Quadro 28: Comando de produção textual 2 reelaborado por P1 e P4

PRODUÇÃO DE CARTA AO LEITOR

Vamos escrever uma carta do leitor, para a **Revista Ciências hoje para Crianças**.

1. Escolha a reportagem que você mais gostou e dê sua opinião e sugestão sobre ela.
2. Sua carta será enviada à revista Ciência hoje para crianças e poderá ser escolhida para uma futura publicação da revista.
3. Atenção com a linguagem que irá utilizar, escolha a mais adequada ao destinatário.
4. Não esqueça de assinar.
5. Releia para ver em sua carta consta: destinatário, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura.
6. Preencha o envelope com o nome, endereço e CEP do remetente (que no caso é você) e todos esses dados também do destinatário.

Fonte: Material cedido pela professora.

Analisando ao comando de produção 2 reelaborado pelas docentes, verificamos que atende os aspectos propostos por Costa-Hübes (2012a) para a interação. O gênero discursivo é apresentado no início da proposta em: “Produção de carta ao leitor”, “Vamos escrever uma carta do leitor [...]”. O interlocutor, ou seja, a revista Ciência Hoje, é definido no tópico 2 da proposta. O assunto no tópico 1 sugere que o aluno escolha uma das reportagens da revista e que dê a sua opinião e a sua sugestão sobre ela. A finalidade da escrita é definida no tópico 1, quando diz

“dê sua opinião e sugestão sobre ela [reportagem]” e no tópico 2, quando se afirma que o texto poderá ser escolhido pela revista para uma futura publicação. Subentende-se aqui, e no tópico 6, que a carta será enviada para a revista, cumprindo, dessa maneira, sua função de circulação. As estratégias para a escrita estão descritas nos tópicos 3, 4 e 5, informando ao alunos o tipo de linguagem a ser utilizada, bem como os aspectos estruturais da carta. Pareceu-nos, assim, que P1 e P4 se apropriaram de conhecimentos relacionados a função social do gênero, focalizando o processo interlocutivo da linguagem (GERALDI, 2013[1991]). Nesse sentido, é possível que tenham compreendido que a língua não está pronta e acabada (GERALDI, 2013[1991]), mas que está a serviço das interações entre os sujeitos, organizando seus discursos (GEDOZ, 2011).

Além dos comandos de produção trazidos dos momentos das observações realizadas na pesquisa de campo, as professoras trouxeram outros, também trabalhados com os alunos em sala de aula, dentre os quais elencamos os seguintes:

Quadro 29: Comando de produção textual 3

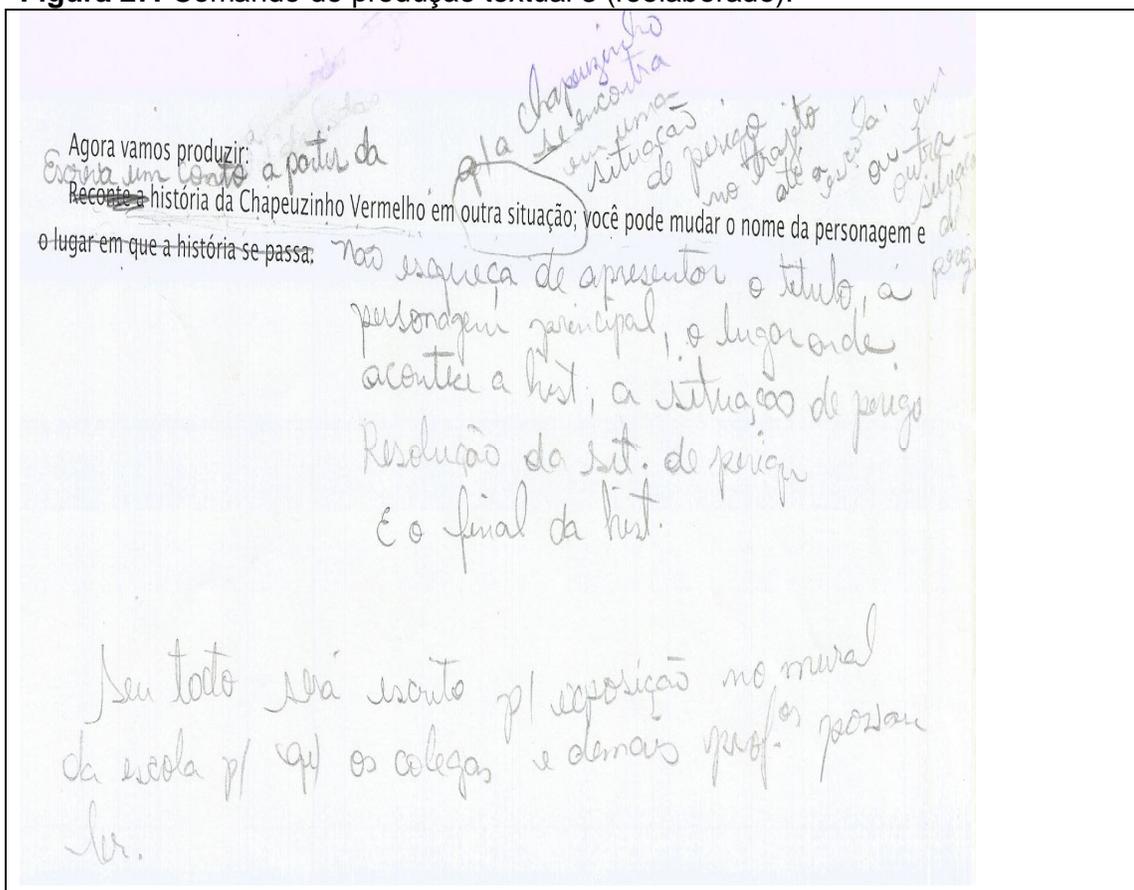
Agora vamos produzir:

Reconte a história de Chapeuzinho Vermelho em outra situação; você pode mudar o nome da personagem e o lugar em que a história se passa.

Fonte: Material cedido pela professora.

Ao observar esse comando de produção e analisá-lo, as docentes perceberam que vários aspectos para garantir a interação não foram contemplados. Assim, diante das discussões, rascunharam como deveria ser reescrito para atender tais aspectos. A figura 27 apresenta essa reconfiguração.

Figura 27: Comando de produção textual 3 (reelaborado).



Comando de produção 3 (reelaborado):

PRODUÇÃO TEXTUAL DE CONTO

1. Escreva um conto a partir da história de Chapeuzinho Vermelho em que a Chapeuzinho se encontra em uma situação de perigo no trajeto de sua casa até a escola, ou em outra situação de perigo que você imaginar.
2. Não esqueça que seu texto tem que apresentar: o título, a personagem principal, o lugar onde acontece a história, a situação de perigo em que a Chapeuzinho se encontra, a resolução da situação de perigo e o final (desfecho) da história.
3. Seu texto será escrito para exposição no mural da escola, para que os colegas e demais professores possam ler.

Fonte: Material gerado durante a pesquisa.

Entendemos que, nessa atividade, P1 e P4 atendem os aspectos que buscam garantir a interação no texto, os quais elencamos abaixo:

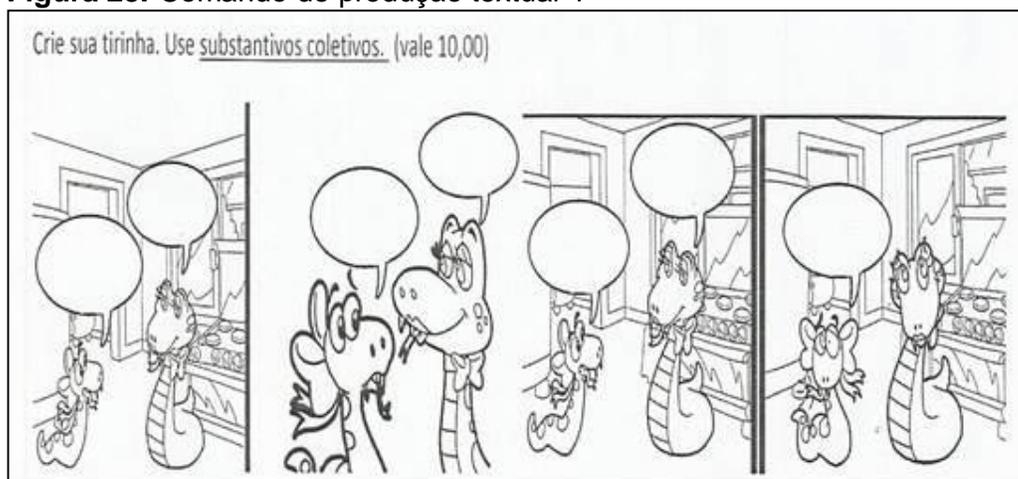
- a) Gênero: conto;
- b) Interlocutores: comunidade escolar;
- c) Tema: uma situação de perigo em que Chapeuzinho Vermelho se encontra;
- d) Finalidade: para ser exposto no mural da escola;

- e) Estratégias: são descritas quando o professor afirma: *Não esqueça que seu texto tem que apresentar: o título, a personagem principal, o lugar onde acontece a história, a situação de perigo em que a Chapeuzinho se encontra, a resolução da situação de perigo e o final (desfecho) da história.*

Conforme Rosa e Costa-Hübes (2015), a produção de textos como atividade de interação, “[...] prioriza a interlocução, tendo em vista que lida com contextos reais de interação, quando o aluno poderá, por meio de seu texto-enunciado escrito, interagir com diferente(s) interlocutore(s)” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 168). Nesse sentido, os aspectos apresentados acima (gênero, interlocutores, tema, finalidade, estratégias) acenam para que a interação seja assegurada em propostas contextualizadas que envolvam situações reais de comunicação. Essa reconfiguração da proposta demonstra que as docentes se apropriaram desse conhecimento, tanto que reconstituíram a proposta, fazendo as devidas inserções. Conforme destaca Menegassi, “Ao aprender a construir comandos, refletindo sobre sua constituição, o professor consegue compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta ao produzir um texto, aprendendo, inclusive, a minimizá-las” (MENEGASSI, 2003, p. 78).

Diante de tal análise, verificamos juntamente com as docentes outro comando de produção, uma tirinha em quadrinhos trazida por P1 e apresentada abaixo:

Figura 28: Comando de produção textual 4



Fonte: Material cedido pela professora.

Nessa tirinha, a proposta de produção solicitava ao aluno preencher os balões de diálogos utilizando substantivos coletivos. No entanto, o comando de produção apresentado solicita ao discente que *“crie sua tirinha”*, o que na verdade, já está pronto, numa linguagem verbal e não verbal que poderia ser explorada na atividade. Percebemos, então, uma incoerência na proposta cujo o objetivo foi solicitar ao aluno a criação de um diálogo entre as personagens da tirinha e não criar uma tirinha, conforme foi apresentado. Tal proposta de produção textual é, sem dúvida, um exemplo de exercício de escrita elaborado a partir de um conteúdo gramatical. Conforme Costa-Hübes (2012a), os exercícios de escrita objetivam trabalhar com determinado conteúdo escolar. Para a autora, são exemplos de atividades de produção como exercício de escrita:

[...] introduzir ou concluir um texto, a partir de um fragmento dado; recontar uma história narrada oralmente ou lida pelo professor, avaliando-se, assim, sua capacidade de memorização e/ou reprodução dos fatos narrados; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras, verificando a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, apresentar a ordem cronológica dos fatos; reproduzir diálogos, para avaliar o discurso direto, dentre outras formas de encaminhamentos. Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012a, p. 10).

Nesse tipo de exercício, o aluno escreve para atender a determinado conteúdo da LP. No caso do comando de produção apresentado na figura 28, o interlocutor do texto é o professor cuja função será corrigir, avaliar e atribuir uma nota. Trabalhar a produção como exercício de escrita, em algumas situações, é necessária, pois o aluno aprende exercitando, escrevendo. Porém, as propostas de produção textual não podem reduzir-se apenas a tais encaminhamentos, pois a escrita, para os estudantes, se tornaria vazia, desprovida de sua função social.

As sessões reflexivas, nesse momento inicial, evidenciaram o quão importante é o contato mais próximo com o professor para ouvir suas dúvidas e suas proposições. Entendemos que esse formato de FC atinge muito mais o trabalho pedagógico, já que são trazidas para as discussões as práticas docentes oriundas das atividades aplicadas em sala de aula. A análise e a reflexão sobre o tratamento dado a determinado conteúdo e suas possibilidades de encaminhamentos garantem maior autonomia ao professor, uma vez que, conforme lembra Ibiapina (2007), trata-

se de uma prática formativa que alia duas dimensões: a produção de saberes e a FC, de modo a fazer avançar tanto os conhecimentos produzidos na escola, quanto aqueles advindos da academia.

Durante conversas informais, após a primeira sessão reflexiva, as professoras afirmaram que “*agora estavam entendendo*” como deveriam ser elaborados os comandos de produção e a importância de assegurar tais aspectos (interlocutores, gênero, assunto, finalidade, estratégias) para que a interação fosse garantida na atividade. Uma das professoras ainda completou:

(P4) Nossa... agora que eu estou entendendo, parece que agora está entrando como tem que ser trabalhado realmente a produção, né. Agora que está começando dar uma clareada, porque antes eu trabalhava texto, mas... eu trabalhava mais, então, como forma de escrita mesmo, só escrita, pra gente corrigir, ver se assimilou conteúdo, ver como está a ortografia, os erros, mas não tinha o propósito da circulação.

Percebemos que, por mais que tudo isso já tivesse sido apresentado e explorado de maneira prática em momentos de FC (seja nas ações do Projeto Obeduc ou na formação que oferecemos no início de 2015), tal compreensão ainda não havia sido assimilada por P1 e P4, o que comprova que a apropriação de conhecimento não havia ainda se concretizado. Para Vygostsky, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1994[1984], p.41). Para que ocorra o processo de internalização (apropriação) de conhecimentos, uma série de transformações precisa ocorrer: o conhecimento disponível socialmente precisa passar por um processo intrasubjetivo, o que significa que um processo interpessoal se transforme em intrapessoal. Nesse sentido, Menegassi e Ohuschi (2007) explicam que “[...] há a incorporação do processo anterior e a sedimentação do conhecimento, em que as palavras alheias se tornam palavras próprias do produtor” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 244-245).

É nesse sentido que a pesquisa colaborativa pode contribuir muito mais com a prática pedagógica dessas docentes, pois as palavras alheias, ouvidas durante os diferentes momentos de FC, precisam se transformar em palavras próprias para que haja a apropriação de conhecimentos. E quando P4 afirma “*Nossa... agora que eu estou entendendo, parece que agora está entrando como tem que ser trabalhado*

realmente a produção”, ela parece finalmente ter encontrado suas palavras para explicar o conteúdo que os outros vinham lhe explicando. Parece-nos que P4 entendeu que, para o aprendizado da língua, o aluno necessita “[...] vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita” (COSTA-HUBES, 2012a, p. 10). Para isso, momentos de produção escrita, que envolvam os alunos em situações de interação, com interlocutores, finalidades reais e com a circulação social desse texto produzido, devem propiciados para que os alunos compreendam, por sua vez, o caráter interacional e dialógico da linguagem e sua função nos mais diferenciados contextos sociais.

Feitas as considerações em relação essa etapa da pesquisa de campo, passemos agora às reflexões sobre a correção do texto do aluno realizada pelos professores.

3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA A CORREÇÃO DO TEXTO DO ALUNO

Assim como o fizemos na seção anterior, apresentaremos, inicialmente, nesta seção, as discussões planejadas pelos docentes-pesquisadores do Projeto Obeduc durante as ações de FC para, em seguida, relacionar essas reflexões com os dados oriundos da entrevista em grupo focal e das observações em sala de aula que direcionaram, posteriormente, os estudos realizados em sessões reflexivas, sobre as quais abordaremos no final da seção. Em outras palavras: pretendemos aqui cotejar essas diferentes fontes de dados para compreendermos melhor as manifestações da FC na formação da prática docente.

Conforme apresentado no quadro 10 (seção 3.1), o projeto Obeduc dedicou 16 horas de estudos voltados para reflexões em torno da correção do texto do aluno. Esses estudos ocorreram nos dias 19 de julho e 22 de setembro de 2012, com 8 horas de trabalho cada encontro. Nesses encontros, a ênfase maior recaiu sobre um questionamento apresentado pelos docentes: Como corrigir o texto do aluno? Essa indagação já se despontara durante as reflexões ocorridas nas FC de 2011.

Para provocar maior interesse sobre o conteúdo selecionado, os docentes-pesquisadores recorreram a textos produzidos pelos alunos do 5º ano daquele município, por ocasião da aplicação do Simulado da Prova Brasil em 2011. Assim, lembraram, inicialmente, qual foi a proposta de produção que constava na prova. A figura seguinte recupera essa informação:

Figura 29: Comando de produção do Simulado do Prova Brasil

6 PRODUÇÃO DE TEXTO

6.1 Releia o texto abaixo:

Uma vez, meu tio Odilo, irmão mais velho do meu pai, prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. No sábado depois do almoço ele veio me buscar; eu já estava pronto desde as onze da manhã.

Varela, Dráuzio. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Cia das letras, 2000.

Nesse texto lemos uma história interessante de um passeio. E você, já fez um passeio interessante? Conte-nos para onde foi e como foi.

Fonte: Dados do Projeto Obeduc.

O texto que consta na proposta é um fragmento do livro *Nas ruas do Brás*, no qual o autor, Dráuzio Varela, relata episódios de sua infância. Logo, pode ser considerado como um fragmento do gênero relato. A partir da leitura desse trecho, solicitou-se ao aluno que também produzisse um relato (embora o nome do gênero não fosse explicitado) sobre um passeio interessante que ele havia feito. O interlocutor, nesse caso “conte-nos”, foram os aplicadores do simulado (bolsistas do Projeto Obeduc). Não consta, nessa proposta, a finalidade da escrita e nem orientações que apontem alguma estratégia de produção.

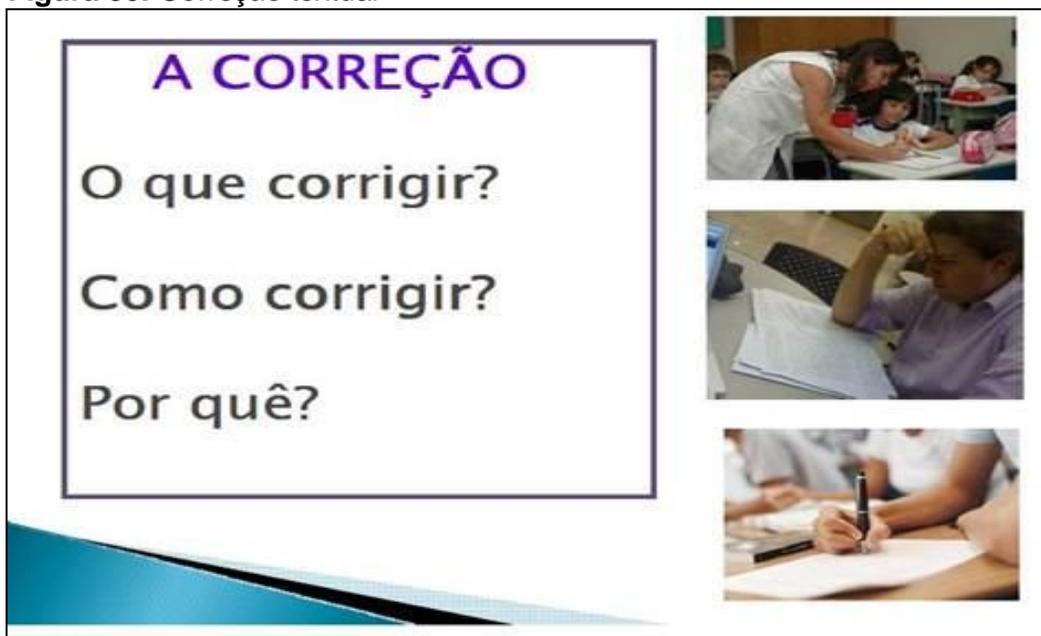
A partir dessa proposta, os docentes-pesquisadores selecionaram alguns dos textos produzidos pelos alunos do 5º ano, a fim de refletir, junto com os professores, sobre possíveis formas de corrigir os textos produzidos.

Depois de os professores olharem para os textos selecionados, conversarem sobre a configuração do gênero relato, sobre a sistematização da escrita, enfim, sobre sua organização geral, considerando os conteúdos trabalhados nesse nível de ensino (5º ano). O passo seguinte foi pensar em *como corrigir esses textos*, de modo a diagnosticar neles as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Essa reflexão sustentou-se teoricamente em Geraldi (2013[1991]) quando afirma que “É, sobretudo no texto que a língua-objeto de estudos se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que

remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação” (GERALDI, 2013[1991], p.135). Logo, o texto do aluno deveria ser tomado como ponto de partida de todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois é nessa situação de escrita que ele revela o que já domina em relação à língua e ao discurso, e o que ainda precisa aprender. Por isso, saber corrigir o texto do aluno de modo a orientá-lo para aquilo que precisa ainda aprender é uma etapa fundamental do trabalho com a produção de texto na escola.

À indagação de *como corrigir o texto do aluno* acresceram-se outras, conforme aponta a figura seguinte, referente a um dos slides discutidos durante a FC:

Figura 30: Correção textual



Fonte: Dados do Projeto Obeduc.

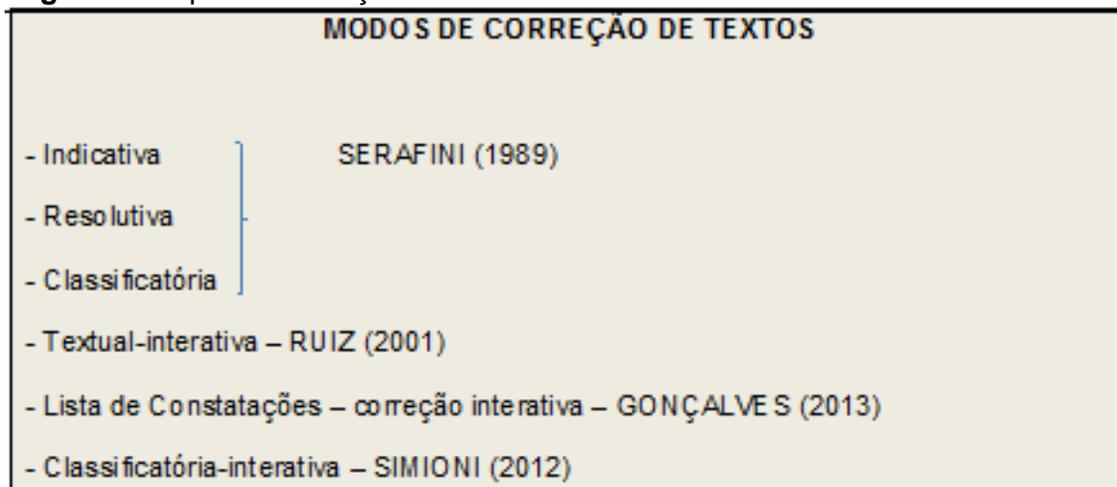
Para pautar teoricamente o estudo do processo de correção e reescrita de textos, recorreu-se, naquele momento, a autores como Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001) e Gonçalves (2013). Para Serafini, “A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar *defeito e erros*” (SERAFINI, 2004[1989], p. 107, grifos nossos). Embora os termos “defeitos e erros” hoje sejam considerados impróprios para se referir às dificuldades dos alunos, complementou-se essa ideia da autora (depois de destacar a inapropriação desses termos) com os seis princípios que apontam para a correção de um texto:

- ✓ A correção não deve ser ambígua;
- ✓ Os erros devem ser reagrupados e catalogados;
- ✓ Os alunos devem ser estimulados a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
- ✓ Deve-se corrigir poucos erros em cada texto;
- ✓ O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
- ✓ A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Seguindo essas orientações, discutiu-se que o professor, durante a correção dos textos, deve proceder de acordo com o que é exigido com o nível de aprendizagem do aluno, elencando os ‘erros’ mais frequentes, comparando-os e catalogando de maneira a verificar qual é a maior dificuldade da turma naquele momento.

Mesmo assim, uma indagação persistia: como corrigir o texto do aluno? Na perspectiva de responder a tal questionamento, foram apresentadas aos professores algumas concepções quanto à forma de correção de textos, conforme orientações de Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001) e Gonçalves (2013). A figura 31 sintetiza um dos slides com essa orientação:

Figura 31: Tipos de correção de texto



Fonte: Dados do Projeto Obeduc.

A figura aponta, inicialmente, para o processo de “correção” de textos apresentado por Serafini (2004[1989]). Seguindo essa orientação, refletiu-se com os professores participantes da FC que a correção de um texto, para ser realizada, depende das marcações que fizermos no texto do aluno, as quais revelam a

concepção que temos de escrita. Nesse sentido, elas são classificadas pela autora como: correção indicativa, resolutive ou classificatória, conforme já explanado no capítulo II desta tese.

Dessas três formas de correções apontadas por Serafini (2004[1989]) e exemplificadas por Ruiz (2001), chegou-se à conclusão, na FC, que a menos empregada é a classificatória. Isso se justifica, segundo fala dos professores, porque os alunos dos anos iniciais teriam dificuldades para lidar com essa forma de correção, haja vista o nível de aprendizagem em que se encontram. Por isso, é mais comum o emprego da correção indicativa e resolutive, utilizadas de forma conjunta na correção do mesmo texto, com o propósito de ajudar o aluno a “passá-lo a limpo” posteriormente. Tal prática e afirmação evidenciam uma concepção de linguagem sustentada nos aspectos formais do texto e distanciada das estratégias discursivas.

Ao apresentar a forma textual interativa (RUIZ, 2001) e interativa (GONÇALVES, 2013) aos professores, muitos deles se manifestaram dizendo recorrer aos bilhetes constantemente, mas, na maioria das vezes, para elogiar o texto do aluno ou para cobrar-lhe algum tipo de atenção. Esse procedimento, segundo eles, não daria conta da correção do texto, pois os alunos dos anos iniciais não teriam a maturidade suficiente para retornarem a seus textos e, sozinhos, procederem à correção.

Depois de explorarem as formas de correção constantes no slide (figura 31), os docentes-pesquisadores apresentaram a correção desenvolvida por Simioni (2012), denominada de classificatória interativa, que consiste em classificar os problemas encontrados nos textos dos alunos, a partir de uma legenda e códigos construídos coletivamente na sala de aula. E, posteriormente, os textos são revisados pelos alunos, junto com o acompanhamento da professora que, sentada ao lado de cada um, vai discutindo os problemas apontados (classificados) e suas possíveis soluções.

Assim, de todos os tipos de correção que foram apresentados, concluiu-se, juntamente com todos os participantes da FC, que a correção classificatória interativa apresentada por Simioni (2012), aliada à lista de constatações apresentada por Gonçalves (2013), seria a mais favorável para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o nível de conhecimento em que os alunos se encontravam.

Refletir sobre as formas de correção durante a FC foi muito importante, pois esclareceu, teórica e metodologicamente, os procedimentos que vinham sendo adotados na sala de aula. Nesse sentido, a FC soma-se à prática docente, uma vez que considera suas ações didática na relação com as reflexões teóricas.

Como encaminhamento prático naquele dia da formação, distribuíram-se textos de alunos para que os professores procedessem à correção. Essa atividade deveria seguir à seguinte orientação:

Figura 32: Atividade de correção textual

- ✓ Como você faria a correção dos textos a seguir?
- ✓ Corrija-os e depois descreva quais conteúdos você acha que precisam ser trabalhados em cada um.
- ✓ Faça a reescrita do texto de modo que atenda ao que foi solicitado no encaminhamento.

Fonte: Dados do Projeto Obeduc.

Proceder às correções seguindo esse encaminhamento permitiu aos professores reconhecerem mais ainda sua forma de corrigir o texto do aluno e, a partir daí, foi possível se colocarem com maior clareza dentro de uma concepção de escrita, entendendo que essa opção é consequência da forma como compreendem a linguagem e a escrita. Assim, essa atividade permitiu maior relação com o aporte teórico explorado.

Apresentados os diferentes tipos de correção, o enfoque dado no encontro seguinte foi quanto a como corrigir o texto do aluno, de modo a diagnosticar nele (e no texto da maioria dos alunos da turma) as maiores dificuldades. A preocupação em focalizar esse assunto na formação resultou das muitas dúvidas expostas, pelos professores, durante a formação: *o que corrigir no texto dos alunos? O que devemos priorizar? Quais conteúdos devemos necessariamente considerar nos textos produzidos?*

Essa abordagem sustentou-se em Costa-Hübes (2012b) que, ao se preocupar em um processo de FC com questões como – *Mas como mediar o aluno no processo de aquisição da escrita? Como reconhecer os aspectos já internalizados (dominados) da escrita, dentre aqueles ainda não sistematizados?* -, organizou, juntamente com os professores participantes, um instrumento que denominaram de “tabela diagnóstica” que, segundo a autora, procurou levar “[...] em consideração a

escrita organizada em textos de diferentes gêneros com propósitos de interagir com outro(s) interlocutor(es)” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 5). Esse instrumento⁴¹ elenca alguns conteúdos que precisam ser verificados no texto do aluno (quanto ao seu domínio ou não), o que permite ao professor fazer um levantamento das dificuldades individuais e da turma como um todo – no que diz respeito ao gênero trabalhado, à organização do texto e à ortografia –, facilitando o trabalho de reescrita.

O instrumento foi apresentado e explorado com os professores durante a FC, como mais uma ferramenta que poderia auxiliá-los a diagnosticar as dificuldades dos alunos, para, a partir de então, planejar atividades que pudessem saná-las ou amenizá-las. Para exercitar essa prática, os docentes participantes da FC corrigiram alguns textos seguindo os itens apontados na Tabela Diagnóstica. Naquele dia, no momento de correção, o que se evidenciou foi a dificuldade que esses docentes revelaram em relação aos conteúdos elencados na Tabela. A grande maioria não tem formação em Letras; logo, conteúdos relativos à língua, tais como coerência textual (progressão, informatividade e ideias não contraditórias), que retomam as meta-regras da coerência conforme destacadas por Costa Val (1991)⁴²; coesão referencial e sequencial (KOCH, 1998), variante linguística, pontuação e paragrafação, não eram comum aos professores, o que os impedia de identificar esses problemas no texto do aluno. Da mesma forma, tiveram dificuldades em verificar se os textos atendiam ao gênero (à necessidade de interação estabelecida; à esfera de circulação; ao suporte; ao tema; ao formato do gênero; e à capacidade de linguagem que o gênero requeria naquela situação de escrita), conforme itens elencados na Tabela Diagnóstica. Os itens com os quais tiveram mais facilidades eram os relativos às questões de ordem gramatical (concordância e regência) e ortográfica.

Essas dificuldades reveladas pelos professores apontaram para um outro problema que não seria possível atender naquele momento de FC: as lacunas da formação inicial. Como a grande maioria dos docentes é formado em Pedagogia,⁴³ que tenta garantir uma formação global para que o docente, no processo de ensino, consiga trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento (LP, Matemática,

⁴¹ Quadro 9, localizado no capítulo II, p. 106.

⁴² COSTA VAL. Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

⁴³ Em pesquisa realizada por Costa-Hübes (2008), constatou-se que mais de 80% dos professores da região Oeste do Paraná que trabalham com os anos iniciais são licenciados em Pedagogia. Os 10% restante nas demais licenciaturas.

História, Geografia etc.), faltam-lhes uma base mais aprofundada em cada área específica, assim como em LP. Nesse caso, fica difícil em um processo de FC, tendo em vista a carga horária que lhe é destinado, preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Sendo assim, para que os professores pudessem recorrer a esse instrumento com mais propriedade, seria necessário que houvesse formações específicas que explorassem pelo menos os conteúdos listados na tabela.

Uma vez que apresentamos o que e como foi trabalhado o tema *Correção de texto do aluno* na FC do Projeto Obeduc, passamos, a seguir, a relacionar essas reflexões com o que os professores revelaram na entrevista e com o que vimos na sala de aula durante as observações.

3.3.1 Reflexões sobre os dados gerados quanto à correção de textos dos alunos na entrevista

Com a segunda questão da entrevista – *Na correção do texto do aluno, o que você acha que é importante considerar?* – objetivávamos verificar o que de fato as professoras julgavam importante corrigir no texto do aluno e a forma como faziam isso. Vejamos a resposta dada por P1 a esse questionamento:

P1 – Eu de primeiro momento alguns, alguns erros ortográficos não dá pra... iniciar um texto ou o título sem letra maiúscula. Iniciar sem um parágrafo, pelo menos um, pra gente entender, né... sabe que ele sabe, que a letra maiúscula existe, que no quarto ano é difícil né, essa questão de eles não saberem isso ainda. [...] E lá no quinto ano, a pontuação, erros na ortografia da palavra... aí já né... depois você vai vendo isso, mas de começo... [...] A segmentação não existe para alguns, assim... intervalo das palavras... segmentação.

[...]

Tudo... tudo...então, assim, é se a gente, você vai fazer a correção, a orientação é que a gente foque algumas coisas né, vai corrigir... foque em alguma coisa, não vai corrigir tudo senão vai ficar um rabisco só no texto do aluno...

Ao retomar a resposta dada pela professora, notamos que, em seu trabalho com a correção do texto, seu olhar se dirige inicialmente para os erros ortográficos apresentados nos textos, pois “[...] não dá pra... iniciar um texto ou o título sem letra maiúscula [...]”. Ainda, “[...] a letra maiúscula existe, que no quarto ano é difícil né, essa questão de eles não saberem isso ainda [...]”. Analisando tais trechos,

percebemos que a docente evidencia, na correção dos textos do quarto ano, a importância do emprego adequado da letra maiúscula. Já para as produções dos 5º ano, julga importante a correção da pontuação e da ortografia: *“E lá no quinto ano, a pontuação, erros na ortografia da palavra”*. No entanto, isso não quer dizer que essas correções não estejam sendo realizadas com os textos do 4º ano, só que esses conteúdos parecem ser mais cobrados na produção textual do 5º ano. A professora enfatiza, ainda, que os alunos têm dificuldades quanto à separação das palavras no texto. Podemos supor que ela está se referindo à junção e/ou segmentação de palavras, problemas comuns em textos de alunos dos anos iniciais (1º ao 3º ano), mas que deveriam ser superados em textos de alunos do 5º ano.

A ênfase dada à ortografia por P1 corrobora as dificuldades apresentadas no uso da Tabela Diagnóstica na FC. Devido ao pouco domínio da língua e dos gêneros, a porta de entrada para a correção do texto do aluno são os erros ortográficos. E, na maioria das vezes, esse é o único aspecto corrigido em um texto.

Quando P1 afirma que não se deve corrigir tudo no texto do aluno – “[...] *não vai corrigir tudo senão vai ficar um rabisco só no texto do aluno*” –, parece-nos que, nesse aspecto, há uma confusão em relação ao que disse Geraldi (1984) no que se refere à atividade de reescrita coletiva de texto: “[...] selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 1984, p. 63). Nesse caso, o autor está falando de outra prática que é a da reescrita textual, encaminhada de forma coletiva, sobre a qual trataremos na próxima seção. Todavia, quando o enfoque é a correção do professor sobre o texto do aluno, entendemos é preciso apontar, se não todos, pelo menos a maioria dos problemas apresentados, para não criar no aluno a ilusão de que seu texto está ótimo e que não precisa ser revisado.

Entendemos que a forma de correção de textos efetuada por P1 ainda está muito ligada às questões estruturais da língua, uma vez que prioriza a correção de letras maiúsculas, ortografia e pontuação. No entanto, a correção de textos não pode se limitar somente à estrutura da língua; é necessário que tanto o texto com seus demais elementos linguísticos, quanto o gênero a que esse texto representa sejam revisados. A revisão do texto do aluno, apoiando-se somente nas correções gramaticais, ou palavras isoladas, “[...] como se o sentido do texto não estivesse no seu todo” (MENEGASSI, 2013, p.116), não faz com que o aluno reflita sobre a sua escrita e sobre seu papel na condição de autor do texto. É importante sim que ele

saiba que se existe uma gramática com normas a serem seguidas, mas que “[...] também existe uma situação interativa (da qual derivam as normas sociais de uso da língua)” (ANTUNES, 2003, p. 170). Logo, é preciso orientar os alunos quanto a essas normas, mas é preciso também chamar sua atenção para os aspectos discursivos do texto.

Destacamos, assim, apoiadas em Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) e Geraldi (1984), que se assumimos uma proposta de trabalho com a língua, sustentada pela concepção dialógica e interacionista da linguagem, na qual a escrita é compreendida como trabalho, não podemos nos isentar de nosso importante papel de leitores e revisores dos textos dos alunos. Ao lermos e revisarmos esse texto, contribuimos para que o aluno compreenda a relação dialógica com o mundo.

Vejamos, agora, a resposta de P2, quando indagada sobre a sua forma de corrigir os textos de seus alunos:

P2: Eu dou uma lida nele e tento entender se ele atendeu, tento entender se ele conseguiu é... atender o que eu pedi... se tem sentido com o assunto que eu pedi, com o que eu tô pedindo ali. Primeiro eu olho assim, se tem a ver com o que eu tô pedindo, depois eu vou pra... pra... é uma coerência ali na coisa. Depois eu vou pra pontuação, depois já vou olhando a parte que repetiu muito, tem uma, uma... palavrinha ali o “ele”, o “tal”, o “né”, que repetiu muito ali, também já vou olhando os parágrafos, mas a primeira coisa que eu olho se tá atendendo o que eu tô pedindo, se tem a ver com o assunto.

Na resposta dada pela professora, percebemos que, inicialmente, ao ler o texto do aluno, ela busca verificar se atendeu à proposta de produção que lhe foi solicitada, e se o texto está coerente com o encaminhamento dado. Embora esse conteúdo não tenha sido enfatizado na formação de 2012, foi, de certa forma, abordado por diversas vezes no decorrer das formações em 2011, quando se trabalhou com os gêneros e seu contexto de produção. Conforme explicita Bakhtin (2003[1979]), os gêneros organizam o nosso dizer de acordo com o contexto de produção, concretizando-se sempre em relação ao outro, ou seja, por meio da interação. Logo, é importante verificar se o aluno, ao produzir seu texto, atentou-se para o gênero selecionado. Essa preocupação está contemplada na Tabela Diagnóstica proposta por Costa-Hübes (2012b). Conforme orienta esse instrumento, ao corrigir o texto do aluno, a primeira preocupação deve voltar-se para o atendimento ao gênero solicitado e seu contexto de produção; em um segundo

momento, para o texto e a organização das ideias (coerência, coesão, variedade linguística etc.) e, finalmente, para a ortografia das palavras. Nesse caso, parece-nos que P2 segue esse percurso na correção quando diz que “[...] *a primeira coisa que eu olho se tá atendendo o que eu tô pedindo, se tem a ver com o assunto*”. Na sequência, ela informa que “[...] *eu vou pra... pra... é uma coerência ali na coisa*”. E, somente depois de olhar para o atendimento à proposta é que P2 faz as correções relacionadas à pontuação, repetição de palavras e paragrafação (conteúdos que correspondem ao segundo enfoque da tabela).

O procedimento adotado por P2, segundo sua fala, é bem diferente de P1 e aproxima-se mais das reflexões apresentadas e defendidas na FC.

P3, em relação ao segundo questionamento, assim se posiciona:

P3: [...] Que às vezes a gente tem que trabalhar mais assim [...] tirar mais informações deles, dá mais leituras, pesquisas, acho que falta às vezes isso também... falta informação no texto.

[...]

A primeira coisa eu leio, vejo os erros de ortografia né, e peço para eles fazerem a correção aí depois eu pego e faço a reestruturação, daí depois que eles passam a limpo daí eu faço uma retomada com eles pra ver.

Na primeira parte da resposta, percebemos uma digressão de P3: ela comenta, mas não responde ao solicitado. Se a pergunta era – *Na correção de texto do aluno, o que você acha que é importante considerar?* –, logo, é possível verificar que inicialmente ela não responde a essa indagação. Nesse sentido, inferimos que a docente, talvez, não tenha clareza dos aspectos considerados importantes para a correção do texto do aluno, revelando suas incompreensões do que foi trabalhado na FC. Todavia, ela demonstra uma outra preocupação ao afirmar: “*Que às vezes a gente tem que trabalhar mais assim [...] tirar mais informações deles, dá mais leituras, pesquisas, acho que falta às vezes isso também.*” O que interpretamos dessa afirmação é uma preocupação da professora com a necessidade de incentivar mais a leitura e a pesquisa em sala de aula, para melhorar a produção escrita, pois, segundo ela, “*falta informação no texto*”, ou seja, o aluno tem dificuldades de escrever, não tem “conteúdo”, “informações” suficientes para escrever um texto que atenda à solicitação de produção. Todavia, o que foi solicitado? Como foi organizado o comando/encaminhamento de produção? Se esse procedimento não ficar muito claro ao aluno e se não lhe for dado, antes da produção escrita, subsídios

suficientes para a produção, o aluno irá escrever por escrever, como exercício de escrita, conforme pontua Geraldi (1984) e Costa-Hübes (2012a), somente para que o professor leia e atribua uma nota, sem um propósito social, sem a circulação de seu texto em algum contexto da sociedade.

Essa dificuldade em ter o que dizer advém de propostas tais como a apresentada por essa mesma docente quando solicita que os alunos escrevam sobre a “Pátria” porque era Semana da Pátria, sem estabelecer leituras e maiores reflexões sobre o tema. Geraldi (2013[1991]) já defendia a importância de se criar, na sala de aula, as condições propícias para a produção, destacando, dentre elas, o fato de o aluno ter o que dizer. Nesse caso, parece-nos que há uma contradição entre o discurso na entrevista e a prática efetivada em sala de aula.

Na sequência da resposta, P3 recupera a pergunta e, ao respondê-la, afirma que, primeiramente, faz as correções ortográficas do texto; após, o texto é devolvido para os alunos, para que façam as correções, “*copiando*” novamente “*sem os erros*” apontados pelo professor. Com esse procedimento, P3 demonstra que sua preocupação está focada principalmente nas correções ortográficas do texto, e parece desconsiderar os demais elementos do texto e da situação interativa da língua, conforme itens elencados na Tabela Diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012b).

Entendemos que o “erro” do aluno deve ser trabalhado pelo professor com o intuito de conduzir a autocorreção, ou seja, de o aluno repensar sobre o que escreveu, a forma como escreveu, de modo que compreenda o processo de escrita e o que necessita melhorar. É nesse sentido que Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) entendem e Menegassi (2010a) reitera que o processo de escrita é trabalho.

Todavia, ao afirmar que “[...] *eu pego e faço a reestruturação, daí depois que eles passam a limpo daí eu faço uma retomada com eles pra ver*”, pareceu-nos que sua preocupação reside prioritariamente em apontar os erros ortográficos e corrigi-los no texto para que o aluno o “copie” novamente, passando-o “a limpo”. Talvez a reflexão aconteça quando ela diz fazer “*uma retomada com eles pra ver*”. Usamos o termo “copiar” e não “reescrever”, nesse caso, pois consideramos que a partir do momento que o aluno recebe o texto apenas com apontamentos e correções já realizadas e resolvidas pelo professor – correções resolutivas, conforme classificações de Serafini (1989) –, ele apenas irá “passar a limpo” seu texto, copiando-o novamente num processo de higienização da escrita. O processo de

reescrita requer análise e reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma perspectiva epilinguística, conforme define Geraldi (2013[1991]).

Em relação ainda a segunda pergunta feita aos professores, vejamos agora a resposta dada por P4:

P4 – [...] a mesma coisa, porque assim, esse negócio de letra maiúscula, de parágrafo [...]

Esse docente, por sua vez, também evidencia sua preocupação com a correção de aspectos ortográficos no texto, não revelando outras possibilidades de correção que possam requisitar do aluno mudanças significativas ao reescrever seus textos. Essa resposta de P4 ecoa como a compreensão de muitos docentes quando se trata de correção textual.

A compreensão que predomina entre as professoras entrevistadas é a de que corrigir significa olhar para a estrutura da língua e, mais precisamente, para a ortografia. No entanto, Bakhtin (2010[1929]) afirma que a forma não deve ser entendida independente do conteúdo, pois forma e conteúdo de complementam no projeto discursivo do autor, uma vez o discurso precisa da materialidade linguística para revelar-se.

Ter essa compreensão é importante porque irá incidir sobre a forma de corrigir o texto do aluno e apontar para o que se deve priorizar. Logo, a maneira de proceder à correção, além de revelar a postura teórica do professor, faz também com que o aluno compreenda a língua em seu contexto social de uso, reflita a sobre o que escreveu e sobre as possibilidades que a língua oferece.

Vale destacarmos aqui um comentário que P1 fez em relação à Tabela Diagnóstica que, a nosso ver, corresponde ao questionamento apresentado:

P1 – E quanto ao seu material que é... que é utilizado no caso da correção e reescrita de textos, na nossa formação de língua portuguesa a gente teve aquela tabela mas eu particularmente não estou usando eu já usei outros anos é muito trabalhosa aquilo dá um desgaste na hora de você corrigir porque a gente não... em alguns quesitos daqueles eu sou sincera em dizer que eu não tenho segurança... tá. Então, eu de antemão já te falo a nossa formação não foi suficiente [...] a análise linguística é trabalhoso ... É trabalho árduo... Então assim, esse é meu questionamento, vai ter que usar aquela tabela? Porque foi trabalhado no curso, a gente teria que estar usando esse material, [...] eu já trabalhei com turmas que eu fazia isso... Mas você olha pra tabela você tem uma panorâmica da

turma de qual conteúdo que tá precisando ser trabalhado, qual é a maior deficiência da turma... em geral, é muito boa, já fiz.. Tive essa experiência, mas é muito trabalhosa, com turmas grandes, olha... fica muito difícil o nosso trabalho. Quantos... eu não me recordo, assim, quantos encontros a gente trabalhou a tabela?

[...]

“[...] enquanto professor eu acho a gente tem que sempre tá aprendendo e sempre estimulando o nosso conhecimento que a gente já tem ... Só que eu acho que não é suficiente pra gente utilizar aquela tabela com segurança

P4 - Muito pouco [...] (essa resposta refere-se ao trabalho com a Tabela Diagnóstica, que para a professora, deveria ser trabalhado mais tempo com esse instrumento, visto as dificuldades que ainda persistem).

Notamos que P1 se posiciona quanto à correção dos textos produzidos pelos alunos, referindo-se à dificuldade que encontra em trabalhar com a Tabela Diagnóstica, conforme proposta por Costa-Hübes (2012b), retomada no quarto encontro (22/09/2012) da FC e explorada na subseção 2.4.2 do capítulo II. A docente elogia a tabela “*em geral, é muito boa, já fiz... tive essa experiência [...]*”, dizendo que já a utilizou e que ela permite que se tenha um panorama geral da turma quanto às dificuldades que ainda persistem: “*[...] você olha pra tabela você tem uma panorâmica da turma de qual conteúdo que tá precisando ser trabalhado, qual é a maior deficiência da turma*”. No entanto, afirma que a utilização da tabela demanda muito tempo e, com turmas com um número maior de alunos, fica muito difícil o seu uso: “*[...] mas é muito trabalhosa, com turmas grandes, olha... fica muito difícil o nosso trabalho*”.

Todavia, quando ela diz “[...] *em alguns quesitos daqueles eu sou sincera em dizer que eu não tenho segurança [...]*”, P1 comprova o que foi constatado na FC: pelo fato de a tabela pontuar conteúdos que são específicos da língua e que requerem conhecimentos que deem conta de lidar com esses conteúdos, torna-se um instrumento quase que inacessível à maioria dos professores. Esse fato se sustenta, conforme já dissemos, na pouca formação em língua que os professores dos anos iniciais têm, já que a maioria não tem formação em Letras, mas sim em Pedagogia, conforme constatou Costa-Hübes (2008) em sua pesquisa de doutoramento. E essas outras habilitações não asseguram, ao professor, o conhecimento necessário para lidar os conteúdos de LP, assim como nem a própria habilitação em Letras o garante totalmente. Das quatro docentes sujeitos da

pesquisa, apenas uma possui graduação em Letras; as demais são licenciadas em Pedagogia, conforme dados advindos do questionário aplicado (apêndice A), que definiu o perfil das professoras. No entanto, isso não justifica não terem se apropriado dos conteúdos trabalhados na FC.

Por outro lado, entendemos também que corrigir um texto, seguindo as orientações da Tabela Diagnóstica, requer tempo e empenho por parte dos professores que, nem sempre, têm essa disponibilidade em sua carga horária de trabalho. Por isso, os conteúdos muitas vezes são repassados sem o devido aprofundamento que lhe é necessário.

P1 também afirma que as ações de formação não foram suficientes, inclusive para o uso da Tabela Diagnóstica como instrumento de análise textual. Nesse caso, ainda há grande insegurança no trabalho com esse instrumento. “[...] enquanto professor eu acho a gente tem que sempre tá aprendendo e sempre estimulando o nosso conhecimento que a gente já tem [...]. Só que eu acho que não é suficiente pra gente utilizar aquela tabela com segurança”. Concordando com P1, P4 afirma que foram poucos encontros em que a Tabela Diagnóstica foi trabalhada. Analisando os excertos, verificamos que as professoras ainda têm grande insegurança em trabalhar com esse instrumento de correção textual, pois alguns aspectos apresentados não são dominados pelas docentes. Devido a tais posicionamentos, esse foi um ponto que buscamos retomar na pesquisa colaborativa.

Correlacionada às demais questões da entrevista, a terceira pergunta consistiu em levantar: *Quais dificuldades aparecem no momento de corrigir um texto?* O propósito dessa indagação foi verificar, pontualmente, quais dúvidas e dificuldades ainda persistiam nas professoras quanto à correção de textos.

Diante desse questionamento, obtivemos a seguinte resposta de P1:

*P1 – A gente não consegue produzir todos, produzir, por exemplo, produzir uma fábula, nem que seja coletivamente, exige tempo, precisa de tempo para elaborar, pra cada um dá uma ideia, da outra ideia, não, sem contar a parte anterior pra chegar... então tem algumas coisas que eu, eu não consigo trabalhar com eles.
[...]*

Eu fiz assim produções com eles comecei a fazer a reescrita eles fazerem individualmente no caderno e eu orientado, um por um... gente do céu.. fiquei quase louca...e não dei conta de orientar todos assim....sabe... Eu decidi fazer o coletivo, mas a gente sabe que não

atende a todos...todas as dificuldades. Assim... porque são poucos professores que estão nos anos iniciais que são da língua de letras, que tem assim, uma certa facilidade, um domínio quanto à análise linguística. Eu acredito que é a maior dificuldade e deficiência mesmo assim, do próprio professor, a gente tem dificuldade.

A primeira fala de P1 não contempla o questionamento. Está, na verdade, relacionada à dificuldade em se fazer os alunos atenderem a diferentes propostas textuais a partir dos mais diferenciados gêneros. A professora parece demonstrar sua angústia e sua preocupação com essa dificuldade apresentada pelos alunos. É como se fosse um pedido de socorro – “[...] *tem algumas coisas que eu, eu não consigo trabalhar com eles*”. Então, o que fazer? Será que nós, na condição de pesquisadores, poderíamos auxiliar essa professora por meio da pesquisa colaborativa? Talvez pudéssemos sim, desde que tivéssemos uma carga horária maior de estudos com as docentes, o que não nos foi permitido.

Embora a pergunta da entrevista fosse também direcionada para a correção do texto dos alunos, P1 direciona sua fala para o trabalho com reescrita, momento que viria após a correção. Sobre essa prática, ela explica que é iniciada em sala de aula, individualmente, mas que ela não deu “[...] *conta de orientar todos*”. Assim, a reescrita de forma coletiva foi trabalhada em sala de aula, no entanto, conforme P1, “[...] *a gente sabe que não atende a todos... todas as dificuldades*”. Fica evidenciado que a professora tem iniciativas para o trabalho com a reescrita de textos, mas que encontra grande dificuldade, pois tem insegurança para esse trabalho, apresentando dúvidas quanto aos aspectos linguísticos necessários para dar conta dessa atividade. Conforme a professora mesmo relata: “...*são poucos professores que estão nos anos iniciais que são da língua de letras, que tem assim, uma certa facilidade, um domínio quanto à análise linguística. Eu acredito que é a maior dificuldade e deficiência mesmo assim, do próprio professor, a gente tem dificuldade*”. Notamos que as dificuldades com o ensino de língua perpassam pela formação inicial do professor.

Já P2 atende, em sua resposta, o que lhe foi solicitado:

P2 – O que eu acho mais difícil é o tempo para corrigir isso, sabe de sentar com a criança e, e... dize olha, vamos lá, vamo faze de novo. O que eu tenho feito hoje é... eles tem aula de leitura na sexta-feira, das 15h20 até às 16h, aí eles tem uma caixa de gibis que eles amam, uma caixa de gibizinhos, aí... bem novinhos, eu levo lá pra sala, mas é um monte, deve ter uns trinta gibizinhos lá, aí eu peço

para eles pegar eles, mas (...) hoje dá pra fazer isso já, assim, eles deitam em qualquer lugar na sala, se esparramam por lá, aí eu chamo pra correção, daí eu sento com ele eu leio tudo e vou mostrando, e eu digo pra eles agora vamos arrumar, olha assim, assim, daí eles vão tendo que ir refazendo de novo e isso demora pra caramba. No texto deles eu já rabisquei, eu já sublinhei, vamos fazer de novo, demora, mas ainda bem que eu tenho só 18 alunos, demora, mas por outro lado é só 18 (...) Eu acho que pra mim é mais viável fazer isso do que fazer a reestruturação no quadro. Uma vez, duas vezes a gente faz assim né, por bimestre mas, mais que isso não, no quadro. Daí eu já vou frisando está repetindo “ele”, tantas vezes, “ele”, “ele”, e se nós mudarmos, no lugar de “ele” coloca um nome? Ou tira aquele e coloca dessa forma? Depois cola no caderno, daí a gente cola no caderno, aquele que eu já escrevi ali, rabisquei ali e o deles cola embaixo, já vê ali as duas partes.

[...]

Eu acho mais produtivo (fala isso ao se referir a correção de textos individual).

P2 demonstra que sua forma de correção de textos parte de uma correção individual no texto do aluno, no qual “*rabiscou e sublinhou*”. Depois disso, ela senta com cada um, lê e mostra o que necessita ser mudado no texto. Então, a docente diz ao aluno: “*agora vamos arrumar, olha assim, assim, daí eles vão tendo que ir refazendo de novo [...]*”. Notamos que essa forma de trabalho empregado pela professora privilegia a interação com o aluno, de forma a oportunizar a reflexão em torno da escrita e das possibilidades que a língua oferece. Ao interagir com o aluno, a docente dialogiza com o que já está dito, de maneira a orientar o aluno a uma resposta a esse enunciado, conforme postulado por Bakhtin (1998[1975]).

Essa forma de correção corresponde àquela defendida por Simioni (2012) e apresentada no terceiro encontro da FC, relatado na subseção 2.4.2 do capítulo II, qual seja, a classificatória interativa. Trata-se de uma correção individual em que o professor senta ao lado de cada aluno e vai, com ele, relendo o texto e apontando para suas incoerências. Enquanto isso, conforme explica P2, os demais alunos ficam fazendo a leitura de gibis em sala de aula. Durante esse procedimento de revisão do texto, o professor vai orientando o que precisa ser mudado no texto, “*Daí eu já vou frisando tá repetindo ‘ele’, tantas vezes, ‘ele’, ‘ele’, e se nós mudarmos, no lugar de ‘ele’ coloca um nome? Ou tira aquele e coloca dessa forma?*”. Assim, nesse diálogo com o aluno, vai construindo, orientando quanto à reescrita do texto, pautada nas dificuldades pontuais de cada um. A docente ainda afirma que para ela, esse tipo de revisão com o aluno “[...] *é mais viável fazer isso do que fazer a reestruturação no quadro. Uma vez, duas vezes, a gente faz assim né, por bimestre*

mas, mais que isso não, no quadro” e ainda considera “[...] *mais produtivo*” essa maneira de verificar o texto juntamente com o aluno. Esse encaminhamento de correção se imbrica com a reescrita, uma vez que a professora já vai ajudando o aluno a reescrever seu texto.

Nesse sentido, Menegassi (1998) entende que a revisão de um texto dá origem a um novo processo que permite uma nova fase de construção textual, a partir da mediação do professor, numa relação dialógica com o aluno. Essa construção fica evidenciada na maneira com que P2 interage com o aluno em torno de seu texto, permitindo a reescrita a partir das dificuldades pontuais. É um processo que demanda maior tempo, mas que, com certeza, contribui para que o aluno possa repensar a sua escrita, dialogar sobre suas dificuldades e melhorar seu texto numa próxima versão. Essa maneira de interagir com o aluno aponta para a compreensão de que a escrita é “[...] uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos na escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2014 [1989], p. 55). Esse processo envolve revisão e reescrita numa interação entre professor e aluno, em que os sujeitos vão se apropriando da linguagem e melhorando a sua maneira de expressão, num movimento de recriação da escrita, que proporciona a reflexão em torno da língua e das infinitas possibilidades que ela nos oferece.

Após esse processo de reescrita, conforme P2, o aluno cola em seu caderno a versão corrigida para que possa refletir sobre seu texto. Isso fica evidenciado em: *“Depois cola no caderno, daí a gente cola no caderno, aquele que eu já escrevi ali, rabisquei ali e o deles cola embaixo, já vê ali as duas partes”*. Essa foi a maneira encontrada pela professora para que o aluno pudesse comparar as duas versões de sua escrita, e, conseqüentemente, refletir sobre ela. Trabalhar com a correção e a reescrita conforme P2 evidenciou, com certeza, estabelece uma maior proximidade do professor e do aluno, dando condições para que o professor consiga tirar dúvidas pontuais do aluno, solucionando cada problema no texto, num processo dialógico em que se reflete sobre a língua e seu uso. Esse processo parece-nos uma forma favorável de trabalhar com a correção e a reescrita nos anos iniciais. Tal maneira de realizar o trabalho com a correção e reescrita de textos, indica algumas compreensões teóricas da docente em relação aos conteúdos trabalhados na FC.

Diante de tais discussões, passemos agora à resposta dada por P3:

P3 – Eu gosto de português sabe, eu sou muito de assinalar os erros, mas assim, eu pra mim concordância nominal, verbal, gramática pra mim não tenho problema [...] mas assim, o mais difícil trabalhar, eu acho que o mais complicado é fazer eles entende essa concordância verbal, as vezes né, porque erro de ortografia você vai trabalhando, concordância verbal achei meio complicado, porque é difícil trabalhar, a... como que fala, a... pra eles entender, não difícil pra mim, mas pra eles entender coerência, coesão no texto [...]

[...]
Eu falo pra eles como que é... o outro vai ler se você não escreve correto, daí eu peço para eles lê aí leem, você entendeu? tem vezes que nem eles entendem [...]

P3 direcionou sua resposta para o que considera a maior dificuldade de aprendizagem dos alunos, que está em fazer com que compreendam a concordância verbal, a coesão e a coerência no texto. Também P3, assim como as demais entrevistadas, aponta para as dificuldades do aluno no texto e não para a sua como professora ao corrigir o texto do aluno. Esse redirecionamento se deve, talvez, a não querer explicitar suas dificuldades quanto à compreensão e ao ensino da LP, o que revela, de certa forma, lacunas em sua formação que a FC não conseguiu suprir.

No segundo trecho de sua fala, P3 não se reporta para a reescrita, e enfatiza que em um dado momento, parece-nos que posterior à correção realizada pelo professor, solicita ao aluno que faça a leitura de seu texto e procure compreender o que escreveu. Essa prática parece-nos uma tentativa de que o aluno reflita sobre a sua escrita, conforme propõe a PAL, com o propósito de garantir a clareza do texto, de modo o que outro (leitor) o compreenda. Tal tentativa, no entanto, deve ser orientada pelo docente, pois, sem instruções, o aluno não terá condições de compreender de que maneira poderá melhorar seu texto. O professor, nesse caso, necessita se colocar como mediador do processo, a fim de instigar o discente à reflexão, elucidar dúvidas e apontar caminhos a seguir. A PAL é, portanto, direcionada pelo professor.

P4, por sua vez, novamente não participou da discussão expondo sua resposta. Apenas concordou com o que os demais professores expunham.

Tendo em vista às análises das terceira e quarta questões e das dificuldades que as professoras encontravam para lidar com a correção dos textos dos alunos (acrescido da reescrita), a que conclusões chegamos? Todos os professores enfatizaram, em suas respostas, muito mais as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual, do que “suas” dificuldades para fazer a correção. Isso

nos permite inferir que as ações de FC pouco refletiram na prática pedagógica docente, o que nos faz questionar, mais uma vez, sobre as reais contribuições das FC, nos moldes atuais, para o trabalho pedagógico. Todo esse diagnóstico contribuiu para que, nas sessões reflexivas, momento que permitiu maior contato com o dia a dia escolar desses docentes, pudéssemos evidenciar suas reais necessidades relacionadas à correção de textos escolares, conforme verificamos nas subseções 3.2.3. e 3.3.2.5 e também na 3.4.1.5.

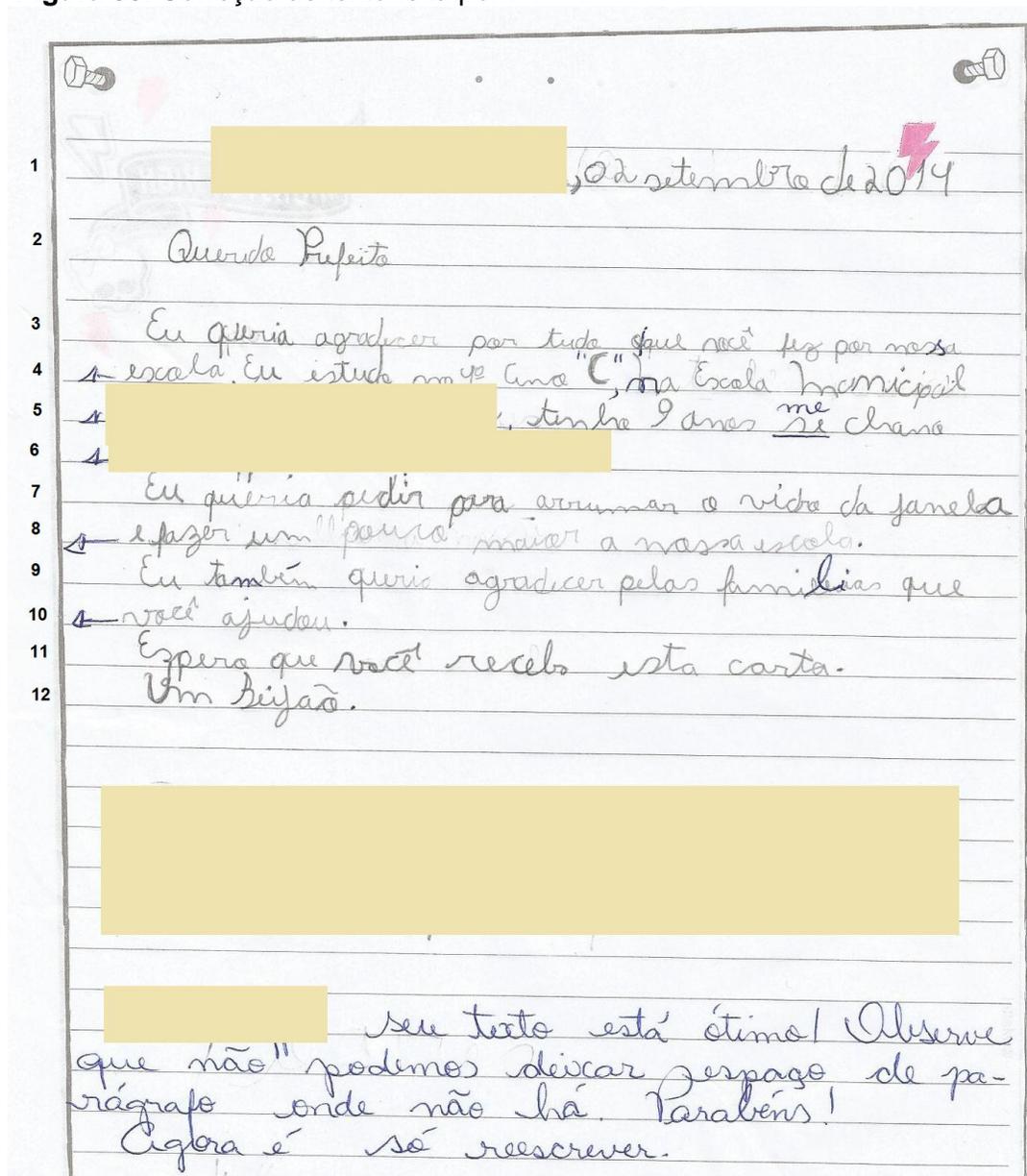
3.3.2 Reflexões sobre os dados gerados quanto à correção de textos dos alunos nas observações em sala de aula

Durante as observações em sala de aula e em conversas paralelas com as professoras, elas nos relataram a forma empregada para a correção do texto do aluno e nos entregaram alguns textos corrigidos, permitindo que fizéssemos cópias. Todavia, não pudemos sentar com cada uma delas no momento desse trabalho de correção, já que preferiram apenas relatar a nos permitir acompanhar essa prática. Logo, o que apresentaremos nessa subseção corresponde àquilo que pudemos visualizar de marcações nos textos corrigidos e ao que disseram as professoras sobre sua prática.

3.3.2.1 Correção de texto do aluno – P1

P1 é a professora que propôs a escrita da Carta ao prefeito, conforme já relatamos na subseção 3.2.2.1. Dentre os textos que ela corrigiu (e que copiamos), destacamos um (figura 33) para ilustrar a forma de correção adotada por essa docente.

Figura 33: Correção de texto feita por P1



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Ao observarmos as marcações da professora nesse texto, verificamos que a revisão ocorre de duas formas: ela recorre à correção resolutive (SERAFINI, 2004[1989]) e à interativa (RUIZ, 2001). Na interativa, P1 se comunica com o aluno por meio de um bilhete deixado ao final do texto; e na resolutive, corrige alguns erros do aluno, marcando, acima da palavra, sua grafia correta. Nesse caso, a professora acaba “resolvendo” os problemas do texto do aluno. Verificamos isso em várias situações: a professora separa a palavra “oque”; acrescenta um ‘s’ na palavra “nossa”; reescreve a grafia na palavra *na*; corrige a frase “tenho 9 anos e se chamo”,

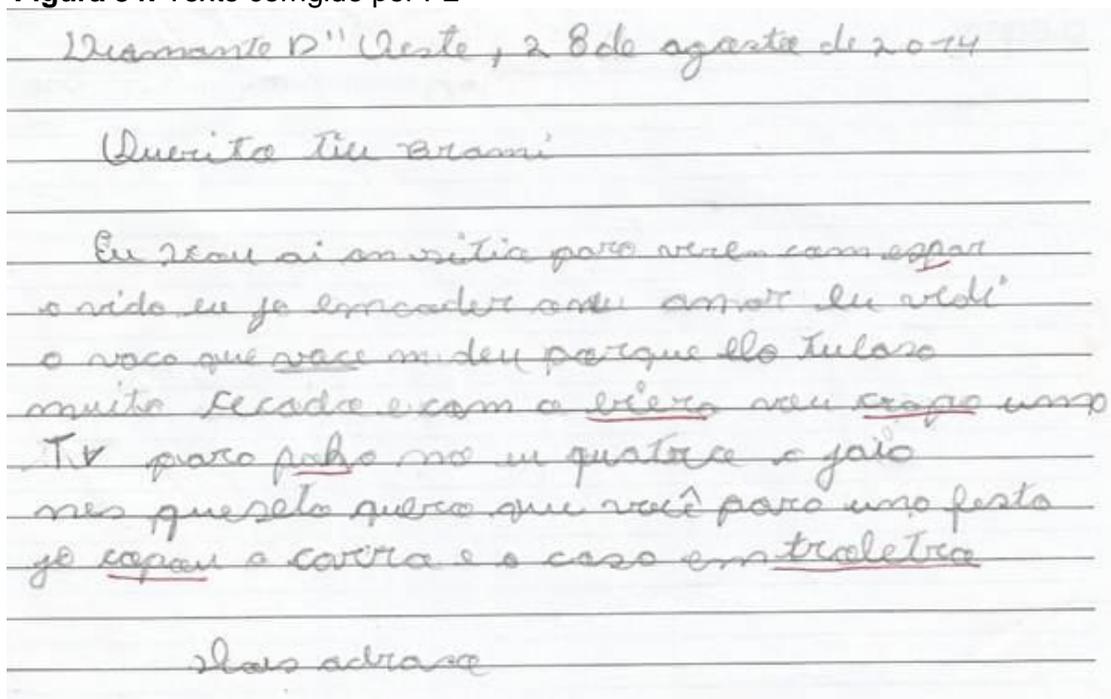
substituindo o “se” por “me”; na grafia da palavra “também” a letra ‘m’ é corrigida e, ainda, na grafia da palavra “famílias” a letra ‘l’ é acrescentada, sem que a acentuação seja verificada. Conforme já pontuado por Ruiz (2001), nesse tipo de correção, o professor observa o erro do aluno e o corrige no próprio texto, sem levá-lo a refletir sobre a língua. Essa forma de revisão não deixa o aluno ir além da marcação da professora no texto, uma vez que não estimula a compreensão da correção e a reflexão sobre seu erro. Consequentemente, ele copia novamente seu texto, apenas “passando a limpo”, ou seja, corrigindo-o conforme as marcações da professora e, em muitos casos, copia-o com os mesmos erros, já que essa forma de correção não foi significativa para a sua reflexão em torno de sua escrita.

O bilhete deixado no final do texto revela a correção interativa, conforme explica Ruiz (2001). A professora inicia seu bilhete elogiando o aluno; após isso, aponta que não se deve deixar espaços (no texto) de parágrafos que não há; e ainda, finaliza seu bilhete parabenizando o aluno e solicitando que reescreva o texto. No entanto, o comentário do professor quanto à utilização do parágrafo não foi pertinente, já que, se observarmos o texto, verificamos que o aluno deixou um espaço ao começar cada parágrafo. O que faltou, na verdade, é o recuo do texto à margem da folha. Por meio do bilhete deixado pela docente, notamos que se estabelece a interação, o diálogo com o aluno. A professora, no papel de leitora do texto, se coloca em uma atitude responsiva, conforme pressupostos bakhtinianos, e dialoga com o aluno, assumindo-se como coautora daquela produção. A forma com que faz o apontamento sobre os espaços em branco ao início de cada frase, associado com as “flechinhas” deixadas no texto, oportuniza ao aluno refletir sobre a forma que apresentou o texto e, ao mesmo tempo, dialogar com a professora. Se, como diz Bakhtin (2003[1979]), as palavras não são nossas; apropriamo-nos da palavra do outro, da voz do outro para organizar o nosso enunciado; nesse caso, o aluno, além de apropriar das vozes que antecederam a esse enunciado, provavelmente se apropriará da voz da professora ao seguir suas orientações. Entendemos que a correção interativa favorece a aprendizagem do aluno, uma vez que motiva o desenvolvimento da linguagem.

3.3.2.2 Correção de texto do aluno – P2.

Conforme apresentamos no tópico 3.2.2.2, a proposta de produção apresentada por P2 foi a produção de uma carta informal para um amigo. Em conversa com a professora, ela nos relatou que fez duas intervenções na correção dos textos de seus alunos. Na primeira intervenção, ela corrige as questões ortográficas e gramaticais, conforme podemos verificar nos textos abaixo:

Figura 34: Texto corrigido por P2



Fonte: Dados gerados na pesquisa – fotografia texto do aluno.

Ao olharmos para o texto, verificamos que a professora, nessa primeira intervenção, recorre à correção indicativa, uma vez que apenas grifa com caneta de cor vermelha algumas palavras do texto. A correção indicativa, conforme Serafini (2004[1989]), consiste em marcar no texto, ou em sua margem, palavras ou frases que apresenta algum erro. Essa forma de correção limita o professor apenas a indicar erros ortográficos e gramaticais, sem permitir ao aluno, muitas vezes, a compreensão do que a correção significa em seu texto, já que o professor apenas sublinha o que necessita ser mudado e o aluno, por sua vez, na maioria das vezes, não tem a compreensão de seu erro.

Conforme relato de P2, após essa primeira intervenção no texto, ela senta com cada aluno e, em uma segunda intervenção textual, analisa com ele os ‘erros’ assinalados, conversa sobre o que pode ser mudado e orienta para que ele reescreva naquele momento, o seu texto. Isso foi relatado pela professora também no momento da entrevista, em que afirma que chama o aluno para a correção:

P2 – [...] daí eu sento com ele eu leio tudo e vou mostrando, e eu digo pra eles agora vamos arrumar, olha assim, assim, daí eles vão tendo que ir refazendo de novo e isso demora pra caramba. No texto deles eu já rabisquei, eu já sublinhei [...] Eu acho que pra mim é mais viável fazer isso do que fazer a reestruturação no quadro. Uma vez, duas vezes a gente faz assim né, por bimestre mas, mais que isso não, no quadro. Daí eu já vou frisando está repetindo “ele”, tantas vezes, “ele”, “ele”, e se nós mudarmos, no lugar de “ele” coloca um nome? Ou tira aquele e coloca dessa forma? Depois cola no caderno, daí a gente cola no caderno, aquele que eu já escrevi ali, rabisquei ali e o deles cola embaixo, já vê ali as duas partes. [...] Eu acho mais produtivo.

A professora afirmou ainda que “[...] a parte mais complicada é de corrigir, de reescrever, de reestruturar essas produções, porque tem que procurar os momentos [...] demora [...]]. No entanto, acredita que essa forma de correção é muito mais produtiva. Infelizmente, não pudemos acompanhar todo esse processo para a reescrita dos textos, pois a professora já havia realizado essa etapa. Essa maneira de trabalhar com os alunos privilegia a interação e requer uma resposta, o que possibilita ao discente dialogar com as múltiplas vozes que permeiam a sua constituição discursiva, conforme afirma Bakhtin (1998[1975]). Ainda, esse procedimento pedagógico se assemelha à forma apresentada por Simioni (2012), a *classificatória interativa*, em que o professor senta com o aluno para tirar dúvidas e refletir sobre seu texto, pois, para a autora, esse diálogo face a face entre o autor do texto e professor possibilita ao aluno a reflexão em torno da escrita.

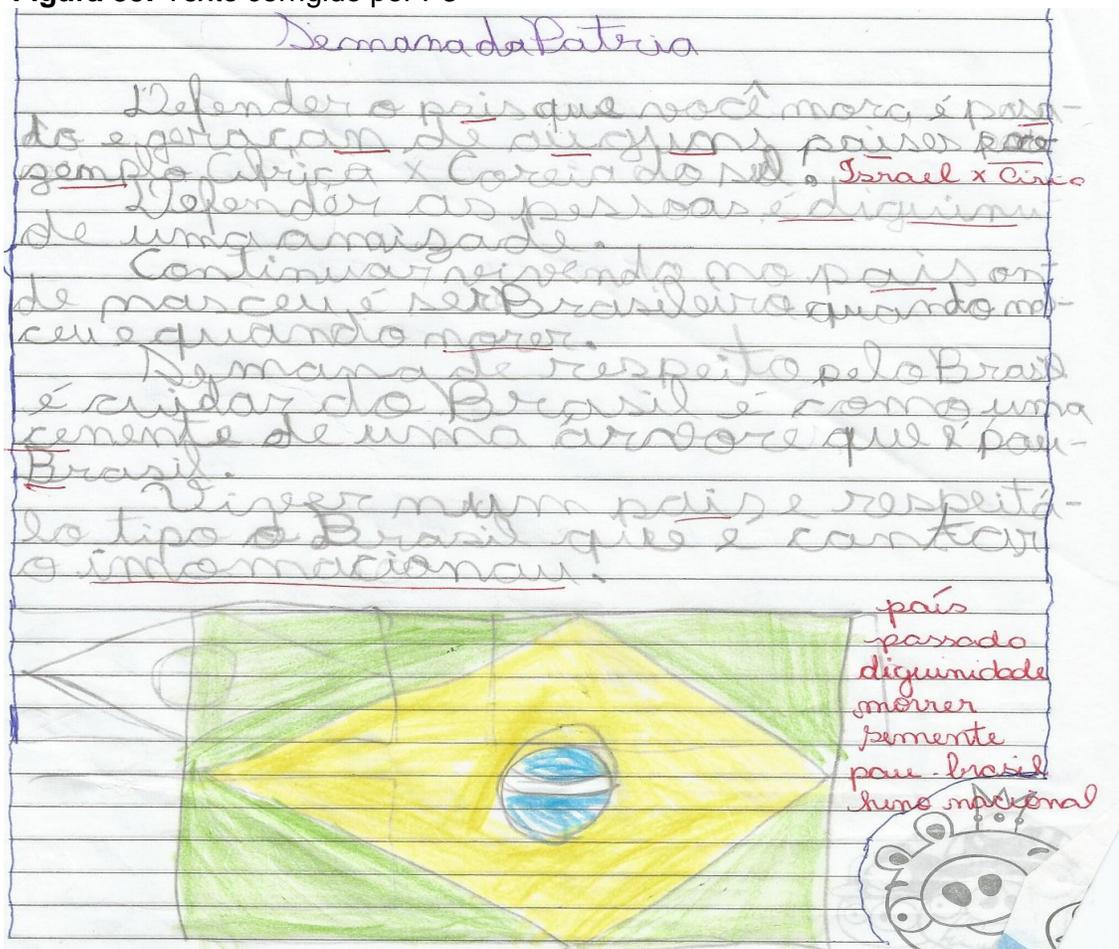
Compreendemos que essa maneira de corrigir é favorável a alunos dos anos iniciais que ainda se encontram nesse processo de apropriação da escrita. Assim, com o professor ao seu lado, apontando, orientando e questionando, facilita sua compreensão sobre a organização textual. Todavia, o que foi enfatizado pela docente não pudemos confirmar. Em sua fala e no texto assinalado, percebemos que a ênfase maior recai sobre os aspectos ortográficos e sobre as repetições excessivas no texto. Talvez ela enfatize também conteúdos relativo ao gênero e à organização das ideias; porém, isso não nos foi possível verificar.

Na sequência, direcionamos nossas considerações às correções feitas por P3.

3.3.2.3 Correção de texto do aluno – P3

A proposta de produção textual apresentada aos alunos por P3, conforme já evidenciamos anteriormente, correspondia a escrever um texto sobre a Semana da Pátria. Também não participamos da correção dos textos produzidos pelos alunos, pois a correção já havia sido efetivada pela professora em outro momento. Os textos corrigidos nos foram cedidos para serem copiados e, na figura 35, destacamos um deles para ilustrar essa forma de correção.

Figura 35: Texto corrigido por P3



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Nesse texto corrigido pela professora, notamos uma mistura de duas correções: a indicativa e a resolutiva (SERAFINI, 2004[1989]). Na correção indicativa, a professora demarca no texto os ‘erros’ do aluno, sublinhando diversas palavras, conforme podemos verificar na figura 35. Essas palavras grifadas são escritas logo abaixo do texto ou no próprio corpo do texto, de forma “correta”. Assim, em um primeiro momento, P3 apenas aponta o erro ao aluno, sem explicá-lo ou evidenciar caminhos para uma reescrita adequada. Num segundo momento, resolve esses ‘erros’, quando reescreve cada palavra de maneira correta logo abaixo do texto, conforme aponta o quadro 30.

Quadro 30: Palavras corrigidas por P3

Escrita do aluno	Correção do professor
<i>país</i>	país
<i>pasado</i>	passado
<i>diguinude</i>	dignidade
<i>cenente</i>	semente
<i>pau-Brasil</i>	pau-brasil
<i>imomacionao</i>	hino nacional

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ao olharmos para as palavras grafadas, uma delas “*podezenplo*” é grifada, mas não reescrita pela professora. Além disso, numa correção resolutiva, a professora muda o nome dos países que o aluno apresenta (África e Coreia do Sul) para Israel e “*Círia*” (grafada com a letra C pela professora). Essa forma de correção, conforme já evidenciamos, não provoca o aluno a repensar a sua escrita; muitas vezes, ele apenas copia o texto, não raro, com os mesmos erros, já que a correção não lhe foi significativa e não contribuiu para melhorar a sua escrita. A maneira como P3 conduziu a proposta de produção de texto e, agora, sua correção, demonstra qual é sua concepção de escrita. Ela aparenta entender o texto em apenas um de seus polos: o da estrutura, o que segundo Bakhtin (2003[1979]), corresponde à forma, ao sistema da língua, ou seja, àquilo que pode ser repetido e reproduzido. Essa forma de procedimento sustenta-se em uma concepção de escrita com foco na língua que, segundo Menegassi (2010a), o professor apresenta quando, ao se deparar com o texto do aluno, sua primeira reação é “[...] corrigir, diretamente no texto, erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, isto é, aspectos formais que apresentam desvios à norma padrão-culta da língua escrita” (MENEGASSI, 2010a, p. 16). Essa atitude evidencia a concepção de escrita que essa pessoa tem

tais partes fornecendo um texto correto” (SERAFINI, 2004[1989], p. 113). Essas resoluções em demasia fazem com que o aluno não ultrapasse a marcação do professor; ao contrário, ele se apega às orientações de tal forma que não reflete em torno de seu erro e nem pensa em outras possibilidades da escrita. Assim, a atividade de reescrita reduz-se à cópia do texto, corrigindo-o da forma que a professora propôs, quando não, copiando-o com os mesmos erros, já que o processo de correção não lhe foi significativo.

Em síntese, podemos dizer que as formas de correção trabalhadas na FC e assumidas pelos professores naquele momento se comprovaram também nas observações em sala de aula. A forma mais empregada pelas docentes é a correção resolutiva, sustentada por uma concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010a), o que contraria a concepção dialógica e interacionista da linguagem, conforme proposto pelos documentos curriculares (PCN, DCE e CBEPM). Nesse caso, entendemos que, se de um lado, há um currículo (AMOP, 2007) que orienta o trabalho com a língua voltado para a interação; do outro lado, há tentativas dos professores em fazer com que essa proposta se concretize, principalmente quando optam (em sua maioria) para um trabalho em torno de um gênero discursivo. Todavia, essa proposta não se sustenta em todo o percurso da prática docente, como vimos nessa fase da correção dos textos.

Feitas essas considerações, passamos, agora, a olhar para as sessões reflexivas, no sentido de mostrar como promovemos as reflexões sobre a correção de textos, a partir do que ouvimos na entrevista e vimos nas observações.

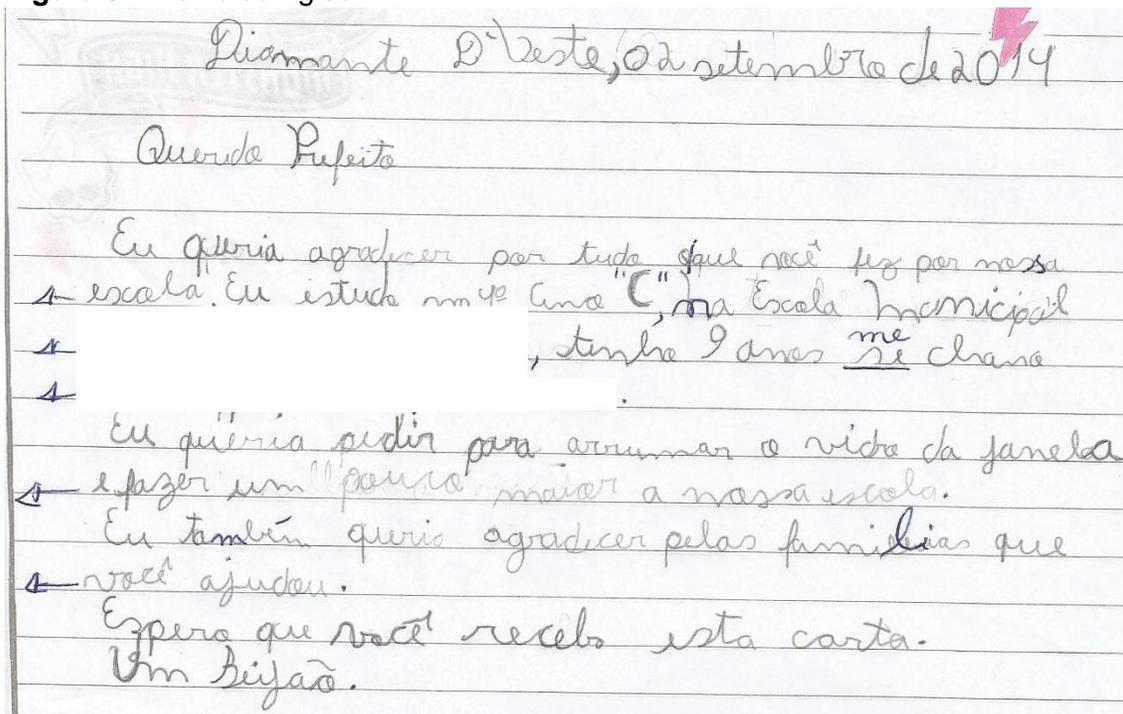
3.3.2.5 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na correção de textos.

Ao considerar o que ouvimos na entrevista e visualizamos nas observações em sala de aula, planejamos as sessões reflexivas que tratariam da correção de textos dos alunos, que aconteceram nos dias 14/09/2016 e 05/10/2016, conforme consta no quadro 6 (capítulo I – p. 59).

Inicialmente, recuperamos os comandos de produção aplicados pelas professoras durante as nossas observações. Em seguida, solicitamos às professoras que escolhessem dois dos textos de seus alunos (recolhidos durante as observações em sala de aula) e os avaliassem, corrigindo-os. As professoras, então,

corrigiram esses textos novamente, da forma que costumavam realizar (conforme já apresentado nas seções 3.3.2.1 e 3.3.2.4, utilizando a correção indicativa e textual-interativa (P1), e a indicativa e resolutive (P4), conforme evidenciamos na figura 37.

Figura 37: Texto corrigido P1



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Após essa atividade, voltamos-nos para o estudo do texto *Análise de Textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico* (COSTA-HÜBES, 2012b), que havia sido encaminhado no encontro anterior. O texto apresenta e orienta o trabalho com a Tabela Diagnóstica para a correção de textos dos alunos. Nesse sentido, estudamos mais uma vez esse instrumento com as professoras, tirando dúvidas e enfatizando a sua importância para o levantamento das principais dificuldades da turma e para direcionamento do trabalho com a escrita na sala de aula.

Terminado o estudo do texto, entregamos às professoras uma cópia da Tabela Diagnóstica e orientamos para que diagnosticassem os textos a partir desse instrumento. Esse trabalho foi desenvolvido por elas e acompanhado por nós, que as atendíamos quanto às suas dúvidas. Alguns questionamentos estavam relacionados ao que seria a coerência e a progressão no texto; a coesão sequencial

e a referencial; a variante linguística e o emprego adequado do vocabulário; a hipercorreção, dentre outros. As discussões se deram em torno desses tópicos e foram registradas na própria tabela, conforme compreensão dos professores. Nesse sentido, nos questionamos: Como o trabalho com a Tabela Diagnóstica poderá obter êxito se há lacunas na formação do professor? Evidenciamos que se trata de um problema primário já que a Tabela não é usada, na maioria das vezes, pois não há o entendimento dos professores diante dos aspectos linguístico nela abordados. Abaixo podemos observar como ficou o preenchimento de uma das Tabelas:

Figura 38: Texto corrigido por P1 e P2 na Tabela Diagnóstica

		Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X			
		Nome dos Alunos			
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL		T1	T2		
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?		OK	OK		
1.2 Está adequado à esfera de circulação?		OK	OK		
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?		OK	OK		
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?		OK	OK		
1.5 Atende ao formato do gênero?		OK	OK		
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?		OK	OK		
2. TEXTO					
2.1 Apresenta clareza / coerência: <i>...ao todo da coesão - partes do texto conectivos</i>		OK	OK		
2.1.1 Tem progressão?		OK	OK		
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?		+ -	OK		
2.1.3 Apresenta ideias não-contraditórias ?		OK	OK		
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:					
2.2.1 Referencial <i>→ refere-se a uma determinada pessoa ou coisa</i>		OK	OK		
2.2.2 Sequencial <i>- da sequência a ideias anteriores</i>		OK	OK		
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação? <i>→ linguagem formal</i>		OK	OK		
2.4 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos					
2.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?		+ -	OK		
2.6 Emprego adequado da concordância verbal?		OK	OK		
2.7 Emprego adequado da concordância nominal?		+ -	OK		
2.10 Adequação vocabular?		OK	OK		
2.11 Pontuação adequada?		OK	+ -		
2.12 Paragrafação adequada?		+ -	+ -		
3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS					
3.1 Uso adequado de letras maiúsculas?		OK	+ -		
3.2 Traçado das letras é legível?		OK	OK		
3.4 Ortografia correta?		+ -	OK		
3.5 Problemas de Hipercorreção?		+ -	OK		
3.6 Segmentação adequada das palavras?		+ -	+ -		
3.7 Acentuação adequada?		OK	+ -		

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Ao olharmos para as anotações das professoras em relação aos textos analisados (T1 e T2), verificamos que, nos itens em que os textos atendiam ao solicitado, as professoras assinalaram “OK”. Já para os itens que atenderam em parte ao solicitado, utilizaram-se dos símbolos “+” (mais ou menos). Para os que não atenderam ao solicitado, foi utilizado a letra “N” (não atende).

Após o diagnóstico, retomamos com P1 e P4 quais problemas os textos apresentavam. Verificamos que os problemas estavam voltados para: i) no que se refere ao gênero e à situação social de produção: destacou-se o atendimento ao gênero; ii) no que se refere à organização do texto: despontaram-se problemas relativos à clareza, à coerência, ao grau de informatividade, ao emprego adequado dos verbos, ao emprego adequado da concordância verbal, à pontuação, à paragrafação e à utilização de letras maiúsculas; iii) no tocante à ortografia: destacaram-se a hipercorreção, a segmentação das palavras e a acentuação foram os itens mais assinalados como não dominados pelos alunos.

Realizada essa análise, as professoras puderam perceber a importância desse instrumento diagnóstico, que possibilita um levantamento das principais dificuldades da turma, de forma geral, e também de cada aluno, individualmente, com o intuito de planejar ações. As docentes concluíram que esse instrumento diagnóstico é válido e permite ao professor organizar suas aulas em torno das dificuldades apresentadas pelos alunos; e que a Tabela pode ser utilizada, por exemplo, ao início de cada semestre para que, a partir de um diagnóstico, possam planejar os conteúdos que precisam ser trabalhados.

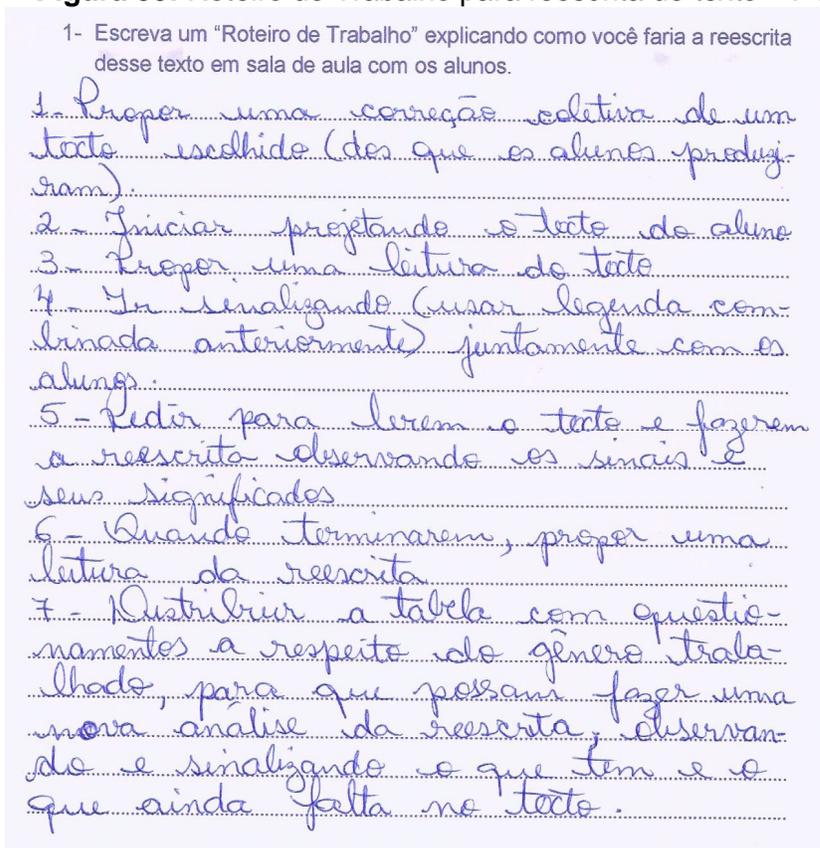
Após estudarmos a Tabela Diagnóstica, recuperamos os modos de correção de textos propostos por Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), Gonçalves (2013) e Simioni (2012), conforme fora trabalhado na FC do Projeto Obeduc. As formas de correção: indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 2004[1989]); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); Lista de Constatações – correção interativa (GONÇALVES, 2013) e classificatória interativa (SIMIONI, 2012) foram discutidas e analisadas com as professoras em seus textos já corrigidos.

Depois disso, relacionamos essas formas de correção com os modos que elas empregavam em sala de aula e refletimos sobre qual(is) poderia(ão) possibilitar melhores resultados. Ao olhar para seus textos corrigidos e as formas de correção, as professoras constataram que recorrem muito à correção indicativa e à resolutive. P4 afirmou também utilizar a correção textual-interativa, deixando bilhetes para os

alunos nos textos. Ao questionarmos sobre a possibilidade de empregarem outra forma de correção, as professoras afirmaram que seria possível utilizar o modo proposto por Simioni (2012), no entanto, demandaria muito mais tempo para isso, já que teriam que sentar-se com cada aluno e refletir sobre seu texto, mas concluíram que seria a forma mais apropriada, pois acreditam que teriam melhores resultados.

A partir dessa reflexão, lançamos um questionamento: Tendo em vista as maiores dificuldades levantadas na Tabela Diagnóstica, como você (professora) encaminharia a reescrita desse texto com o aluno? Para responder a essa questão, as docentes escreveram um Roteiro de Trabalho, conforme verificamos nas figuras 39 e 40, redigindo como fariam esse trabalho de reescrita em sala de aula. Objetivávamos, com esse roteiro, identificar como pretendiam conduzir a prática de reescrita textual, a partir dos estudos até então realizados, verificando se, de alguma forma, se apropriaram de algum conhecimento até então socializado. Esse roteiro possibilitou-nos, ainda, planejar a próxima sessão reflexiva que trataria da reescrita textual.

Figura 39: Roteiro de Trabalho para reescrita de texto – P1



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

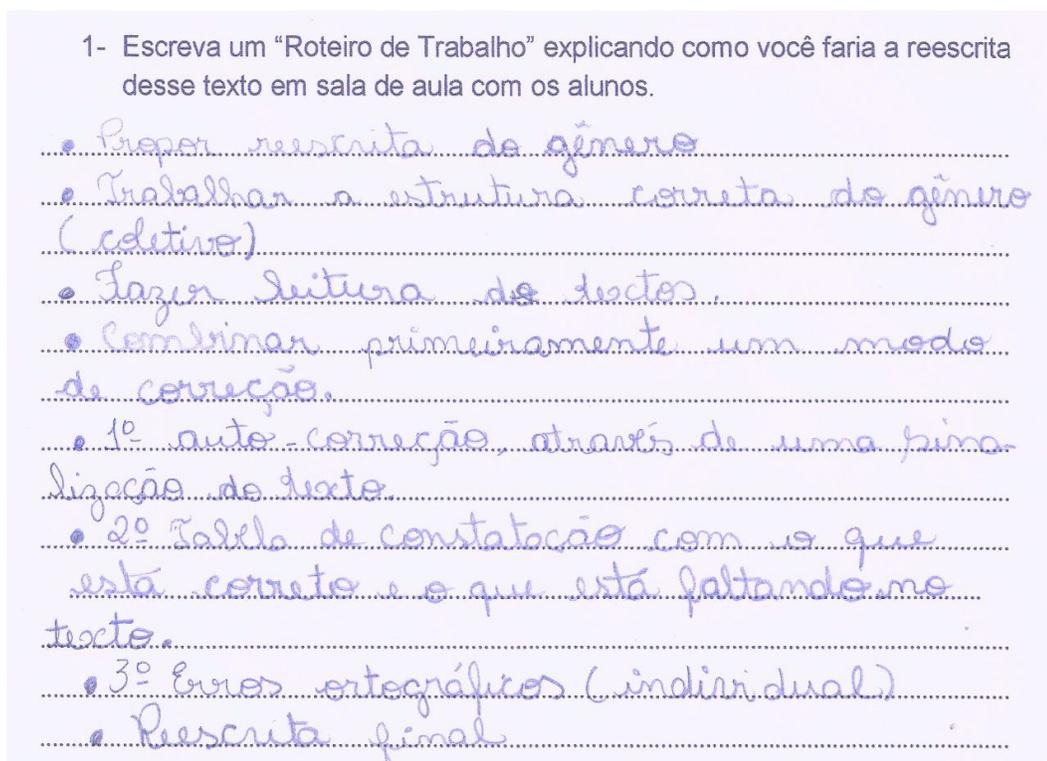
Ao analisarmos o roteiro proposto por P1, verificamos que a docente parte de uma correção textual coletiva de um texto escolhido pelos alunos da classe. Assim, o texto selecionado seria projetado no quadro para leitura e, após, por meio de uma legenda, seriam realizadas as discussões e apontamentos para melhorar o texto. Em seguida, seria solicitado a leitura do texto para, na sequência, reescrevê-lo, observando os sinais marcados, conforme a legenda. Por fim, os alunos fariam uma outra leitura do texto, agora reescrito e, com o auxílio de uma tabela com questionamentos, uma nova correção seria realizada, caso necessário.

Essa forma de reescrita textual proposta pela professora é a mesma utilizada por Simioni (2012), em que a autora estabelece com os alunos uma legenda para a correção (quadro 8, p. 102) dos problemas do texto. A indicação da “tabela com questionamentos” é uma referência à lista de constatações proposta por Gonçalves (2013), a qual foi apresentada e discutida na FC.

Verificamos, assim, uma tentativa de P1 em efetivar o processo de reescrita conforme considerou interessante nos estudos das sessões reflexivas até aqui realizadas. Isso demonstra que a docente está em processo de apropriação da teoria trabalhada durante as sessões reflexivas e já tenta vinculá-la a sua prática pedagógica. Mais uma vez, enfatizamos a importância das sessões reflexivas para chegarmos mais próximo da prática docente, a fim de oportunizar ao professor a reconstrução do seu próprio conhecimento, refletindo sobre suas atividades, correlacionando-as com reflexões teóricas de maneira crítica e contextualizada.

Passemos agora ao roteiro proposto por P4:

Figura 40: Roteiro de Trabalho para a reescrita de textos – P2



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Quando P4 propõe a "reescrita do gênero", comete um equívoco teórico muito comum entre os docentes dos anos iniciais: considerar o gênero como texto. Não está claro ainda, nesse caso, que o texto se configura em um gênero e que esse nos é dado historicamente. Portanto, o que produzimos e reescrevemos são textos-enunciados que se organizam em determinados gêneros.

P4, em seu roteiro, dá ênfase, ainda, à revisão da estrutura do gênero ao indicar que esse trabalho deve ser realizado, inicialmente, antes da reescrita individual. Propõe, na sequência, a leitura do texto em questão, combinando com os alunos o modo que a correção seria realizada. Primeiramente, a autocorreção: cada aluno, observando os sinais apresentados no texto, fariam a correção desse texto. Em seguida, seria apresentada uma lista de constatações, conforme apresentada por Gonçalves (2013), para que o aluno pudesse verificar em seu texto o que ainda estaria faltando. Por fim, fariam a correção dos erros ortográficos (que inferimos já estarem apontados no texto por meio da correção do professor) e, após, a reescrita final desse texto.

P4 sugeriu que a reescrita do texto fosse realizada de maneira individual, a partir de uma primeira revisão direcionada por uma lista de constatações (GONÇALVES, 2013). Observamos, assim, uma mudança em seu modo de conduzir esse processo, que poderá, aos poucos, propiciar a uma maior interação individual com o aluno, sentando com cada um deles e pontuando os problemas que ainda persistem em seu texto, conforme propõe Simioni (2012).

Ambas as professoras apontam para mudanças quanto à correção e reescrita de textos, o que, em nossa concepção, pode ser melhor trabalhado nas sessões reflexivas. Notamos que, mesmo após o trabalho realizado na FC em um grupo maior, apenas nas sessões refletivas essa forma de conceber a correção e a reescrita se demonstrou melhor assimilada pelas professoras. Isso comprova o que disse Gasparotto (2014), que esse formato de estudo colaborativo favorece a reflexão e cria um vínculo maior entre os envolvidos, dando-lhes mais liberdade e segurança para interagir, perguntar, levantar dúvidas, buscar respostas, contra argumentar etc. Percebemos, então, uma identificação maior com o objeto de estudo que, nesse caso, era o que realmente desejavam aprofundar.

Nossa tentativa, nesses momentos de estudos nas sessões reflexivas, foi ressaltar que a aprendizagem da escrita só se efetiva por meio da reflexão. O aluno precisa refletir sobre seus erros, compreendê-los naquele contexto de uso da língua, para então corrigir seu próprio texto. Nessa perspectiva, conforme afirma Gedoz, “O ensino reflexivo da escrita [...] remete à prática que toma o texto como elemento chave para qualquer tentativa de trabalho com a língua e perpassa as demais atividades envolvidas no contexto de interação que a linguagem requer, ultrapassando, portanto, a prescrição e a descrição” (GEDOZ, 2015, p. 185).

As sessões reflexivas em torno da reescrita textual, destacadas na próxima seção, buscaram esclarecer ainda mais como esse trabalho pedagógico pode ser realizado.

Na pesquisa de campo (entrevista e observações), ficou evidenciado que a Tabela Diagnóstica não é utilizada pelas professoras para o trabalho de correção textual. Isso ficou confirmado quando P1 afirmou na entrevista que a Tabela é “*muito trabalhosa*” e “*em alguns quesitos daqueles eu sou sincera em dizer que eu não tenho segurança*”. No entanto, ao estudá-la novamente durante as sessões reflexivas, aliada a teoria à prática das professoras, observamos que compreenderam da importância desse instrumento diagnóstico. Nessa perspectiva,

conforme apregoa Magalhães (2004), a pesquisa colaborativa possibilita aos participantes reflexões sobre alguns conceitos, tornando-os mais claros, de forma que os envolvidos “[...] expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2004, p. 76).

Mais uma vez, diante das sessões reflexivas propiciadas pela pesquisa colaborativa, percebemos a importância de se repensar nos formatos das formações pedagógicas ofertadas aos professores, já que a pesquisa colaborativa atende muito mais às dificuldades de cada um, auxiliando-o na compreensão da teoria aliada a *sua prática* em sala de aula. Em consonância com Angelo (2015), entendemos que as reflexões subsidiadas por nossa mediação provocaram alterações no saber docente, uma vez que elas conseguiram “[...] diagnosticar os problemas e os efeitos das mudanças no contexto de ensino” (ANGELO, 2015, p. 117).

3.4 ENCAMINHAMENTOS PARA A REESCRITA TEXTUAL

Ao considerar o texto como “uma atividade que envolve tanto elementos linguísticos como sócio-cognitivos e interacionais em que os sujeitos são construtores sociais e o texto é o lugar de interação do homem com o mundo” (SANTOS; CARLOS 2011, p. 3), percebemos que os encaminhamentos para a reescrita não podem mais ocorrer apenas com o objetivo de transcrever o texto, passando-o “a limpo”. É necessário ir além, de maneira a promover a reflexão sobre o uso da língua e sua função social. Esse foi o ponto de partida para as reflexões que se seguiram no último encontro de FC no ano de 2012.

Os professores participantes foram convidados a refletir sobre a prática da reescrita, de modo que eles se colocassem como mediadores desse processo e reconhecessem a importância de seu conhecimento para orientar o aluno sobre os usos da língua dentro de uma situação de interação apresentada.

A atividade de reescrita foi reconhecida, naquele contexto de FC, como um ato de o aluno voltar-se para seu texto (antes ou depois da correção do professor), revisando-o, no sentido de atender às condições de produção estabelecidas inicialmente. Sendo assim, primeiramente ele deveria pensar no gênero selecionado, no conteúdo temático abordado, na finalidade da escrita, nos interlocutores envolvidos, no suporte e no veículo de circulação. Depois disso, seu olhar deveria

voltar-se para a linearidade do texto, atentando-se para a coerência e coesão textual, à variedade linguística, às regras gramaticais (como concordância, regência, pontuação, paragrafação etc.) e à ortografia.

As reflexões que seguiram na FC direcionaram-se para as formas de encaminhamento da reescrita, focalizando-a em dois aspectos, tendo em vista tratar-se de alunos dos anos iniciais: a reescrita coletiva e a reescrita individual.

De acordo com a teoria até então trabalhada, foi proposto aos professores, a partir de um material didático elaborado por Costa-Hübes e cedido para o trabalho nas FC⁴⁴, que olhassem para o texto que consta no quadro 31 (produzido por um aluno de 2º ano) e procedessem a uma situação de reescrita, seguindo os passos da reescrita coletiva:

Quadro 31: Encaminhamentos para a reescrita coletiva

1. Inicialmente, corrigir todos os textos dos alunos, diagnosticando os problemas apresentados;
2. Destacar O PROBLEMA mais frequente nos textos corrigidos.
3. SELECIONAR dentre todos, UM TEXTO QUE REPRESENTA O PROBLEMA DA MAIORIA.
4. Transcrever o TEXTO SELECIONADO num cartaz ou expor em um slide, CORRIGINDO TODOS OS DEMAIS PROBLEMAS, deixando sem correção APENAS AQUELE QUE SERÁ TRABALHADO. Por exemplo, deixar sem corrigir somente problemas no texto em torno do Discurso direto.

A CIGARRA E A FORMIGA

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

Fonte: Costa-Hübes (2010).

Esses passos encontram-se sistematizados no Currículo (AMOP, 2007) que, por sua vez, se respalda em Geraldi (1984). O que Costa-Hübes fez foi acrescentar um exemplo para ilustrá-los. No caso do exemplo apresentado no quadro anterior, o maior problema detectado, após corrigir todos os textos dos alunos de uma turma de 2º ano, foi quanto à marcação adequada do discurso direto. Os alunos não sabem empregar a devida pontuação. Sendo assim, a orientação foi que o professor

⁴⁴ Esse material não se encontra publicado. Trata-se de atividades elaboradas por Costa-Hübes (2010) e exploradas durante as ações de FC nas quais atuava como docente. Vale destacar que a professora atua nessas ações desde 1998, e depende de um vasto material que procura atender, na prática, os conteúdos abordados teoricamente.

selecionasse um texto que representasse esse problema e o transcrevesse no quadro, em um cartaz ou o apresentasse em um slide. Todavia, esse texto deveria ser corrigido em todos os demais aspectos, haja vista que não seriam o foco de estudo naquele momento. O que deveria ficar em evidência era o problema abordado, no caso, o discurso direto, pontuação e paragrafação, já esses dois últimos estão diretamente relacionados com o conteúdo selecionado. Para isso, o professor deveria sublinhar no texto, inicialmente, a fala da(s) personagem(ns).

Essa orientação está respaldada em Geraldi (1984), quando discorre sobre a PAL a partir do texto do aluno. Dentre as orientações repassadas pelo autor, ele afirma que “[...] para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema” (GERALDI, 1984, p. 63).

Uma vez apresentado o texto e deixado em evidência o problema que seria abordado, o passo seguinte consistia em o professor ir reescrevendo o texto no quadro, discutindo e chamando a atenção dos alunos para o que era necessário modificar, nesse caso, para que o discurso direto ficasse devidamente marcado dentro do texto. Ao final desse processo, ter-se-ia, então, o texto reestruturado, conforme quadro 32:

Quadro 32: Exemplo de texto reescrito coletivamente

A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez, uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer.

Então a formiguinha suando falou:

___ **Cigarra, me ajude um pouco.**

Ela nem ouviu e continuou cantando até que, uma vez, a formiga gritou:

___ **Cigarra, você nunca faz nada. Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar.**

Mas a cigarra falou:

___ **Eu já canto. Para que trabalhar?**

E continuou cantando. Porém a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar.

E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar.

Assim, passaram a viver bem, sem brigas.

Fonte: Costa-Hübes (2010).

Essa atividade permitiu aos professores olharem para o texto do aluno e compreenderem que, para a reescrita coletiva, apenas um dos problemas, conforme pontua Geraldi (1984), em comum nos textos da classe toda, deveria ser tomado para análise, pois “[...] de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 1984, p. 63). Lembrar dessa orientação naquele momento foi muito importante, pois, conforme

alguns depoimentos dos professores presentes, era comum que o texto a ser trabalhado coletivamente fosse apresentado aos alunos em sua íntegra, com todos os problemas para, depois, ser corrigido todos eles, de modo que o texto fosse higienizado. Todavia, como se tratava de muitas informações repassadas na mesma atividade, os alunos se dispersavam e não conseguiam acompanhar todo o processo, o que tornava essa prática muito cansativa. Isso, de certa forma, estava desestimulando os professores a trabalharem com a reescrita coletiva em sala de aula.

Retomar, assim, esse procedimento, serviu para mostrar que a reescrita coletiva pode ser facilitada e que, o que se quer com ela, é que o aluno aprenda a voltar para seu texto e a revisá-lo criticamente, de modo que possa, dessa forma, ir se apropriando da escrita. Nas palavras de Menegolo e Menegolo (2005), “A importância do ato de reescritura do texto reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto” (MENEGOLO;e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Explicitado os encaminhamentos que podem ser dados à reescrita coletiva em sala de aula, os docentes-pesquisadores da FC passaram a explorar a reescrita de forma individual. Para discutir com os professores algumas possibilidades de trabalho nessa direção, retomaram as palavras de Simioni (2012), para quem uma das formas da reescrita individual é aquela em que o professor senta ao lado do aluno e, juntamente com ele, reescreve seu texto, instigando-o a refletir em torno de sua escrita e no que é necessário modificar. Conforme a autora, esse é o momento em que o professor passa a fazer a intervenção classificatória interativa, considerada por Simioni (2012) como a mais adequada para os anos iniciais, pois possibilita uma melhor aproximação entre professor e aluno, em um processo de construção dialógica da linguagem. Esse direcionamento para a reescrita oportuniza “momentos de diálogo face a face com cada produtor dos textos, possibilitando que, mediante nossas indagações e orientações, refletissem sobre sua escrita” (SIMIONI, 2012, p. 162). O exemplo apresentado pela pesquisadora confirma a viabilidade e a importância dessa prática na formação do aluno como sujeito-leitor de seu próprio texto, pois o ato de reescrever é, na verdade, um ato de leitura que, muitas vezes, dependendo do nível de aprendizagem do aluno, precisa necessariamente ser mediado pelo professor nessa atitude dialógica, como adotou Simioni (2012).

Outra maneira de conduzir a reescrita textual e que também foi discutida na FC é aquela que o professor, a partir do texto escrito pelo aluno, elabora atividades enfocando o problema do texto que deseja trabalhar. Esse procedimento foi criado por Costa-Hübes, considerando as palavras de Geraldi (2013[1991]), de que o texto deve ser tomado como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem.

Para exemplificar, foi apresentado aos professores um texto de aluno⁴⁵ (quadro 35) e algumas atividades que exploravam alguns conteúdos gramaticais, a fim de que pudessem compreender a possibilidade de elaboração de atividades a partir do texto escrito por seus alunos.

Costa-Hübes salienta que para a realização desse encaminhamento em sala de aula com os alunos, devem ser distribuídas cópias do texto que será explorado, corrigindo-o em todo os aspectos, menos aquele(s) que será(ão) trabalhado(s). As atividades elaboradas a partir desse texto podem ser digitalizadas ou passadas no quadro para que os alunos copiem-nas no caderno e depois as resolvam. Assim, apresentamos um exemplo trabalhado com os professores na FC e as atividades propostas. O texto em análise foi produzido por um aluno do 3º ano e, ao selecioná-lo, o foco principal era trabalhar com a coesão referencial, já que os alunos estavam repetindo muito as palavras. Vejamos como foi organizado esse encaminhamento:

Quadro 33: Exemplo 1 de encaminhamento para reescrita individual

A TARTARUGA	
Era uma vez uma linda tartaruga do mar ela saiu do mar para chocar os seus ovos. Passado uns dias, a tartaruga teve os seus filhos. Ela levou os seus filhos para passear com ela no mar que ela nasceu. Eles arrumaram amigos e ela gostava muito dos seus filhos e filhas. E os filhos foram crescendo e teve os filhos.	
A.	Leia novamente a primeira parte do texto, observando a parte destacada: “ <i>Era uma vez uma linda tartaruga do mar ela saiu do mar para chocar os seus ovos</i> ”.
	a) Coloque um ponto depois da primeira palavra “mar”
	b) O que era o mar para a tartaruga? _____
	c) Então substitua a segunda palavra mar por essa expressão. _____
B.	Leia agora o trecho seguinte: “ <i>Ela levou os seus filhos para passear com ela no mar que ela nasceu.</i> ”
	a) Qual a palavra que se repete? _____
	b) A quem ela se refere? _____
	c) Então, reescreva esse trecho eliminando as expressões “com ela” e o último “ela”. _____
C.	Agora observe essa outra repetição: “ <i>a tartaruga teve os seus filhos. Ela levou os seus <u>filhos</u> para passear com ela no mar que ela nasceu. Eles arrumaram amigos e ela gostava muito dos seus <u>filhos e filhas</u>. E <u>os filhos</u> foram crescendo e teve <u>os seus filhos</u>”.</i>
	a) Em vez de dizer o leão comeu o rato, podemos dizer: comeu-o; a águia viu os filhotes da coruja; viu-os. Então, em vez de dizer “levou os seus filhos para passear,

⁴⁵ Material pedagógico elaborado por Costa-Hübes (2010) e cedido para o trabalho nas Formações Continuadas.

podemos dizer: _____

- b) A palavra “filhos e filhas” pode ser substituída por: _____
- c) Muitas vezes, apenas o verbo já retoma a palavra que queremos. É o caso de “E os filhos foram crescendo...” que, se deixarmos só o verbo ficará dessa forma: _____
- d) A última palavra sublinhada pode ser deixada no texto, pois é uma repetição necessária.

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

Fonte: Costa-Hübes (2010).

Depois de resolver todas as atividades, a orientação seguinte é que o aluno reescreva o texto inicial, incorporando as mudanças apresentadas, de modo a eliminar o excesso de repetições. Essa maneira de abordar o conteúdo com os alunos demonstra que é possível o trabalho gramatical em sala de aula, deixando de lado a forma tradicional de ensino que parte de regras e conceitos que, muitas vezes, são apenas decorados pelos alunos, sem a compreensão de como utilizá-los. Outra questão que foi enfatizada é que o professor elege um ou alguns problemas do texto para trabalhar com o conteúdo gramatical, partindo do texto do aluno, o que faz com que se reflita em torno da escrita em situações reais trabalhadas em sala de aula. Logo, tratam-se, como diz Geraldini (1984), de práticas de análise linguística, já que propiciam a reflexão em torno dos usos da língua.

Caso o professor tenha textos mais longos, e dependendo do conteúdo, poderá propor atividades utilizando trechos desses textos e não o texto como um todo. Desse modo, se, por exemplo, o professor desejar trabalhar com a concordância verbal e nominal no texto, poderá propor atividades como as que constam no quadro 34 e que também foram discutidas com os professores na FC:

Quadro 34: Exemplo 2 de encaminhamento para a reescrita individual

CONCORDÂNCIA VERBAL

1. Leia os trechos abaixo, retirado de textos de alunos de 3ª e 4ª séries. Os alunos esqueceram de combinar o verbo com o sujeito. Então, vamos ajudá-los a fazer essa combinação?

- a) “Mário e Maria foi no parque e levou seu filho que se chama Marcos”.

- b) “Beatriz era uma menina de 4 meses. Sua mãe e seu pai estava muito feliz...”

- c) “Eles ficar felizes para sempre”.

- d) “A maior parte do nosso planeta é de água e muita dessas águas é salgadas e não serve

para beber.

- e) “A água é muito importante. Sem a água nós não vive. A água é boa para tudo que nós precisa. Todos os seres vivos não pode viver sem a água”.
- f) “Se nós tomar água contaminada ficaremos doente e podemos morrer. Por isso, nós tem que cuidar das naturezas e não poluir o rio”.

CONCORDÂNCIA NOMINAL

- a) “Nasceram muito filhotes de tartarugas”. _____
- b) “Nasceu muitos irmãozinho”. _____
- c) “A água serve para muitas coisa.” _____

Fonte: Costa-Hübes (2010).

Cabe salientar que, ao utilizar o próprio texto do aluno ou fragmentos dele na elaboração de atividades para a reescrita textual, o professor está desenvolvendo a PAL que propicia ao aluno refletir em torno de sua própria criação, ou seja, do texto escrito por ele. Essa prática possibilita que ele se reconheça como sujeito-autor, e o instiga a uma atitude responsiva, de maneira a retomar seu texto e analisá-lo, adequando-o à variante padrão da língua, para posterior reescrita. Essa forma que trabalho faz com que o ensino gramatical tenha sentido ao aluno, pois partirá de seu texto, como defende Geraldi, “[...] o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno” (GERALDI, 1984, p. 63).

Além dessas, outras atividades foram trabalhadas com os professores, conforme podem ser conferidas nos anexos 07, 08, 09 e 10.

Com esses encaminhamentos e discussões realizadas com os professores na FC, o objetivo foi que pudessem compreender que os textos dos alunos não só podem, mas devem ser tomados como objetos de ensino da LP, pois refletir em torno de nossa prática (no caso dos professores) ou nossos textos (no caso dos alunos) faz com que aquilo que elaboramos tenha sentido, o que nos possibilita uma real compreensão do ensino e aprendizagem da língua.

E como se deu a apropriação desse encaminhamento pelos professores? Houve apropriação? As reflexões da FC repercutiram na sala de aula? É o que vamos analisar nas subseções seguintes quando nos determos nos dados gerados pela observação e como esses influenciaram no planejamento da última sessão

reflexiva. Destacamos que, como em nossa entrevista não elaboramos nenhuma pergunta com esse foco⁴⁶, não teremos dados gerados a partir desse procedimento.

3.4.1 Reflexões sobre os dados gerados nas observações em sala de aula sobre a reescrita de textos

Nesta subseção, trouxemos para discussão as observações em sala de aula quanto ao processo de reescrita de textos. Assim, evidenciamos cada turma e o trabalho nela desenvolvido pela professora.

3.4.1.1 Reescrita textual – P1

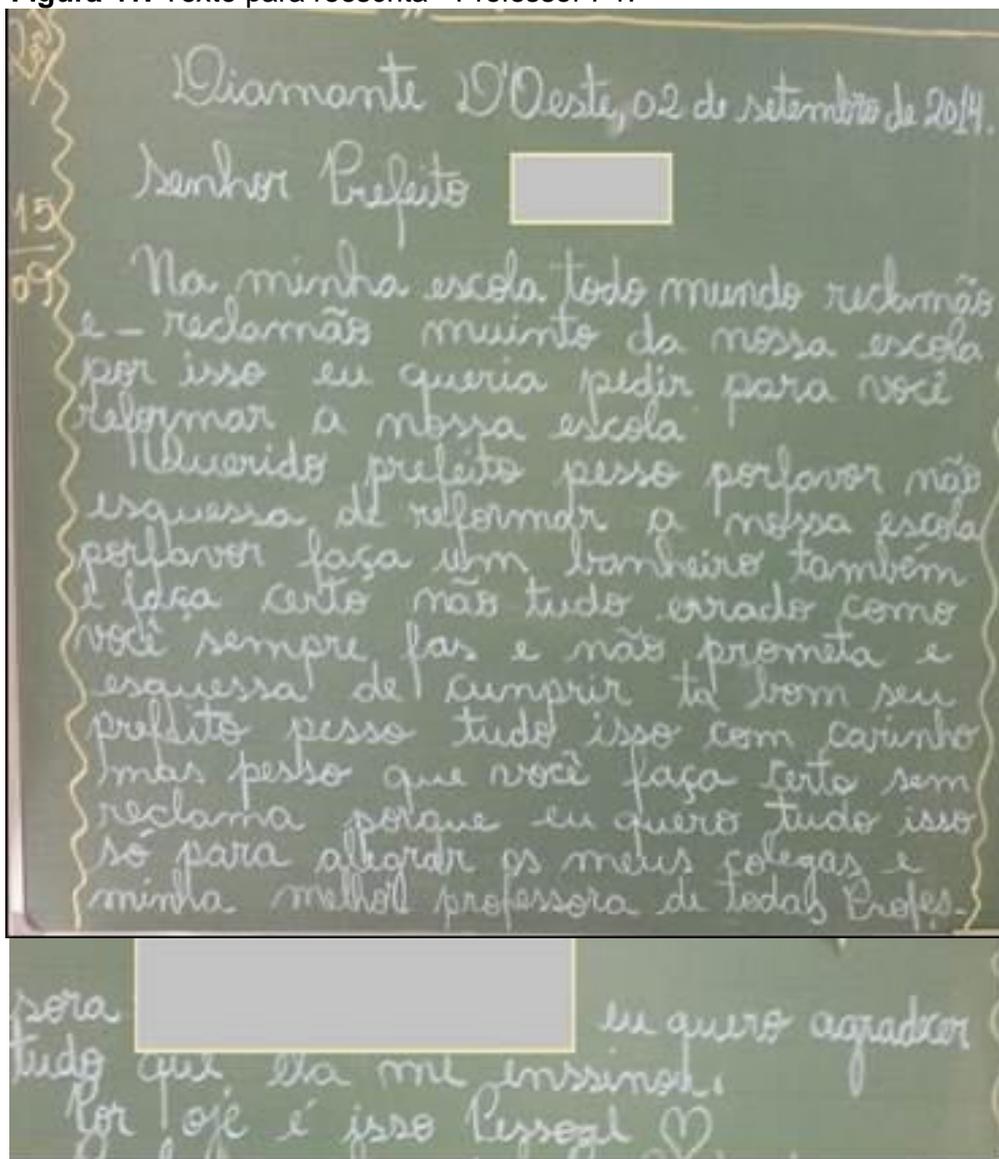
Ao adentrarmos a sala de P1, pudemos observar a proposta de reescrita textual da carta endereçada ao prefeito municipal, conforme comando de produção apresentado na subseção 3.2.2.1 deste capítulo.

A escolha da professora para a reescrita de texto foi a forma coletiva. Previamente, P1 selecionou um dos textos dos alunos e passou no quadro, explicando que iriam fazer a reescrita do texto de forma coletiva. Informou ainda que as demais produções textuais, por ela corrigidas, seriam entregues em outro momento, para que pudessem analisar seus ‘erros’ e reescrever os textos em seus cadernos, corrigindo-os. Também salientou que esse foi o texto escolhido naquele momento e que muitos dos alunos também apresentavam em suas produções ‘erros’ como os daquele texto e que deveriam respeitar a colega do texto escolhido.

Na figura que segue, podemos verificar a transcrição do texto no quadro, sem nenhuma correção.

⁴⁶ Assumimos que houve uma lacuna na elaboração da entrevista. Em vez de fazermos duas perguntas direcionadas à correção de textos, deveríamos ter feito apenas uma e outra poderia questionar o encaminhamento dado à reescrita.

Figura 41: Texto para reescrita - Professor P1.



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

A professora solicitou aos alunos para observarem a escrita das palavras, a coesão e a coerência, as frases na linha (verificar quando acaba a linha do caderno, como seguir a escrita), afirmando que a correção do texto é uma forma de eles aprenderem a escrever cada vez melhor.

Então, pediu aos alunos para copiarem o texto da forma que estava no quadro, podendo ser copiado a caneta. A docente ainda salientou: *“Escrevam exatamente como está aqui (no quadro) [...] cuidado para não copiar erro onde não tem, cuidado para não corrigir os erros antes da hora [...] nós vamos corrigir depois,*

junto com todo mundo”. Então, solicitou aos que terminassem de copiar que já fossem assinalando os ‘erros’ encontrados no texto. Alguns alunos já foram identificando alguns ‘erros’ durante a cópia do texto no caderno.

Após esse processo de copiar, a professora iniciou relendo o texto com os alunos e adequando os ‘erros’ apresentados no quadro com outra cor de giz. A primeira correção foi na frase “*Na minha escola todo mundo **reclamão** [...]*” em que, após diálogo com os alunos, a conjugação verbal ficou “**reclama**”. Um aluno questionou se não poderia ser utilizado o verbo “*reclamam*” e a professora deu um exemplo dizendo que “*reclamam*” seria o plural na terceira pessoa do verbo e poderia ser utilizado, por exemplo, em: “*Na minha escola todas as pessoas ou todos os alunos reclamam*”. P1 também chamou a atenção para o traço (-) que o aluno apresentou na sequência da frase “*Na minha escola todo mundo **reclamão e – reclamão** [...]*”, dizendo que não se deve utilizar o traço (hífen) nessa situação, pois não está separando uma palavra e não é um item.

Os alunos apontaram também a palavra “*muinto*” grafada incorretamente, e a professora chamou a atenção para o uso da vírgula após “*nossa escola*”. Ainda, enfatizou o conectivo “*por isso*”, pedindo o que deveria ser mudado. Um aluno afirmou que deveria ser escrito “*junto*” e a docente falou que não, que era grafado de forma separada, assim como estava apresentado. Outro aluno disse que deveria ser usada uma vírgula depois de “*por isso*”. P1 acrescentou a vírgula, comentando com os alunos que faltava o ponto no final da frase.

A docente enfatizou também que, logo após à frase “*Na minha escola todo mundo reclama e reclama muito da nossa escola [...]*”, poderia ser utilizado o ponto final, mas que deixaria com a vírgula. Solicitou, então, que lessem o parágrafo seguinte e perguntou: “*[...] tem alguma palavra escrita com alguma letrinha diferente de que a gente tem?*”. Os alunos apontaram a palavra “*porfavor*” grafada sem separação. A professora enfatizou a palavra “*pesso*” grafada com dois “s” e um aluno comentou que era com um “s”, já outro falou que grafia era com “ç”. A palavra “*esquessa*” também foi corrigida quando a professora solicitou a leitura novamente do segundo parágrafo, ao enfatizar que “*esqueça*” vem do verbo “*esquecer*”.

Na frase “*Querido prefeito peço por favor não esqueça de reformar a nossa escola [...]*”, a professora questionou se deveria utilizar uma vírgula ou um ponto final, e os alunos responderam que seria uma vírgula. Eles também apontaram para a grafia da palavra “*fas*”, que deveria ser grafada com “z”. A docente chamou a

atenção ainda para as frases: “Querido prefeito peço por favor não esqueça de reformar a nossa escola, por favor não esqueça de reformar o banheiro também e faça tudo certo e não errado como você sempre faz” e “Não prometa e esqueça de cumprir, tá bom seu prefeito!”, enfatizando que, no texto, essas ideias deveriam aparecer separadas por ponto final.

Enfatizou também que a ideia seguinte seria em outro parágrafo, corrigindo novamente a grafia de “peço” e “reclamar” na leitura com os alunos (que apontaram esses ‘erros’). Então, questionou se não estava faltando vírgula na frase “Peço tudo isso com carinho mas peço que você faça certo sem reclamar”, e apontou a vírgula após as palavras “carinho”, enfatizando que estava antes de “mas”; e “reclamar” dizendo que após essa última palavra está o conectivo “porque” que indica explicação. Ao continuar a leitura, “[...] porque eu quero tudo isso só para alegrar os meus colegas e minha melhor professora de todas professora [...]”, P1 questionou o que estava faltando e os alunos responderam que faltava o artigo “as” e “s” para o plural de “professoras”.

Perguntou também quem teria uma ideia para mudar essa frase, pois estava muito repetitiva. Então, solicitou que um aluno lesse novamente a frase e perguntou novamente à turma como poderia ser resolvido esse problema. Em seguida, fizeram mais uma vez a leitura em grupo, pois a professora falou que teria que separar as ideias. A professora assim enfatizou sobre o assunto do texto:

P1: Está pedindo para construir [...] ‘com carinho, mas que faça bem feito’, porque quer alegrar os colegas e a professora e agradecer a professora. Não tem que ter uma separação? Que separação a gente pode colocar lá? Um ponto e começar uma nova frase. Pode ser uma nova linha ou na mesma linha. Podemos colocar uma palavra de ligação, no último parágrafo que está falando da professora, que ela quer agradecer. Que palavra podemos colocar lá? (Por exemplo): Eu quero... Mas aí não pode ser junto aqui, porque está falando de uma coisa e aqui de outra. Pode ser na mesma linha? Pode, mas vamos colocar em outra linha, porque fica melhor porque estamos falando de uma coisa. Vamos acrescentar então a palavrinha “aproveitar”? Porque ela está falando com o prefeito e aí ela vai falar para a professora. Por que você colocou que quer agradecer a professora? É para o prefeito ficar sabendo? Ah bom! Então tá. Então vamos colocar aqui, com letra inicial maiúscula. A aluna está agradecendo ao prefeito e vai aproveitar a oportunidade para agradecer à professora. Então acrescentamos essas duas palavrinhas “aproveitar para agradecer tudo que ela me ensinou” (questionando e corrigindo com os alunos a grafia da palavra ‘ensinou’ que estava grafada com

dois “ss”). *Você já está falando que é a professora então usamos o ela.*

A professora destaca, ainda, a frase *“por oje é isso pessoal”*, questionando se a carta era para o prefeito, por que usar a palavra *“pessoal”*? Então, os alunos sugeriram que fosse substituído por *“prefeito”*. Ainda chamou a atenção para a grafia da palavra *“oje”* sem a letra *“h”*. Isso foi corrigido no texto. Afirmou, então, que essa frase já seria a despedida da carta. Também acrescentou que deveria terminar com *“aluna”* e o nome, pois, nas provas a professora coloca *“aluno(a)”*, pois há meninos e meninas na sala, mas que nesse caso é *“aluna”*; nesse momento, um aluno afirmou: *“porque é feminino”*. A professora terminou parabenizando a aluna pelo seu texto.

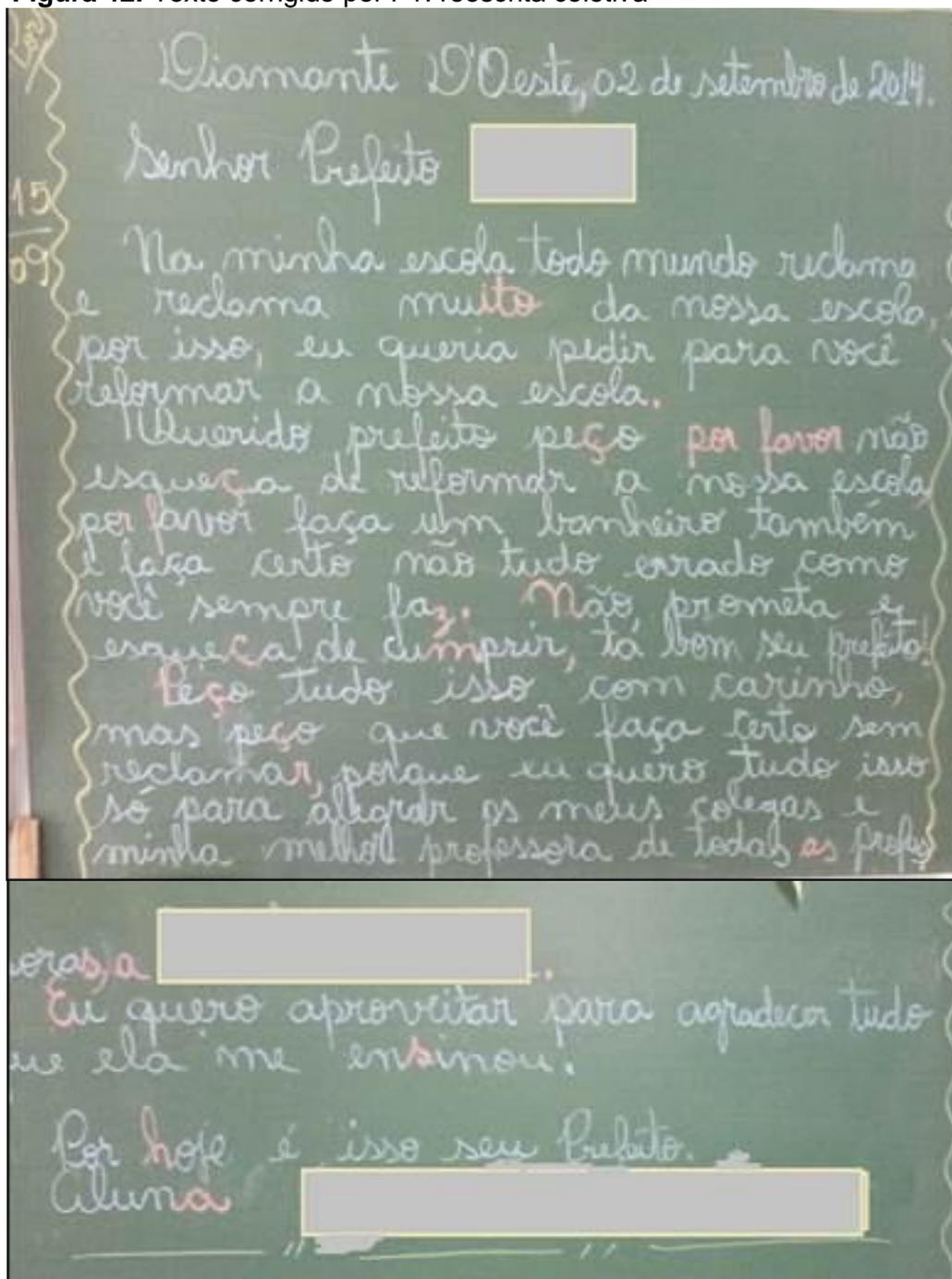
Conforme pudemos perceber, a análise do texto se deteve às questões ortográficas, gramaticais, repetição de palavras, bem como à coerência e à coesão do texto, o que revela, mais uma vez, uma concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010a), confirmando o que já havíamos constatado em outras fases do encaminhamento didático da produção de texto. Mesmo que o processo de reescrita tenha ocorrido por meio de questionamentos e que houvesse uma preocupação em interagir com os alunos e com a autora do texto sobre o que poderia ser modificado no texto, P1 direcionou as reflexões para as questões de ordem gramatical e ortográfica. O interlocutor do texto quase não foi enfatizado e pouca relação foi estabelecida entre projeto discursivo da autora e a interação que se pretende estabelecer. Por outro lado, houve um enfoque excessivo de informações, tendo em vista que a docente optou por trabalhar com todos os problemas do texto, desconsiderando as discussões e exemplos apresentados na FC. Isso dificultou tanto o trabalho de P1 quanto o acompanhamento dos alunos. Diante disso, percebemos que P1 realizou seu trabalho pedagógico na contramão do que propôs a FC. Por que isso? As teorias e as práticas realizadas na FC dialogam com o “já posto”, com o “já dito”, ou seja, “todo o dizer não pode deixar de se orientar para o já dito” (BAKHTIN, 1998[1975]). Nesse sentido, o professor confronta o conhecimento novo com o já tido e, muitas vezes, é mais seguro para ele continuar naquilo que já conhece. Ainda, a internalização de atividades socializadas e enraizadas é um aspecto da psicologia humana (VYGOSTSKY, 1994[1984]). Para o autor, o processo de apropriação do conhecimento se dá primeiramente no social e depois no nível individual, quer dizer, a partir dos conhecimentos compartilhados socialmente o sujeito começa a reconstruí-los

internamente e, esse processo não ocorre imediatamente, é um processo contínuo e progressivo que requer o amadurecimento e a internalização intrapessoal. Nesse sentido, cada sujeito tem seu tempo para internalizar tais conhecimentos e para aliá-los a sua prática.

Mesmo assim, observamos que a aula proposta pela docente foi produtiva e pode auxiliar no que se refere às correções de ordem gramatical e ortográfica. Infelizmente, não se levou em consideração, naquele momento, conforme explicam os PCN (BRASIL, 1998), que aquele texto pertencia a um gênero (carta); e que esta carta era direcionada a um interlocutor (prefeito da cidade); e que sua finalidade era falar sobre a escola; e que, por isso, as ideias deveriam ser organizadas de modo a atender esse propósito discursivo. Como as correções focaram em aspectos ortográficos e gramaticais das palavras, perdeu-se de vista o enunciado com um todo.

Na figura 42 apresentamos, como ficou a correção do texto no quadro:

Figura 42: Texto corrigido por P1: reescrita coletiva



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Durante a análise e a correção do texto, os alunos se mantiveram calmos, concentrados e muito participativos, respondendo aos questionamentos da professora e dando sugestões.

Depois de concluída a atividade coletiva, os alunos copiaram no caderno o texto reescrito. Ao observar os cadernos dos alunos, verificamos algumas produções

textuais com o 'visto' da professora, no entanto, nenhuma indicação de reescrita individual ou coletiva.

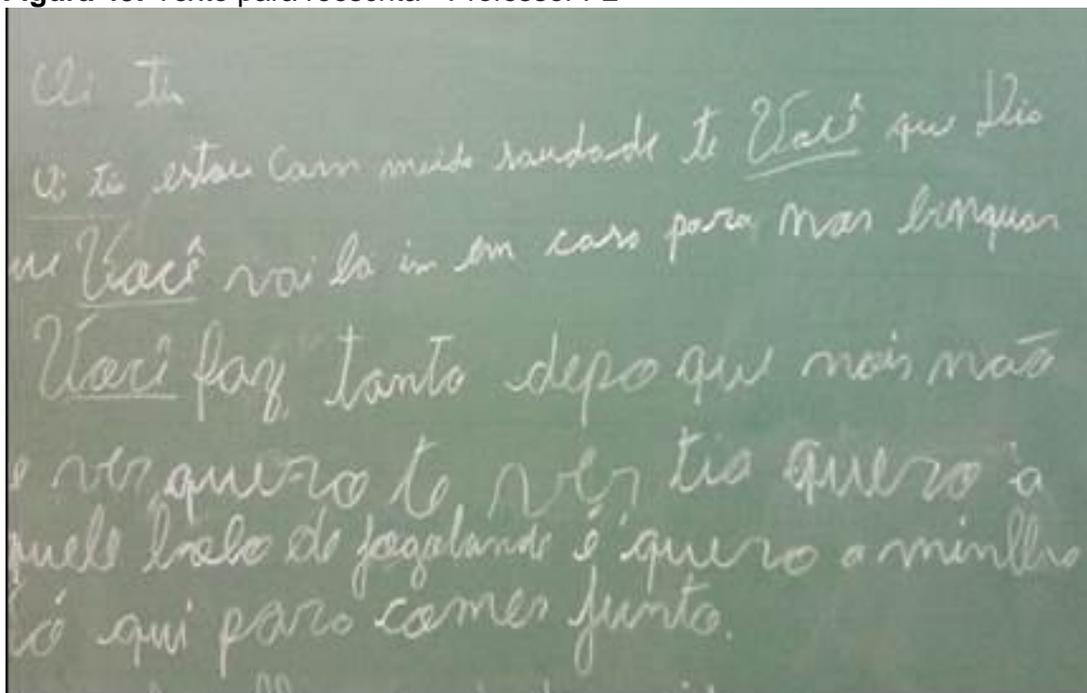
3.4.1.2 Reescrita textual – P2

Conforme já relatamos na subseção 3.2.2.2, o comando de produção proposto por P2 com os alunos tratava de uma carta informal, que poderia ser escrita individualmente ou em duplas, para um amigo.

P2 também optou por fazer a reescrita coletiva em sala de aula. Informou aos alunos que solicitou a autorização do autor para fazer a reescrita coletiva de sua carta.

Inicialment,e ela dividiu o quadro em duas partes com giz e solicitou ao autor da carta escolhida que escrevesse o texto, conforme verificamos abaixo:

Figura 43: Texto para reescrita - Professor P2



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

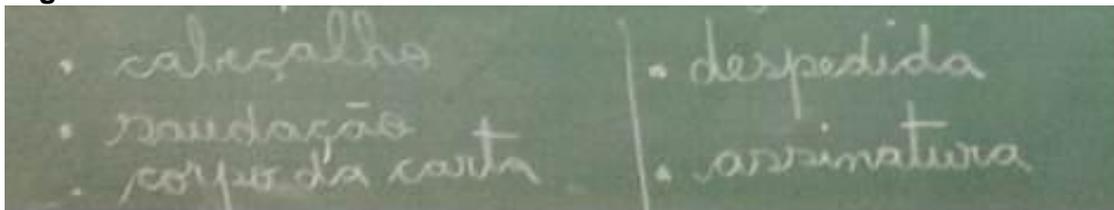
Quadro 35: Transcrição do texto

Oi tia
 Oi tia estou com muita saudade de Você que Dia que Você vai lá im em casa para nos
 binquar
 Você faz tanto depo que nois não e ver quero te ver tia quero aquele bolo de jogplande e
 quero o minhho vó qui para comer junto.

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora.

A professora iniciou lembrando com os alunos o trabalho realizado com a carta (conforme relatamos na subseção 3.2.2.2), recuperando elementos de sua estrutura, os quais foi escrevendo no quadro, conforme os alunos respondiam:

Figura 44: Estrutura da carta



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Enquanto o aluno escrevia o texto no quadro, os demais começaram a comentar alguns ‘erros’ da carta. A professora chamou a atenção, então, para que não corrigissem naquele momento, pois ele iria escrever conforme estava em seu texto, e que aguardassem após o término da escrita da carta no quadro para iniciar a correção.

Em seguida, P2 comentou que o aluno cedeu a carta para que pudessem observar e verificar algum termo ou algo que poderia ser modificado para ficar ainda melhor. Salientou que não gostaria que ninguém ficasse *‘tirando sarro’* do aluno.

Depois disso, questionou o que poderia ser mudado no início da carta, o que estava faltando. Os alunos responderam que faltava o local e data. Após, perguntou qual seria o próximo passo e os alunos responderam que era a saudação. Comentou que como era uma carta para um amigo ou conhecido, deveriam utilizar um termo familiar. Os alunos disseram que poderia ser: *“Olá, querida tia”*. Então, a professora disse que seria melhor deixar *“oi tia”* para não mudar a escrita e sentido do texto do aluno. Escreveu esse vocativo no quadro e solicitou sobre que ponto poderia ser utilizado, e os alunos responderam que poderia ser o de exclamação. Continuou-se a leitura de todo o texto.

Olhando para a estrutura da carta, solicitou aos alunos que apontassem o que estava faltando ainda; e eles perceberam que não havia a despedida. Na frase *“Oi tia, estou com muita saudade te você”*, a professora pediu se poderiam utilizar o pronome *“você”* e os alunos falaram que sim. Sugeriu então tirar o termo *“oi tia”*, tendo em vista que já constava na saudação da carta. Iniciaram então com *“Estou com muita saudade de você”*.

Em outro parágrafo, após a leitura, chamou a atenção para o verbo “brincar” e como deveria ser conjugado, e os alunos responderam “*para nós brincarmos*”. Então, questionou se a frase era uma pergunta ou não, e os alunos disseram que sim, ficando assim construída: “*Que dia você vai lá em casa para brincarmos?*” Acrescentou a frase seguinte, conjugando o verbo e acrescentando o ponto final: “*Faz tanto tempo que não nos vemos*”. O pronome “você”, que aparecia três vezes no texto, foi sublinhado e modificado juntamente com os alunos.

Conversando com o autor do texto e diante das sugestões dos alunos, acrescentaram a frase: “*Venha passar um final de semana com minha família, comer bolo de chocolate e traga também a avó*”, reescrevendo e corrigindo as palavras no trecho “*quero aquele bolo de jogolande e quero a minlha avó qui para comer junto*”. Depois disso, elaboraram a despedida da carta.

A turma era bastante agitada, mas bem participativa.

Na sequência podemos visualizar como ficou a reescrita final desse texto no quadro:

Figura 45: Texto reescrito por P2

Diamante D' Oeste, 28 de agosto de 2014.

Oi tia!

Estou com muita saudade de você.

Que dia você vai lá em casa para brincarmos? Faz tanto tempo que não nos vemos. Venha passar um final de semana com minha família, comer bolo de chocolate e traga também o vô.

Um abraço sua sobrinha

Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

Ao observar o caderno dos alunos, verificamos várias produções de textos, mas nenhuma indicação de reescrita coletiva. Conforme a professora nos relatou na entrevista em grupo focal, realiza muitas vezes a reescrita individual do texto do aluno, sentando com cada um e reescrevendo a partir de suas dificuldades. Notamos, então, que P2 busca realizar o trabalho com reescrita de diferenciadas formas, o que enriquece ainda mais esse processo. E embora tenha experienciado uma das propostas de reescrita discutidas na FC, P2 não considerou as orientações de Geraldi (1984) e exemplificadas por Costa-Hübes (2010) de que poderia focalizar apenas um problema de cada vez, o que facilitaria o encaminhamento e a compreensão do conteúdo trabalhado. No entanto, notamos que P2 interage muito com os alunos e, nessa interação, faz o uso da linguagem num diálogo com o que já foi “dito”, “posto”, requerendo do aluno uma resposta. Nessa interação, os discursos se entrelaçam e dialogam, de maneira harmônica ou não. Isso faz com que a

linguagem se transforme e que a voz do outro também possa fazer parte da nossa, ou seja, nos apropriamos da voz do outro para organizar o nosso discurso. Nesse sentido, conforme Bakhtin, o que criamos é sempre criado a partir de algo já dado e, “todo dado se transforma em criado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 326).

3.4.1.3 Reescrita textual – P3

O processo de reescrita textual adotado por P3, diante dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Semana da Pátria” (conforme proposta apresentada na subseção 3.2.2.3), teve início a partir da troca de textos entre os alunos em sala de aula. A professora solicitou que os alunos lessem o texto do colega e apontassem nele os “erros” encontrados, conforme explica no trecho que segue:

P3: É para fazer a leitura [...] Vocês vão ver o que entendem no texto do colega [...] Se você não cuidar no que escreve a pessoa vai ler e não vai compreender o que você vai passar para ela [...] Tem que escrever com calma e prestar atenção, tem que concordar tanto o verbo com o resto do texto. Tem que concordar certinho tanto com o verbo, com o nome [...] é só para ver se tem algum erro no texto [...] se vocês não entenderem a palavra me chamem [...] é só para fazer uma leitura prévia [...].

A professora, então, distribuiu os textos aos alunos e solicitou silêncio para a leitura. Vários alunos chamaram-na à carteira e mostraram algum ‘erro’ no texto (ortografia, concordância verbal), assinalando, juntamente com a docente, a lápis, o que necessitava ser modificado. Nesse contexto, observamos que há interação entre a docente e os alunos, o que faz com que os discursos se encontrem, confrontem, se aproximem e se entrelacem num diálogo em que a linguagem se transforma apropriando-se de outros discursos.

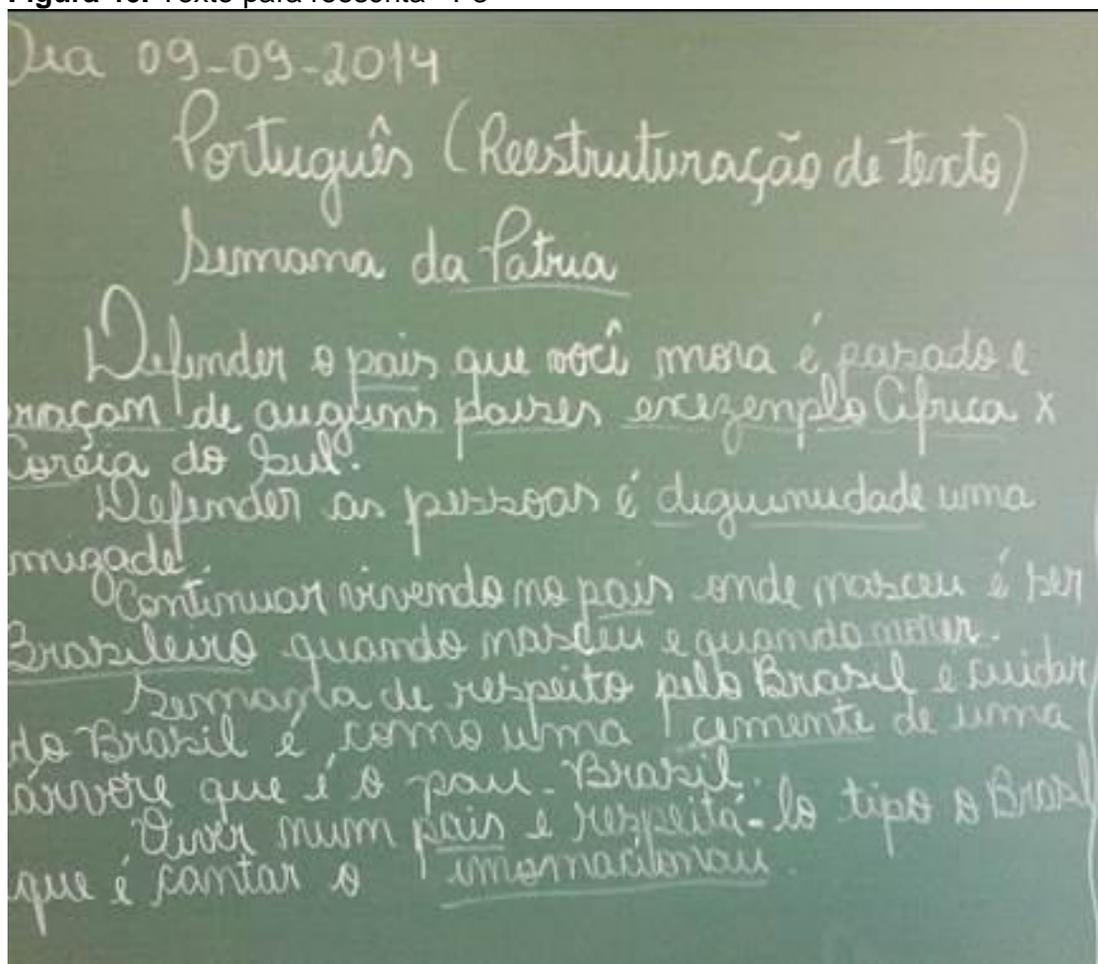
Após isso, a professora afirmou aos alunos: “*pelo que eu percebi, alguns já viram alguns ‘errinhos’.* Com certeza, na hora de escrever você também esqueceu ou colocou um ‘r’ a mais [...] Por isso, tem que prestar a atenção, às vezes você erra por falta de atenção, e quando você vai ler, a pessoa tem dificuldade na leitura”, devido às inadequações no texto.

Em seguida, a docente solicitou aos alunos que fizessem a leitura em voz alta do texto que analisou. Os alunos gostaram muito de fazer a leitura e, à medida que liam o texto, a professora perguntava à turma se haviam compreendido e se faltou

alguma informação no texto. As inadequações, de forma geral, se deram quanto à coesão e à coerência, à concordância verbal, nominal e à ortografia. A professora elogiou muitos textos com ótimas ideias e salientou que em alguns o que faltou foi “amarrar” as ideias, “encaixar e dar sequência das ideias no texto”. Ao final dessa atividade, os alunos já estavam cansados com tantas leituras e mais distraídos.

Terminada essa etapa do processo, a professora escolheu um texto dos lidos, explicando aos alunos que iria escrevê-lo no quadro conforme estava, ou seja, com seus ‘erros’ para a posterior reescrita coletiva. Solicitou aos discentes que copiassem esse texto (com os erros, sem alterá-los) no caderno. Uma aluna, enquanto copiava, afirmou que “é ruim escrever errado [...] não consigo”. Na sequência, podemos observar o texto para reescrita.

Figura 46: Texto para reescrita - P3



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Iniciada a leitura do texto por um aluno, alguns ‘erros’ foram observados e a professora foi sublinhando no quadro. Um aluno sugeriu “corrigir o texto” e a professora acrescentou que “*só corrigir não dá a concordância [...] se eu corrigir só os erros de ortografia[...]*”. Os alunos responderam que seria necessário “*corrigir as ideias*” e a docente acrescentou: “*sem tirar a ideia dele*”, o autor do texto.

À medida que iam discutindo o texto, a professora o reescrevia na outra parte do quadro e comentava que o texto estava adequado em parágrafos e letras maiúsculas. Num primeiro momento, as palavras: “*pais*”, “*pasado*”, “*raçan*”, “*auguns*”, “*países*”, “*exezenplo*”, “*diguinidade*”, “*Brasileiro*”, “*cemente*”, “*imomacionau*” foram corrigidas quanto à ortografia (“*passado*”, “*geração*”, “*alguns*”, “*países*”, “*exemplo*”, “*brasileiro*”, “*semente*”, “*hino nacional*”) e à acentuação (em “*país*” e “*países*”), conforme os alunos apontavam o que necessitava mudar.

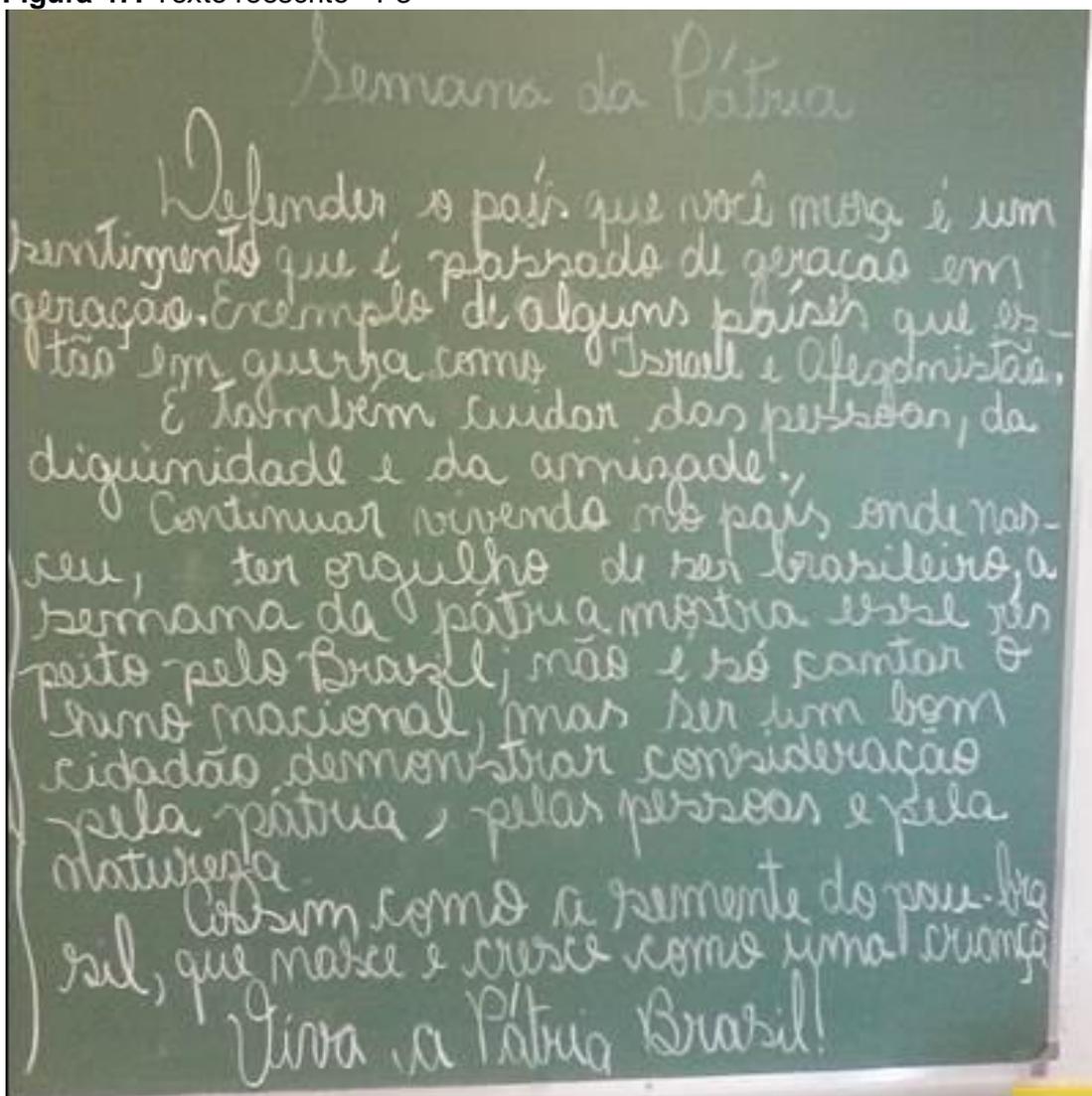
A professora salientou que a palavra “*brasileiro*” deveria ser escrita com letras minúsculas e que “*Brasil*”, por ser o nome de um país, seria escrito com letra inicial maiúscula. Ao reescrever a palavra “*dignidade*” continuou com a reescrita incorreta “*diguinidade*” na versão final do texto.

Em seguida, as ideias foram discutidas com os alunos e com o autor do texto. A professora questionou, então, observando o primeiro parágrafo, quais países estavam em guerra e os alunos afirmaram, dentre outros, Israel e Afeganistão. No segundo parágrafo, a professora solicitou aos alunos um sinônimo para a palavra “*defender*”, e os alunos sugerem “*cuidar*”. As ideias do terceiro, quarto e quinto parágrafos foram juntadas e acrescentadas conforme sugestões dadas pelos alunos e pela professora, ficando assim: “*Continuar vivendo no país onde nasceu, ter orgulho de ser brasileiro, a semana da pátria mostra esse respeito pelo Brasil; não é só cantar o hino nacional, mas ser um bom cidadão demonstrar consideração pela pátria, pela pessoas e pela natureza*”. O último parágrafo, por sua vez, assim se configurou: “*Assim como a semente do pau-brasil, que nasce e cresce como uma criança*”.

Para finalizar, foi acrescentada a frase: “*Viva a Pátria Brasil!*”. A docente solicitou, então, a um aluno que fizesse a leitura de como ficou o texto final e questionou, após a leitura, o que os alunos puderem perceber após a reescrita. Um aluno comentou que ficou melhor e a professora enfatizou que “*quando a gente escreve com mais [...] o outro entende [...] como foi reestruturado, foi reorganizado as ideias[...] o que faltou para nós aqui é o início [...]*”.

Em geral, os discentes foram bem participativos durante todo o processo de reescrita, interagindo com os alunos num diálogo com outros discursos, fazendo com que a linguagem constituída possa se transformar e se aprimorar. Terminado o texto, a professora solicitou a todos que o copiassem no caderno de LP e propôs, em seguida, algumas atividades relacionadas a verbos e a adjetivos no texto. A seguir, podemos visualizar como ficou o texto reescrito:

Figura 47: Texto reescrito - P3



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

Ao observarmos o texto, percebemos ainda alguns problemas de coesão e coerência no texto, assim como de pontuação e ortografia. Seria interessante a professora trabalhar outras versões de reescrita, como a individual e sua análise e,

posteriormente, a reescrita final. Verificamos, também, que nos cadernos dos alunos, não havia outras produções textuais, nem indicações de reescrita de textos.

Assim como P1 e P2, P3 optou pela higienização do texto, desconsiderando as reflexões e atividades da FC, conforme exemplos apresentados nos Costa-Hübes (2010), pautados nas orientações de Geraldi (1984). Conforme já dissemos, muitas vezes, é mais cômodo para o professor continuar utilizando as estratégias de ensino que já conhece e domina, pois o novo, na maioria das vezes, causa insegurança. Ainda, cada professor tem seu tempo para internalizar novos saberes compartilhados. Esse processo não é imediato, ocorre de maneira progressiva, que requer, muitas vezes, mais estudos a fim de reelaborá-los e ressignificá-los para o docente.

Notamos, também, que o tema proposto na produção textual, desde o momento que foi apresentado, não estimulou uma relação dialógica com outros enunciados. O que predominou nas produções escritas era aquilo que a professora queria ler. Nesse caso, houve apenas a reprodução do discurso da professora, inibindo qualquer outra forma de manifestação. Se, como diz Geraldi (2013[1991]), a produção de texto na escola pressupõe a formação de sujeitos autônomos que organizam seus discursos, articulando-os a outros enunciados, entendemos que, nesse caso, o discurso do aluno foi articulado apenas à professora que nessa forma de encaminhamento emperra a autonomia do aluno. Logo, não será por meio de atividades como essas que formaremos sujeitos capazes de “[...] comprometer-se com suas palavras” (GERALDI, 2013[1991], p. 136).

3.4.1.4 Reescrita textual – P4

A aula de reescrita textual de P4 foi referente ao relato pessoal dos alunos, conforme evidenciamos na subseção 3.2.2.4 deste capítulo. A docente iniciou a aula dizendo aos alunos que iriam fazer a reescrita coletiva de dois textos produzidos, a fim de observar *“a pontuação, os parágrafos, a ortografia, a escrita correta, a concordância a coerência [...] tudo isso a gente vai observar nos relatos. A maioria dos relatos que recebi só tem um parágrafo, então eu peguei dois relatos para a gente fazer a reescrita”*.

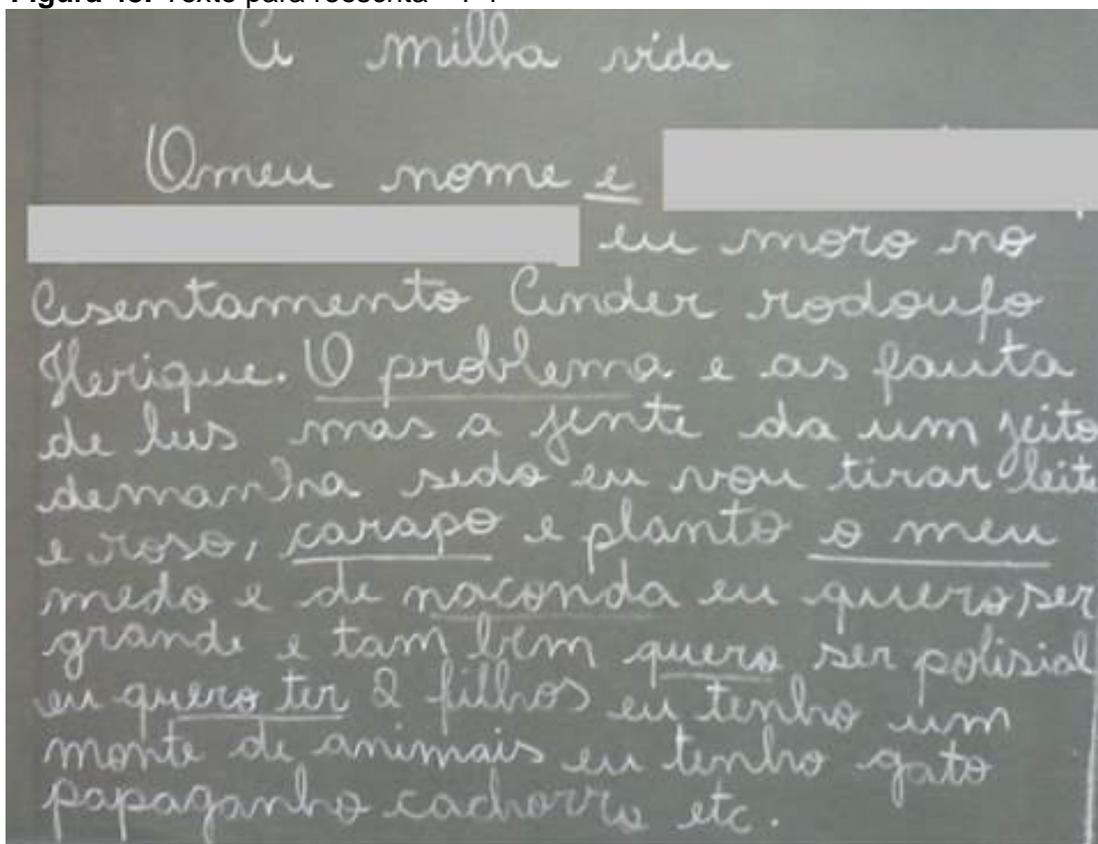
P4 informou aos alunos que copiarão somente a reescrita correta do texto após todo o processo de correção. Também enfatizou que iriam fazer a reescrita de

dois Relatos para que pudessem melhorar sua escrita; e que os demais textos produzidos por eles iria entregar em outro momento, com as correções no próprio texto, para que pudessem corrigi-lo e reescrevê-lo no caderno.

Embora P4 tenha trabalhado com dois textos coletivamente, para esse momento apresentamos apenas os encaminhamentos dados a um dos textos, a partir do qual analisamos o processo de reescrita.

O texto selecionado foi escrito por P4 no quadro, sem nenhuma correção prévia, conforme vemos na figura 48:

Figura 48: Texto para reescrita – P4



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A professora solicitou aos alunos o que poderia ser observado e corrigido no texto, e eles responderam: “*parágrafo, acentuação, pontuação, letras maiúsculas, ortografia*”. P4 afirmou, então, “*Quando a gente vai escrever você tem que ler aquilo que escreveu para ver se está escrito corretamente. Os sinais de pontuação para ver se está escrito correto no texto. Às vezes a mesma maneira que a gente fala e gente acaba escrevendo*”. Nesse momento, esperávamos que P4 falasse da

importância de verificar se o texto produzido atendia à proposta de produção, mas isso não foi observado. Além disso, P4 não considerou que o aluno, nessa fase de ensino, nem sempre consegue enxergar os problemas de seu texto porque ainda está em fase de apropriação da escrita.

Iniciaram atentando-se para o título do texto, e os alunos afirmaram que estava errada a palavra “*milha*” que deveria ser trocada por “*minha*”. Ainda, corrigiram a separação em “*Omeu*” para “*O meu nome é*”, acentuando corretamente a palavra. A professora enfatizou que, após o nome do aluno, deveria ser acrescentado a vírgula no texto. Então, os alunos afirmaram que poderiam fazer um novo parágrafo após a frase “*O meu nome é [...], eu moro no Assentamento Ander Rodolfo Henrique*”.

Em seguida, a docente questionou sobre o segundo parágrafo “*O problema e a falta de lus*”, perguntando: “*de onde é esse problema?*”, e os alunos responderam: “*de onde moro*”, acrescentando essa informação ao texto. Nesse parágrafo, corrigiram a acentuação de “*é*” e a ortografia de “*fauta*”, “*lus*”, “*jente*” “*sedo*”, “*roso*” “*carapo*”, inserindo também a pontuação no texto. A reescrita desse parágrafo ficou então: “*O problema onde moro é a falta de luz, mas a gente dá um jeito. De manhã cedo eu vou tirar o leite, e depois vou roçar, carpir e plantar*”.

Então, a professora perguntou como poderiam dar continuidade ao texto, e os alunos responderam: “*com parágrafo e letra maiúscula*”. Em um novo parágrafo, os alunos enfatizaram que a escrita de “*naconda*” estava incorreta, que seria “*anaconda*”. P4 enfatizou que essa frase poderia ser curta e um outro parágrafo poderia ser colocado no texto ficando “*Eu quero ser grande e policial*”, corrigindo a palavra “*polisial*”, escrita incorretamente. E ainda afirmou que cada ideia do texto deveria estar em um parágrafo. Assim, mais dois parágrafos foram acrescentados com as demais ideias do aluno: “*Eu quero ter dois filhos. Eu tenho vários animais, gatos, papagaios, cachorros, etc*”. No último parágrafo, a palavra “*papaganho*” (papagaio) foi corrigida e a pontuação acrescentada.

A seguir, podemos verificar como ficou o texto reescrito:

Figura 49: Texto reescrito – P4

É minha vida
 O meu nome é [REDACTED]
 [REDACTED], eu morei no Assento-
 mento Cunder Rodolfo Henrique.
 O problema onde morei é a falta
 de luz, mas a gente dá um jeito.
 De manhã cedo eu vou tirar leite
 e depois vou roçar, carpir e plantar.
 O meu medo é de amarela.
 Eu quero ser grande e também
 ser um policial.
 Quero ter 2 filhos.
 Eu tenho vários animais, gatos, papo-
 gaio, cachorros, etc.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Durante todo o processo de reescrita textual, os alunos se demonstraram participativos, apontando “erros” e dando sugestões, numa interação dialógica que enriquece a linguagem, constituindo-a e transformando-a. A docente nos confidenciou que era a primeira vez que realizava essa prática com os alunos de forma coletiva. Observamos, também, que ainda permaneceram no texto reescrito alguns problemas de pontuação e coesão, que poderiam ser resolvidos em uma próxima versão de reescrita, conforme discutimos na subseção anterior.

O texto reescrito nos revela, por sua vez, o problema de uma proposta mal elaborada. Se retomarmos a Figura 24 da subseção 3.2.2.4 (p. 168), veremos que trata-se de uma proposta encaminhada por um livro didático (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2013-2015, p. 140-141). Nas estratégias de produção do relato, os autores apresentam várias indagações aos alunos, na perspectiva de garantir que algumas informações estejam presentes no texto. Todavia, como o aluno, nessa

fase de ensino (5º ano), não consegue ainda articular devidamente as ideias, ele apenas junta as respostas, sem a devida conexão, conforme podemos ver nos quatro últimos parágrafos do texto reescrito. São informações estanques, sem articulação uma com a outra. Caso a docente tivesse percebido essa desarticulação entre as informações, ela poderia, nesse momento da reescrita, ter problematizado com alunos e tentado fazer uma articulação maior, complementando as informações. Contudo, isso não ocorreu naquele momento.

Enfim, as aulas observadas mostraram um distanciamento entre o que foi trabalhado na FC e o que realmente se efetiva na escola como reescrita coletiva. As orientações pautadas em Geraldi (1984) e nas atividades elaboradas por Costa-Hübes (2010) não foram consideradas e as práticas de reescrita tiveram como foco principal a higienização do texto. Isso nos direcionou para que, nas sessões reflexivas retomássemos tais conteúdos a fim de, numa relação dialógica, construir saberes num processo interpessoal para intrapessoal, o que requer tempo e amadurecimento para a internalização de conhecimentos.

Concluídas as observações do processo de reescrita de textos em sala de aula, trazemos para discussão as sessões reflexivas em torno da reescrita coletiva e individual.

3.4.1.5 Reflexões sobre os dados gerados nas sessões reflexivas com foco na reescrita de textos

Nas duas últimas sessões reflexivas, que ocorreram nos dias 19/10/2016 e 16/11/2016, voltamo-nos para a reescrita de texto, focalizando tanto a reescrita coletiva quanto a individual.

Inicialmente, lemos e discutimos o artigo (encaminhado no último encontro) *Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita*, de autoria de Saraiva e Costa-Hübes (2015). O artigo apresenta resultados da pesquisa realizada por Saraiva (2014) em seu mestrado, voltada para a produção e reescrita de textos de alunos do 2º ano, considerando as mediações do professor nesse processo de apropriação da escrita. Na perspectiva de melhor acompanhar as apropriações dos alunos a partir de suas mediações nas diferentes versões do texto (do gênero bilhete) produzido, a pesquisadora elaborou um plano

de trabalho que contemplou desde a elaboração do comando de produção até a reescrita (em várias versões) e a circulação dos textos do gênero.

Após leitura e discussão do artigo, P1 e P4 compreenderam que o trabalho de reescrita *“já pode iniciar no primeiro ano” (P1)*. Assim, cria-se o *“hábito” (P1)* para esse processo *“desde cedo” (P1)*. Essa constatação de P1 corrobora as palavras de Cabral (2012), quando afirma que a pesquisa colaborativa instaura um processo produtivo de reflexão, de modo que o docente passe a relacionar, de forma mais direta, teorias com sua prática docente.

Retomamos, então, com as professoras as formas de reescrita coletiva e individual, conforme trabalhado na FC e relatado na seção 3.4. Entregamos, ainda, exemplos de textos e atividades (anexos 7, 8, 9 e 10) que podem ser realizadas partindo do próprio texto do aluno e das dificuldades gerais da turma.

Durante a análise das atividades de reescrita coletiva e individual, as professoras afirmaram que *“agora ficou claro”* o que seria trabalhar com um problema do texto do(s) aluno(s), pois, conforme P1, uma vez ela tentou corrigir somente um erro do aluno e os pais questionaram por que o texto não havia sido corrigido em sua totalidade, o que gerou um grande conflito. Ela acrescentou ainda: *“dá a impressão que se você não corrigir, você que está falhando [...] se você não corrigir aquele erro ortográfico o aluno não vai corrigir”*, por isso, sempre optou por corrigir todo o texto, mas que, diante de tais atividades apresentadas, compreendeu melhor o que seria voltar para um “problema” no texto no momento da reescrita.

Ao analisarmos algumas atividades sobre ortografia, conforme ilustra o quadro 36 (parte do Anexo 07), P1 comentou sobre um trabalho desenvolvido com seus alunos: *“Sabe o que eu fazia também[...] eu fazia lista de palavras encontradas no texto e a forma correta de escrever. Então, todas as palavras escritas erradas no texto, tinha um cartaz com todas as palavras”*. Essa foi uma forma diferenciada encontrada pela professora para trabalhar a ortografia na reescrita, que, conforme ela, auxiliou os alunos naquele momento.

Quadro 36: Atividades para trabalhar com ortografia na reescrita textual**ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO****ORTOGRAFIA**

1. Listar, após leitura dos textos produzidos, as palavras que os alunos não escreveram corretamente. De todas as listadas, selecionar apenas 5. Vamos imaginar que sejam estas:
VEIS – EM COMTREI – NACEU – CACHUERA - PALHASO
2. Ao devolver os textos para os alunos, colocar as palavras selecionadas no quadro, UMA A UMA, destacando-as com letras grandes e giz colorido e escrevendo-as de forma correta.
VEZ – ENCONTREI – NASCEU – CACHOEIRA – PALHAÇO
3. Após a apresentação de cada uma, pedir para que as crianças verifiquem se usaram essas palavras no texto.
4. Se usaram-nas, pedir que verifiquem se elas estão escritas corretamente. Caso contrário, deverão corrigi-las.

Fonte: Costa-Hübes (2010).

Ressaltamos, mais uma vez, que, dependendo do conteúdo que se pretende focalizar na atividade de reescrita – também considerada por Geraldi (1984) como atividade de AL –, não é necessário reescrever um texto inteiro; basta apresentar trechos de vários textos. Esse encaminhamento pode ser dado principalmente quando o conteúdo em pauta está relacionado com a estrutura da língua (concordância, regência, coesão referencial etc.). Todavia, quando o enfoque recair sobre a relação do texto com a proposta de produção (formato do gênero, interlocutores, veículo de circulação etc.) ou com a organização das ideias do texto (clareza, informatividade, sequenciação, pontuação etc.), é importante considerar o texto como um todo.

Era importante para nós, naquele momento de reflexão, que as professoras compreendessem que o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua é o texto do aluno, conforme pontuado por Geraldi (1984).

P4, a partir das reflexões que fizemos, afirmou que *“não é uma forma tão maçante de ficar ali lendo aquele texto, fazendo aquele texto”*, de trabalhar com o texto do aluno. Para P1, *“é uma forma mais difícil de o professor planejar tudo isso”*. Contudo, segundo P4, era *“bem legal [...] é bem interessante as atividades”* para o trabalho em sala de aula. Conforme explicações de P1, *“vai corrigindo por partes depois faz a reescrita”*. Essas considerações das docentes confirmaram, mais ainda, a importância de pesquisas que promovam ações colaborativas, conforme defende Magalhães (2004), pois foi por meio das sessões reflexivas que conceitos não muito aclarados durante a FC e que se revelaram confusos na entrevista e na prática de sala de aula tornaram-se mais claros, de modo que as docentes pudessem explica-

los melhor, demonstrando, conseqüentemente, que haviam expandido seus conhecimentos. Todavia, isso não garante que tais conhecimentos sejam inseridos em sua prática pedagógica.

P1 comentou, também, que o uso da Lista de Constatações (GONÇALVES, 2013) é interessante para a reescrita de textos e possível de ser trabalhada em sala de aula, pois “dá a oportunidade de ele (o aluno) fazer outra leitura” (P1) de seu texto. Destacou, ainda, a importância de se criar o “afastamento” do texto após a escrita da primeira versão, conforme discutido na FC e retomado nas sessões reflexivas. Segundo ela, há necessidade de deixar o texto “dormir” (P1) para depois voltar a olhar novamente para o texto. Essa necessidade de “afastamento” do texto é um tempo que o aluno tem para amadurecer e internalizar a escrita (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007), de maneira a oportunizar a reflexão em torno da língua e seu uso.

Para o último encontro das sessões reflexivas, as professoras ficaram com a tarefa de elaborar uma atividade de reescrita a partir dos textos de seus alunos. No entanto, na data do encontro informaram que não elaboraram a atividade, mas que trouxeram um exercício de reescrita pesquisado na internet. Essa atitude demonstrou a insegurança de cada uma em elaborar atividades da maneira proposta. E comprovou, também, que para que a apropriação desse conhecimento realmente se efetivasse seria preciso mais tempo de estudos, reflexões e mediações. Nesse caso, o ideal seria que as sessões reflexivas se prolongassem para garantir que a partir dessa relação interpessoal entre pesquisadora e professoras ocorresse o processo intrapessoal, de modo que o conhecimento fosse se consolidando nessa interação entre os sujeitos.

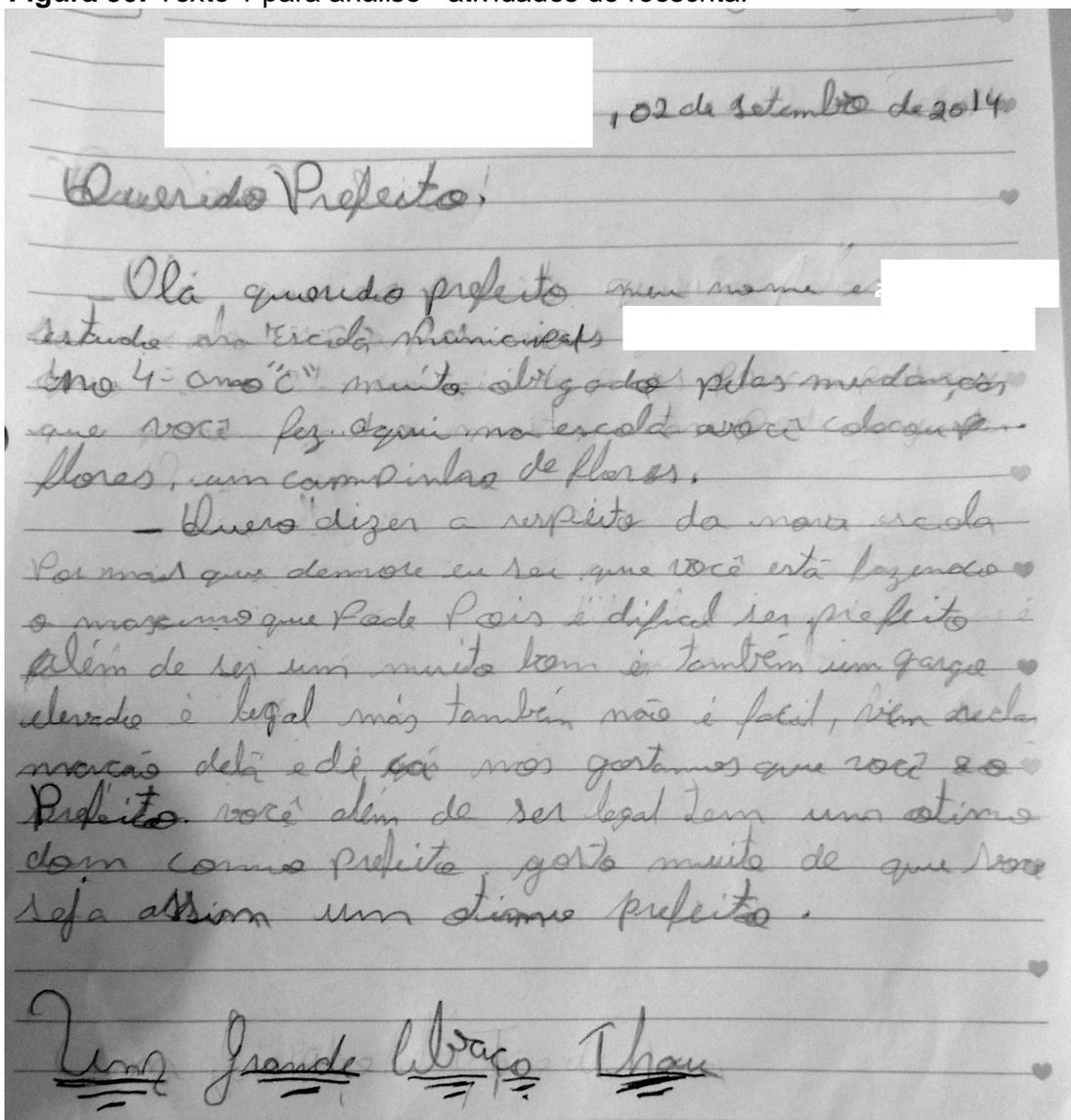
Conforme explica Vygotsky (1991[1984]), é por meio da mediação via linguagem e pela relação com um interlocutor mais experiente que o conhecimento pode passar ao nível *intrapessoal*. Esse nível corresponde à forma como o sujeito interage com o conhecimento mediado, como o compreende e o torna seu. A linguagem é, assim, o instrumento que propicia a mediação para esse processo de transformação e, conseqüentemente, de internalização. Esse movimento do interpessoal para o intrapessoal é que possibilita a *apropriação* do conhecimento, definido, pelo autor, como um processo de *internalização*. Para Vygotsky, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY,

1991[1984], p.41). Logo, se P1 e P4 não tiveram segurança para desenvolver as atividades solicitadas, pareceu-nos que elas ainda não tinham se apropriado devidamente daquele conhecimento e que necessitavam, ainda, de nossa mediação com mais atividades práticas que pudessem aclarar a forma de elaboração de propostas pedagógicas.

Diante de tal situação, observamos, junto com elas, outros textos produzidos pelos alunos e corrigidos durante as sessões reflexivas, e verificamos com as docentes quais conteúdos poderiam ser abordados em atividades de AL que intencionavam a reescrita daqueles textos.

Dentre os textos analisados destacamos (figuras 50 e 51) para a elaboração de atividades.

Figura 50: Texto 1 para análise - atividades de reescrita.



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Quadro 37: Transcrição do texto

....., 02 de setembro de 2014.

Querido Prefeito!

_ Olá querido prefeito meu nome é
estudo na escola Municipal
no 4º. ano "C" muito obrigado pelas mudanças que você fez aqui na escola
você colocou um caminho de flores.

_ Quero dizer a respeito da nova escola Por mais que demore eu sei que
você está fazendo o máximo que pode Pois é difícil ser prefeito além de ser
um muito bom é também um cargo elevado e legal mas também não é fácil,
vem reclamação delá e de cá nos gostamos que você seja Prefeito
você além de ser legal tem uma atitude com como prefeito gosto muito
de que você seja assim um ótimo prefeito.

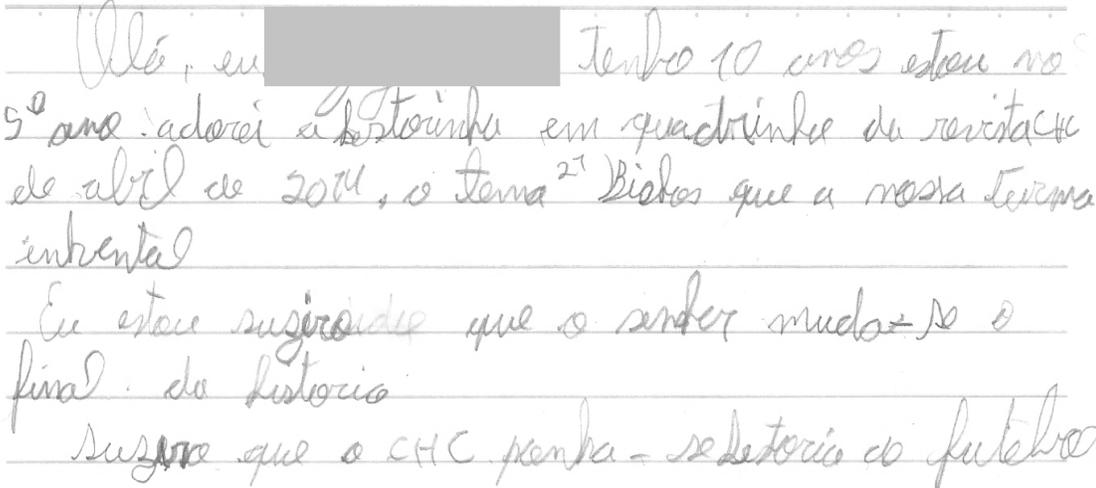
gostamos que você e o Prefeito. você além de ser legal tem um ótimo dom como prefeito gosto muito de que você assim um ótimo prefeito.

Um Grande Abraço Tchau

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora.

Figura 51: Texto 2 para análise - atividades de reescrita.

Texto 2



Olá, eu [redacted] Tenho 10 anos estou no 5º ano. adorei a historinha em quadrinho da revista de abril de 2014, o tema 2º Biabos que a nossa turma inventa. Eu estou suziro que o senhor muda-se o final da historia. Suziro que o CHC ponha-se a historia do futebol.

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Quadro 38: Texto 2 transcrito

Olá, eu..... tenho 10 anos estou no 5º ano. adorei a historinha em quadrinho da revista CHC de abril de 2014. o tema "Biabos que a nossa turma inventa"
 Eu estou suziro que o senhor muda-se o final da historia
 Suziro que o CHC ponha-se a historia de futebol.

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora.

Ao analisarmos conjuntamente o texto 1, P1 e P4 chegaram à conclusão de que as atividades do texto deveriam estar focadas no discurso direto, esclarecendo ao aluno sobre o uso do travessão, pois essas habilidades não foram desenvolvidas pelos alunos. Em relação ao segundo texto, P4 afirmou que "nesse texto que se encaixava uma atividade de concordância" e P1 concordou que caberia um trabalho com a concordância verbal. As docentes enfatizaram que em ambos os textos é possível elaborar atividades conforme descritas nos anexos 7, 8, 9 e 10, e que "ficou bem claro, bem fácil de entender" (P1) a partir das atividades analisadas como esse trabalho pode ser realizado em sala de aula. Todavia, devido ao tempo, não foi possível elaborarmos essas atividades juntas. Assim sendo, conversamos com as

docentes para que buscassem aplicar esse tipo de atividade de reescrita em sala de aula, a fim de que, em outro momento, pudessem trazer os resultados desse trabalho para outros grupos de estudos. Como já estávamos no final do ano letivo, as professoras se propuseram a tentar trabalhar essa forma de reescrita coletiva e individual no próximo ano. No entanto, tivemos que encerrar, naquele dia, nossa pesquisa de campo, uma vez que as docentes não tinham mais disponibilidade para continuar participando das sessões reflexivas.

Entendemos que aquele não era o momento de parar, mas sim de continuar, pois as professoras estavam, a cada encontro, demonstrando maior interesse, envolvimento e compreensão. Compreendemos, nesse processo todo da pesquisa, que a apropriação do conhecimento vai se constituindo conforme as atividades mentais realizam esses movimentos de internalização (VYGOTSKY, 1991[1984]), o que demanda tempo, pois esse processo de reconstruir internamente as atividades externas proporcionadas pelas relações com os objetos e as pessoas, durante a interação social, ocorre aos poucos. Nesse sentido, a FC é importante para se oportunize mais momentos de estudos que possam, num processo contínuo, proporcionar o amadurecimento e a internalização de saberes compartilhados por meio do intrapessoal. Por isso, as FC não dão respostas imediatas, o professor necessita de tempo para se apropriar desses saberes.

As sessões reflexivas foram realizadas na sala dos professores que compartilham o mesmo espaço com a biblioteca, e a movimentação constante de pessoas e conversas muitas vezes atrapalharam um pouco o processo.

Diante de todo o processo (entrevista, observações, sessões reflexivas) pudemos refletir sobre as diferenciadas maneiras de trabalhar com a reescrita no contexto escolar, trazendo sugestões para essa prática, enfatizando que a reescrita é “uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos na escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2014 [1989], p. 55).

Ao concluir a análise dos dados gerados por meio da entrevista e da observação de aulas, em diálogo com a FC, e retomar os estudos desenvolvidos nas sessões reflexivas, entendemos que a apropriação do conhecimento demanda mediações, estudos, reflexões e tempo.

Tendo em vista que somos sujeitos sociais e historicamente construídos, carregamos conosco a nossa história que incide diretamente na maneira como interagimos e apropriamos os conhecimentos.

As ações de FC são importantes e necessárias, mas precisam ser compreendidas como recortes dentro de todo um processo formativo. Como estão articuladas, dialogicamente, com conhecimentos anteriores, é importante que os participantes do processo consigam dialogar com o que as precedem para estabelecer relações com o que as sucedem.

Nesse aspecto, as sessões reflexivas se mostraram mais favoráveis devido à proximidade que promove entre os participantes, propiciando que o diálogo aconteça de forma mais direta e que o conteúdo em estudo seja relacionado com discursos/vozes/leituras anteriores, enriquecendo, assim, a aprendizagem. Por isso, somos favoráveis que a FC se estenda para sessões reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressarmos no Doutorado em Letras e ao conhecermos o trabalho desenvolvido pelo projeto Obeduc, tivemos o anseio de que os estudos acadêmicos pudessem contribuir, de algum maneira, com a formação docente quanto ao trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual. Cientes dos desafios e das discussões teóricas em torno desses tópicos e, também das formas que, muitas vezes, as FC são trabalhadas com os docentes, decidimos assumir como tema de nossa pesquisa: *Ações de FC e suas implicações no trabalho com a produção, a correção e a reescrita de textos.*

Pautados na LA, foi necessário delimitarmos o percurso metodológico, organizando nossa proposta investigativa em duas etapas: na pesquisa diagnóstica e na pesquisa colaborativa. Uma vez selecionado o tema e o encaminhamento metodológico, fundamentamos nossos estudos na concepção dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]) e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]), propondo-nos a refletir sobre o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, decorrente de um processo de FC e de ações colaborativas que seriam promovidas pela pesquisadora. Para alcançarmos esse propósito, partimos dos seguintes questionamentos: *De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de FC? O que os professores (des)conheciam sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual?*

Na perspectiva de respondermos a esses dois questionamentos iniciais, atentamos para os seguintes objetivos específicos: *Identificar como os professores compreendem e conduzem a prática de produção, de correção e de reescrita de textos dos alunos, após as ações de FC; e, Levantar e caracterizar as principais dificuldades encontradas pelos professores para conduzir a proposta de produzir, de corrigir e de reescrever textos escritos por seus alunos.* Para isso, descrevemos e analisamos os dados gerados na primeira etapa desta pesquisa, que correspondeu à pesquisa diagnóstica, advindos da entrevista, da observação de aulas e da análise documental, considerando o conhecimento do professor arraigado às práticas de produção, correção e reescrita textual. Nessa etapa inicial, constatamos que:

- a) as ações de FC ofertadas pelo Projeto Obeduc não deram a mesma ênfase, nos estudos, à produção textual, como deram à correção e à reescrita de texto. Tanto que optamos por ofertar, em 2015, 8 horas de estudos voltados especificamente a essa temática;
- b) a produção textual se configurava, para as docentes que participaram da pesquisa, muito mais como exercícios de escrita para trabalhar determinados conteúdos e atribuir nota. A produção de texto como forma de interação ainda era uma prática que não estava presente no contexto estudado;
- c) os encaminhamentos para a produção textual não se apoiavam em um comando que explicitava a finalidade de escrita, o interlocutor, o gênero e as estratégias de dizer; e houve um caso que a proposta sustentou-se apenas em um tema alusivo à data comemorativa. Logo, não havia a compreensão das docentes quanto à importância de se privilegiar a interação em uma proposta de produção textual. A preocupação da maioria das professoras estava voltada para a estrutura da língua e do gênero em questão, sem considerar a necessidade de um contexto real de interação e, conseqüentemente, sem contemplar os elementos necessários para estabelecer a interlocução;
- d) a circulação do gênero produzido pelos alunos não era uma preocupação das professoras;
- e) a correção de textos se detinha aos aspectos formais da língua (ortografia, pontuação, paragrafação, separação de sílabas), ou seja, a higienização do texto, sem considerar o gênero e a sua funcionalidade, assim como a coerência das ideias com a proposta de produção. Assim, não promoviam outras possibilidades de correção que poderiam requisitar do aluno mudanças significativas em seu texto, de maneira a possibilitar a reflexão a compreensão das infinitas possibilidades de uso da língua;
- f) o processo produção escrita se encerrava na correção de textos, ou ainda, no “passar a limpo”, isto é, na “cópia” do texto no caderno, sem reflexões em torno da escrita;
- g) a prática de reescrita, anteriormente à nossa pesquisa, não havia sido realizada pelas docentes naquele ano;

h) havia falta de conhecimento acerca da compreensão dialógica e interacionista da linguagem.

Esses resultados advindos da pesquisa diagnóstica nos impulsionaram à segunda etapa da pesquisa, movidas pelo propósito de respondermos à terceira pergunta de pesquisa – *Como as ações colaborativas da pesquisadora, desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, correção e reescrita textual poderiam contribuir com a apropriação desses encaminhamentos (produção, correção e reescrita textual)?* – e alcançarmos o terceiro objetivo específico: *Desenvolver, dentro de uma proposta de pesquisa colaborativa, ações de estudos e reflexões sobre a produção, a correção e a reescrita textual, na perspectiva de ampliar conhecimentos.*

Com esse intuito, assumimos o papel de mediadora na FC, com a intenção de realizarmos um processo de estudos que se aproximasse mais do professor e de suas (in)compreensões quanto à temática, dando-lhe voz e autonomia. Para isso, planejamos sessões reflexivas que procurassem contemplar as dificuldades apontadas na pesquisa diagnóstica.

Notamos que, embora, a proposta de trabalho com o texto esteja sendo discutida desde a década de oitenta, os professores ainda tinham dificuldades de compreendê-la e aliá-la as suas práticas pedagógicas, o que demonstrou que a teoria e a prática ainda caminham de forma descompassada. Sendo assim, entendemos que a FC colaborativa, por meio de sessões reflexivas voltadas ao tema em estudo, promoveriam maior envolvimento entre docentes e pesquisadora, de maneira que, juntas, pudéssemos ampliar conhecimentos e, conseqüentemente, (re)configurar a prática pedagógica com maior propriedade. Defendemos que essa maneira de FC oportuniza a construção de conhecimentos dentro de um processo interpessoal de modo que saberes que até então eram considerados externos à prática pedagógica, pudessem ser reconstruídos internamente. Assim, poderíamos viabilizar para que essas docentes pudessem “experimentar” outras possibilidades de trabalho em sala de aula, construindo, de forma autônoma, novos caminhos para sua prática docente. A pesquisa colaborativa propiciaria, então, um estudo mais prolongado, de forma que as professoras, por meio do aprofundamento teórico, poderiam estabelecer relações com sua prática pedagógica, refletindo, reelaborando e ressignificando seu fazer pedagógico.

Diante dos resultados da pesquisa, constatamos que apesar de todo o trabalho realizado nas FC em 2012, foi na pesquisa colaborativa que as docentes demonstraram a compreensão da necessidade de trabalhar a escrita como uma atividade de interação para promover a verdadeira função social da língua. Por isso, mais uma vez reafirmamos a necessidade de pensarmos em outros formatos para as FC de docentes, de maneira que se promova maior interação e práticas que dialoguem com os saberes compartilhados num processo *interpessoal* de maneira que tais saberes possam reconstituir-se internamente (*intrapessoal*), a fim de que haja a apropriação de conhecimentos. Exemplos de tais FC são curso pontuais e grupos de estudos, que tenham como ponto de partida as práticas pedagógicas realizadas por docentes em seu dia a dia escolar.

Essa constatação de que a maneira que as FC têm sido elaboradas não refletem novos saberes no dia a dia escolar, ficou claramente evidenciada em nossa pesquisa diagnóstica, o que sustenta ainda mais a nossa tese de que *as ações de FC, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promove um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos.*

Os resultados advindos da pesquisa colaborativa demonstraram que:

- as mediações que propiciamos por meio de estudos teóricos e produções de atividades práticas possibilitaram que alguns conhecimentos como a importância em se promover a interação durante o processo de produção, correção e reescrita textual, a elaboração e análise de comandos de produção, as maneiras de correção de textos dos alunos e seus pontos positivos e negativos, as formas de reescrita textual individual e coletiva, dentre outros, fossem apropriados pelas docentes;
- com as atividades práticas, a partir de exemplos trazidos pelas docentes, foi possível inferirmos que elas conseguiram internalizar conhecimentos quanto à produção, à correção e à reescrita textual;
- as concepções dialógica e interacionista da linguagem não lhes eram mais alheias;
- as sessões reflexivas permitiram às docentes refletir sobre sua prática, reelaborando os caminhos para o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, de modo que a interação e o diálogo fossem privilegiados.

Ressaltamos o papel fundamental das sessões reflexivas neste processo, pois esse momento de interação entre pesquisador e docentes estreitaram ainda mais os vínculos de maneira a permitir que, por meio do diálogo, pudéssemos repensar saberes, reelaborá-los e reconstruí-los para melhor atender o ensino e a aprendizagem da língua.

Para que isso se concretizasse de maneira satisfatória, consideramos que o percurso metodológico adotado foi de suma importância para atender esses objetivos de pesquisa e as necessidades das docentes. O diagnóstico inicial realizado possibilitou a elaboração de sessões reflexivas que realmente pudessem ir ao encontro das dificuldades das docentes, possibilitando uma maior compreensão do conhecimento.

De maneira geral, compreendemos que todo o processo realizado, diagnóstico e colaborativo, possibilitou a desestabilização da prática pedagógica até então realizada pelas professoras, de forma a promover a internalização de conhecimentos e a mudança do olhar para suas práticas de produção, correção e reescrita textual. Esse procedimento propõe pensar num processo circular que parte da prática – reflexão – prática – reflexão (BRASIL, 1997), ou seja, inicia-se com a prática docente, reflete-se sobre esse fazer pedagógico e busca-se novos caminhos para essa prática, refletindo e analisando-a novamente. A concretização de todo esse processo permite ao docente a autonomia de refletir em torno de suas ações pedagógicas.

No que se refere a nós, como pesquisadora, podemos afirmar que essa pesquisa agregou muitos conhecimentos, contribuindo para a nossa formação enquanto docente, o que com certeza nos fez crescer em conhecimentos e enriquecermos nossa prática pedagógica.

Diante de todo o processo realizado nessa pesquisa, esperamos que os resultados obtidos possam se estender a outros contextos de ensino, a fim de poder contribuir com o repensar das ações de FC para docentes, propondo novas possibilidades para essa prática de maneira mais eficaz.

Além disso, consideramos que pudemos colaborar com o projeto Obeduc, no sentido de conferir os resultados de suas ações de FC no município em foco, e de instigar novas proposições de pesquisas em torno de FC para docentes. Também, não deixamos de contribuir para que os resultados do IDEB possam melhorar, já que o índice do município havia baixado de 5.7 para 5.5 em 2013 e, em 2015 subiu para

5,8. Nesse sentido, em nossa pesquisa colaborativa, buscamos ampliar os conhecimentos e contribuir com a formação do professor que, por sua vez, poderá refratar em suas ações pedagógicas novas concepções de ensino que poderão auxiliar no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Colaborando com a formação do professor, conseqüentemente, contribuimos com o processo de ensino-aprendizagem, de forma que novas concepções de ensino se reflitam na prática docente e proporcionem um melhor aprendizado ao aluno.

Por fim, é nosso intento que essa pesquisa possa suscitar novas indagações e reflexões em torno da FC de professores e o ensino de Língua Portuguesa, de maneira a se pensar em novos formatos para essas ações.

REFERÊNCIAS

- AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2015.
- ARNONI, Maria Elisa Brefere. Práticas educativas: uma proposição metodológica de formação continuada da perspectiva da mediação dialética. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.p. 179-203.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. (1929). O discurso em Dostoiévski. In:_____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. /VOLOCHINOV. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- _____. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1975). **O discurso no romance**. Questões de Literatura e de estética (a teoria do romance). 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- BENICÁ, Elli. A Formação Continuada. In: BENICÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 99-109.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística**: afinal à que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BORGATTO; Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Livro didático, 3º ano, **Letramento e Alfabetização**. Editora Ática, 2013 – 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Ensino de Primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Pesquisado em: 05 jun 2015.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil:** Ensino Fundamental – Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>.

BROCARD, Rosângela Oro. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias:** uma análise de aspectos linguístico-discursivos. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. **Formação docente e pesquisa colaborativa:** orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabra_int_GT4.pdf. Pesquisado em 02 jun.2015

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENICÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 83-97.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Formação continuada para professores da educação básica anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. **Rev. Brasileira de Estudos pedagógicos.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

_____. Reflexões sobre encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos linguísticos do Sul, X, **Anais CELSUL.** Cascavel, UNIOESTE, 24 a 26 de outubro de 2012a. ISBN 978857901144.

_____. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>>

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em Foco, V, **Anais SIGET**. Caxias do Sul – RS, 2009. ISSN 1808-7655. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_auto
r>

_____. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2008.

_____. **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Caderno Pedagógico 1. Cascavel: AMOP/ Assoeste, 2007.

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.p. 95-128.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências 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.p. 95-128.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescritões em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogos:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs). **Diálogos com Bakhtin.** 4. ed. Curitiba, PR: UFPR, 2007, p. 97-108.

_____. “Apresentação”. In: FARACO, Carlos, CASTRO, Gilberto e TEZZA, Cristovão. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFRP, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Sobre a formação do educador.** A formação do educador: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever.** Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, v. 1, 2006.

_____. A pesquisa sobre a reescrita de textos. SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, I, **Anais do SIMELP.** Portugal: Universidade de Évora, 2009a, p. 1-9.

_____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Revista Organon**. Porto Alegre, no. 46, jan/jun./2009b. p. 147-159. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>>

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Revista Linguagem e (Dis)curso**. Tubarão - SC. Vol. 13. No. 3. p. 463-480, set/dez/2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>>

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. (1989). A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 54-63.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2014.

GEDOZ, Sueli. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2011. 189f.

_____. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Articulações entre currículo e formação continuada: desafios do processo de ensino. In: APARÍCIO, Ana Sílvia; SILVA, Sívio Ribeiro. **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. São Paulo: Pontes, 2013. Vol. 28. p. 215-239.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1984.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____.(1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

_____. O fazer significar por escrito. SELISIGNO –Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, IV, **Anais SELISIGNO**. v. único, p. 01-10, 2004.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Extensão universitária como reconfiguração de Saberes. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.) **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 55-76.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Meto (Org.). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009.p. 37-64.

_____. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**. Curitiba, Editora UFPR, n. 85, p. 11-27, jan./jun. 2012. ISSN 0100-0888 (versão impressa); 2236-0999 (versão eletrônica).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. p.45-62. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.) **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

_____. Concepções de Escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Escrita e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010a. (Formação de professores – EAD; v. 42). p. 19-24.

_____. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010b. (Formação de professores – EAD; v. 19). p. 167-189.

_____. Produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos. *et al* (Org.). **Produção Textual e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010c. (Formação de professores – EAD; v. 6). p. 75-103.

_____; ANGELO, Cristiane M. Pianaro. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de professores – EAD; v. 19). p. 15-40.

_____. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354. v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>

_____. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>

_____. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Revista de Educação Mathesis**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2004, p. 105 – 125. Disponível em: < <http://www.fafijan.br/conteudo/52/Revista+Mathesis>>

_____. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, no. 42, jul./dez. p. 55-79. Campinas, 2003. Disponível em: <revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2250>

_____. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**. Bauru, v.22, n.1, p. 49-68, 2001.

_____. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. **Tese** (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. Significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**. Vol 04, p. 73-79, Março/2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.org>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo linguística aplicada. In: _____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 13-42.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ORNELLAS, Clara Ávila. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. **Espéculo. Revista de estudios literarios**. Universidad Complutense de Madrid, 2010. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html>. Acesso: 04 out.2016

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 1990. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>>

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

POLESSI, Érika. **A reescrita de textos no ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2012.

POSSATI, Janaina Fernandes. **A Reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. n. 4, Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, maio de 2008.

ROGRIGUES, Rosangela Hammes; CERUTTI-RIZATTE, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun, 2004.

ROSA, Douglas Corrêa da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais**: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? Dissertação (Mestrado em Letras). 2014, 232f. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2014.

_____. A produção textual escrita como atividade de interação. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual – interativa. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, Lilian Rabelo; CARLOS, Izabela de Lima. A reescrita coletiva no processo de alfabetização. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. **ANAIS ELETRÔNICOS ENILL**. Vol.02, 2011. ISSN: 2237-9908.

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2014.

_____; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v.7, n1, p. 221-232, Salvador, jun. 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004[1989].

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nivea; RODRIGUES, Rosangela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A Sequência Didática como proposta de trabalho com os Gêneros Discursivos**: Relato Descritivo-Crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidades Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012.

SIGNORINI, Inês. O gênero Relato Reflexivo produzido por professores da escola pública em Formação Continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 53-70.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**. v. 10, nº 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

_____. Formação continuada de professores: a questão dos gêneros discursivos orais. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Correia. **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 253-280.

_____. **Gêneros orais no processo de ensino aprendizagem: o trabalho efetivado com a notícia televisiva a partir das contribuições do GELP**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidades Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! São Paulo: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATTHIER, Luciane. **Manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação: aspectos discursivos/textuais e didáticos**. Tese (Doutorado em Letras). Universidades Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2016.

ZAGO, Lauciane Piovesan. Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Correia. **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p.39-66.

_____. Lauciane Piovesan. **Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidades Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012.

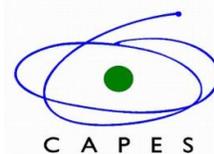
APÊNDICES

Apêndice A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Quais elementos são importantes constar na proposta de produção? Por quê?
2. Na correção de texto do aluno, o que você acha que é importante considerar?
3. Quais dificuldades aparecem no momento de corrigir um texto?

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO – LINGUAGEM E SOCIEDADE

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
UNIOESTE / CAPES / INEP

CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA – MUNICÍPIO DE DIAMANTE DO OESTE/PR

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste)
 tehubes@gmail.com

Dayse Grassi Bernardon (doutoranda/Unioeste)
 daysegrassi@gmail.com

Fevereiro/2015

PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTO

- Em qual concepção de linguagem se sustenta o conceito e o trabalho com os GÊNEROS DISCURSIVOS?
- Essa concepção sustenta qual compreensão de língua?
- Nesse caso, o que significa a escrita?

- Na disciplina de Língua Portuguesa, o **sociointeracionismo**, como concepção teórico-metodológica norteadora do trabalho com a linguagem, indica que **a língua não é um ato individual**, mas sim, **social**, ou seja, é **uma forma de interação entre locutores e interlocutores**, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. **Em termos de prática escolar, a língua deve deixar de ser concebida como um sistema fechado de regras e passar a ser compreendida como forma de interação.**

- Portanto, as práticas de PRODUÇÃO DE TEXTO devem priorizar a INTERAÇÃO com outro(s) INTERLOCUTOR(ES).



- A linguagem, para Bakhtin (2004), é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. Para o autor, o estudo da língua deve começar com o estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas, pois “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1997, p. 95).
- Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas **verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.** **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1997, p. 95)



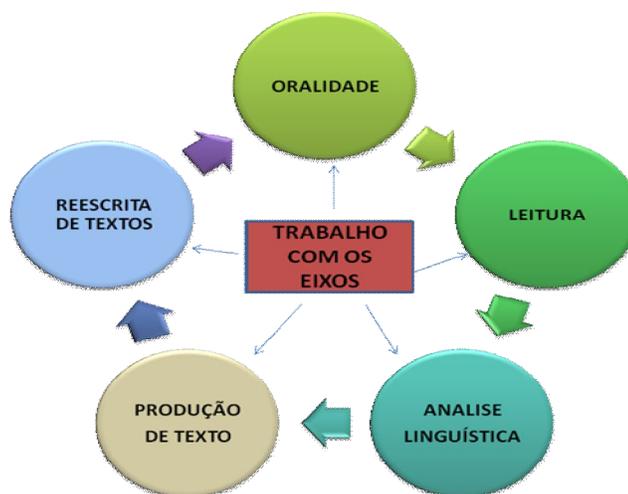
- Dessa forma, para Bakhtin (2004), **a língua é concreta, realizando-se por meio dos atos de fala, da comunicação efetiva entre seus usuários.**

POR QUE ENSINAMOS A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA?

- “O objetivo que se pretende alcançar com o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais é que os alunos desenvolvam, de forma contínua, os conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente com o outro, ter acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado” (AMOP, 2010, p. 141).



DE QUE FORMA A ESCOLA ESTÁ GARANTINDO O OBJETIVO DO ENSINO DA LP?





ESSAS ATIVIDADES TÊM PROPICIADO O USO DA LÍNGUA? AMPLIADO A CAPACIDADE DE O ALUNO INTERAGIR SOCIALMENTE? PROPICIADO O ACESSO AOS BENS CULTURAIS? FAVORECIDO SUA CAPACIDADE DE AÇÃO NO MUNDO? TEM FAVORECIDO SUA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITO?

E COMO ESTAMOS TRABALHANDO COM A ESCRITA NAS AULAS DE LP?



E COMO ESTÃO SENDO ENCAMINHADAS AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL?



VAI TER FESTA JUNINA NA ESCOLA. ENTÃO, ESCREVA **UM CONVITE** PARA **UM DE SEUS PARENTES** (TIO/TIA, PRIMO/PRIMA, AVÔ/AVÓ...) **CONVIDANDO-O(A) PARA A FESTA JUNINA DA ESCOLA**. NÃO ESQUEÇA DE INDICAR, NO CONVITE, O DIA, O LOCAL E O HORÁRIO.

1) A PARTIR DO EXEMPLO DADO, ANALISE OS ENUNCIADOS ABAIXO, IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS QUE PROMOVEM A INTERLOCUÇÃO:

a) Precisamos estimular outros colegas à leitura de poemas. Produza UM POEMA para ser exposto NO MURAL DA ESCOLA, sobre o tema MENINO DE RUA, com A finalidade de expressar seus sentimentos e Emoções. Seu poema deverá ser organizado com, no máximo, 5 estrofes e deverá conter rimas.

Qual necessidade? _____

Qual gênero? _____

Para quem (interlocutor)? _____

Sobre o quê? (assunto)? _____

Por quê (finalidade)? _____

Como (estratégias)? _____

✓ Você gostou da história infantil que a professora leu? Para quem você gostaria de recontá-la? Então reconte a história _____, escrevendo-a em um texto para ser entregue a _____ a fim de essa pessoa também conheça essa linda história. Não esqueça de fazer o início da história, de falar dos personagens e de dizer o que aconteceu, pois seu leitor não ouviu a história.

Qual necessidade? _____

Qual gênero? _____

Para quem (interlocutor)? _____

Sobre o quê? (assunto)? _____

Por quê (finalidade)? _____

Como (estratégias)? _____

d) Escreva uma nova versão da fábula "O leão e o rato", terminando-a com a seguinte moral: "quem não ajuda, não é ajudado". Lembre-se de que a fábula geralmente é um texto curto,

com diálogo entre os animais e que o tempo não é determinado. Depois de terminar o seu texto, leia-o para seus colegas da turma.

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

PRODUÇÃO DE TEXTO COMO EXERCÍCIO DE ESCRITA

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

ANALISE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO A SEGUIR E RESPONDA, PARA CADA UMA:

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

QUAL A FINALIDADE DESSAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO?

5) HORA DE PRODUZIR:

Observe a tirinha e produza um texto bem bonito.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6849

6) Produção de texto a partir da imagem de um burrinho.

Imagine que você tivesse um burrinho. Escreva contando as aventuras que viveria com ele.



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

7) Imagine que os animais da mata fizeram uma reunião para discutir um determinado assunto. sobre o que eles estão conversando? O que decidiram? Pense e escreva a sua história.

8) Produção de história em quadrinhos pelos alunos, através de seus próprios desenhos ou através de figuras de gibis.

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



9) Assistir ao filme. Prestar muita atenção. Com base no filme que você assistiu, reescreva a história com suas palavras em folha avulsa.

10) Fazer uma produção de texto individual sobre: “Como seria se... encontrasse o gênio da lâmpada?”

11) Produzir um texto narrativo sobre a alimentação que as pessoas devem ter para viver bem.

12) Transforme “Amigas inventadas” em um texto narrativo com os fatos e personagens do poema. Para fazer essa transformação, siga as dicas apresentadas a seguir. Depois, você lerá para um colega a história que elaborou e ele lerá para você. Comparem os modos como cada um elaborou o seu texto.

A produção passo a passo

- Inicie a história apresentando Livia (explique como ela é), conte com quem ela mora e descreva o lugar onde a história se passa.
- Siga a sequência dos acontecimentos do poema a apresente os outros personagens – as amigas inventadas.

- Crie diálogos entre as personagens
- Conte o que aconteceu quando Lívia se cansa da brincadeira.

AGORA QUE ANALISOU TODOS OS TEXTOS PREENCHA O QUADRO ABAIXO:

BUSCAR	TEXTOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Gênero									
Interlocutor									
Assunto									
Finalidade									
Estratégias									

ANALISE, AGORA, AS SEGUINTE PROPOSTAS:

- 1) Após o trabalho com convite, leitura, apresentação de diferentes formas de comunicação escrita, vamos produzir um convite para alguém que você gosta muito e tem saudade ou quer contar algo bem interessante.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

- 2) Escreva sua autobiografia de acordo com as informações pesquisadas: nome completo, local de nascimento, filiação, nome dos irmãos, apelido (se tiver), suas ocupações diárias etc.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

- 3) Agora que você conhece toda a estrutura que compõe um bilhete, chegou a hora de você escrever um. Enfeite com capricho um papel e escreva um bilhete para um colega da classe.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

- 4) Após a leitura de uma **história em quadrinhos** que aparece situação de humor, analisar o gênero **piada**, fazer uma roda de piadas na sala e propor a produção para expor no mural.

Escreva uma piada conforme as que conhecemos na sala.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

1. Com base na entrevista que você fez com a sua mãe, escreva um texto sobre ela, destacando o que ela mais gosta de fazer e as coisas que a deixam feliz.

Gênero	Interlocutor	Assunto	Finalidade	Estratégias
Reescreva a proposta, complementando-a:				

PRODUZA PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA A INTERAÇÃO A PARTIR DOS SEGUINTE GÊNEROS:

CARTA	NOTÍCIA	POEMA	CONTO DE FADAS
RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA	BIOGRAFIA	BILHETE	ENTREVISTA

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO⁴⁷ PERFIL DOS PROFESSORES

MUNICÍPIO: _____

1- Sexo:

- (a) Masculino
(b) Feminino

2. Idade:

- (a) Até 24 anos
(b) De 25 a 29 anos
(c) De 30 a 39 anos
(d) De 40 a 49 anos
(e) De 50 a 54 anos
(f) 55 anos ou mais

3. Formação no Ensino Médio (2º grau):

- (a) Magistério
(b) Educação Geral
(c) Curso Técnico
(d) Outro. Qual? _____

4. Formação acadêmica (Curso Superior):

- (a) Não possuo.
(b) Estou cursando. Qual curso? _____
(c) Já concluí. Qual curso? _____

5. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?

- (a) Presencial.
(b) Semipresencial.
(c) À distância

6. Em relação à sua formação em Pós-graduação:

- (a) Não fiz ainda e não pretendo fazer.
(b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer.
(c) Estou fazendo. Qual curso? _____
(d) Já concluí. Qual curso? _____

7. Há quanto tempo você está lecionando?

- (a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

8. Há quanto tempo você trabalha neste município?

- (a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

9. Com qual(is) turma(s) você trabalha atualmente?

- (a) 1º ano
(b) 2º ano
(c) 3º ano
(d) 3ª série
(e) 4º ano
(f) 4ª série
(g) 5º ano
(h) Outra? Qual? _____
(i) Nenhuma outra.

10. Em quantas escolas você trabalha?

- (a) Apenas nesta escola.
(b) Em 2 escolas.
(c) Em 3 escolas.
(d) Em 4 ou mais escolas.

11. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?

- (a) Um turno.
(b) Dois turnos.
(c) Três turnos.

12. Com qual disciplina você se acha mais preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa.
(b) Matemática.
(c) História.
(d) Geografia.
(e) Ciências.
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

13. Se você se sente mais preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação é nesta área.
(b) Eu encontro mais material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu já fiz muitos cursos de formação nessa área.
(d) Eu gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____

14. Com qual disciplina você se acha menos preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa
(b) Matemática
(c) História
(d) Geografia
(e) Ciências
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

15. Se você se sente menos preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação não é nesta área.
(b) Eu não encontro ou tenho pouco material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu fiz poucos cursos de formação nessa área.
(d) Eu não gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____

⁴⁷ Questionário elaborado pelos participantes do Projeto Obeduc.

16. Complete o quadro abaixo, relacionando os cursos de LÍNGUA PORTUGUESA que você participou nos últimos anos:

Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente
2013			
2012			
2011			
2010			
2009			

17. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você mais participou nos últimos anos (depois de 2008)? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Grupo de Estudos.
 (b) Teleconferências.
 (c) Seminários
 (d) Outro(s). Qual(is)? _____

18. Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Grupo de Estudos.
 (b) Teleconferências.
 (c) Seminários
 (d) Cursos de Formação
 (e) Outro(s). Qual(is)? _____

19. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveria ser encaminhado – para que houvesse maior aproveitamento?

(Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que 01 é para o encaminhamento mais importante e 10 para o encaminhamento que você considera menos importante).

- (a) – () Leitura de textos teóricos.
 (b) – () Discussões teóricas individuais.
 (c) – () Troca de experiências entre colegas.
 (d) – () Sugestão de atividades.
 (e) – () Elaboração de propostas de atividades.
 (f) – () Análise de livros didáticos.
 (g) – () Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
 (h) – () Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
 (i) – () Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
 (j) – () Outra. Qual? _____

20. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Alfabetização e letramento.
 (b) Leitura e interpretação.
 (c) Produção e reescrita de texto.
 (d) Análise linguística (gramática contextualizada).
 (e) Gêneros textuais.
 (f) Oralidade.

21. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário).

22. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.
 (b) Sim. Tenho lido pelos um artigo (ou livro) a cada dois meses.
 (c) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses.
 (d) Tenho lido, mas muito pouco.
 (e) Nada tenho lido a esse respeito

23. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Por meio da biblioteca da escola ou do município.
 (b) Por meio de cursos de graduação ou especialização.
 (c) Por meio de cursos de formação continuada.
 (d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas.
 (e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte)

24. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola ou do município.
 (b) Por não estar estudando no momento.
 (c) Porque os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura.
 (d) O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas.
 (e) Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa

Anexo 2**TERMO DE CIÊNCIA**

Eu,....., **Secretária Municipal da Educação** do no município de XXXXXXXXX – PR, autorizo a pesquisadora **DAYSE GRASSI BERNARDON**, RG 6.072.853-4, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação **da Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa junto aos professores das Escola XXXXXXXXXXXXXXX, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Questionário/entrevista aplicado aos professores que atuam nas turmas de Ensino Fundamental – 4º. e 5º anos (anos iniciais);
2. Observação de aulas de Língua Portuguesa;
3. Pesquisa colaborativa

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto o qual tem como objetivo verificar se os momentos de formação continuada em Língua Portuguesa ofertada para professores de Educação Básica (anos iniciais), em 2011 e 2012, contribuíram significativamente para o trabalho do professor no que se refere à produção, correção e reescrita de textos escritos produzidos por seus alunos e a condução da prática de reescrita do texto.

Nome completo e assinatura, sob carimbo

Anexo 3**TERMO DE CIÊNCIA**

Eu,....., **Diretora da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXXX**, localizada no município de XXXXXXXXXXXXXXXXX – PR, autorizo a pesquisadora **DAYSE GRASSI BERNARDON**, RG 6.072.853-4, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação da **Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa junto aos professores da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXXX, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Questionário/entrevista aplicado aos professores que atuam nas turmas de Ensino Fundamental – 4º. e 5º anos (anos iniciais);
2. Observação de aulas de Língua Portuguesa;
3. Pesquisa colaborativa.

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto o qual tem como objetivo verificar se os momentos de formação continuada em Língua Portuguesa ofertado para professores de Educação Básica (anos iniciais), em 2011 e 2012, contribuirão significativamente para o trabalho do professor no que se refere à produção, correção e reescrita de textos escritos produzidos por seus alunos e a condução da prática de reescrita do texto.

Nome completo e assinatura, sob carimbo

Anexo 4: Termo de consentimento Livre e Esclarecido



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS, NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO – ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM E SOCIEDADE
Campus de Cascavel

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM PRODUÇÃO, CORREÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS

Pesquisadora responsável e colaboradora:

Terezinha da Conceição Costa-Hübes – (45) 9982-8025

Dayse Grassi Bernardon – (45) 9107-7136

Convidamos o(a) Professor (a)..... a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo **Refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de FC e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.** Para isso, pedimos seu consentimento para geração de dados por meio de entrevista e sua autorização para adentrarmos na sua sala de aula e observarmos algumas aulas de língua portuguesa. Temos consciência de que as informações prestadas nas entrevistas e as anotações feitas a partir das observações não podem ser usadas sem a autorização dos responsáveis. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral da escola envolvida, quanto dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa pesquisa visa refletir **sobre as ações de FC e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos**, sem, no entanto, criticar a forma como as aulas são conduzidas e sim conferir se as ações de formação continuada oferecidas ao município, voltadas **mais especificamente à “produção, correção e reescrita de textos escritos”**, foram suficientes para o professor desenvolver seu trabalho com segurança. Destacamos, porém, que o professor participante não pagará nem receberá nada para participar da pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45)3220-3176. O pesquisador responsável e o colaborador de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9982-8025 e (45) 9107-7136 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa. Destacamos, também, que não há riscos associados a sua participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

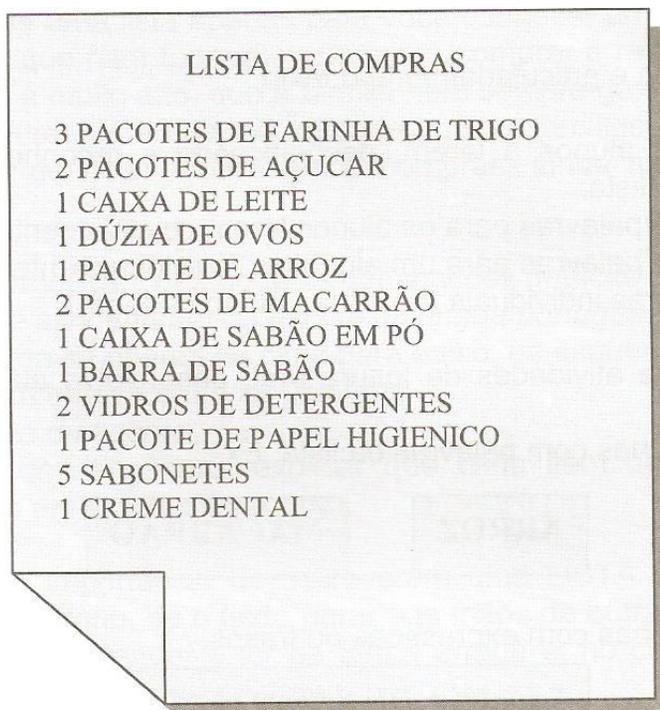
Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, **Dayse Grassi Bernardon**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de 2014.

Anexo 5: Sequência Didática⁴⁸ – Lista de compras.



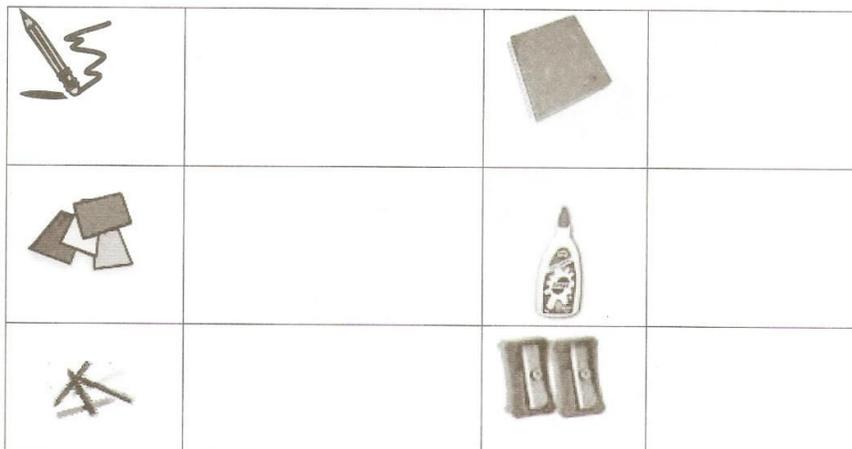
Fonte: Costa-Hübes (2007, p. 20)

1) Circule, no quadro abaixo, palavras que pertencem à lista de compras:

CANETA	LÁPIS	CADERNO
SULFITE	APONTADOR	RÉGUA
BORRACHA	CARTOLINA	TINTA

2) Identifique cada figura abaixo escrevendo o nome de cada uma, relacionando-as com a LISTA:

⁴⁸ Fonte: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). Sequência Didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Caderno Pedagógico 01. Cascavel: ASSOESTE, 2007.



3) Identifique, NA LISTA, os nomes que começam com a mesma letra:

CADERNOS
CAIXAS
CARTOLINAS
COLA
COR

4) Qual o nome dessa letra? _____

5) Qual a letra que aparece depois dela nas palavras?

CADERNOS CAIXAS COR CARTOLINAS COLA

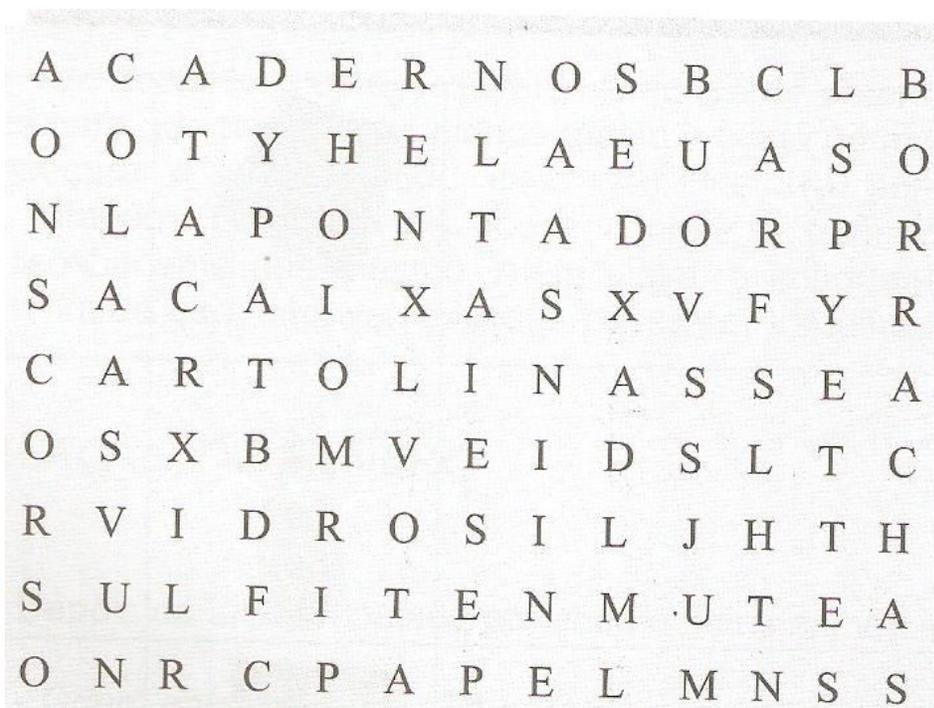
6) Que som essa letra produz quando vem acompanhada de A e O?

7) Que outras palavras vocês conhecem que começam com:

CA	CO
CABELO	COCA-COLA
CASA	COMIDA
CAMILA	COZINHA
CAMA	COLORIDO
CÁTIA	COBRA

8) Recorte, de jornais ou revistas, palavras que tenham CA ou CO no meio ou no final. Ex.: **MACACO** - **BOCA** - **LOUCO** - **SECA** - **MACA**

9) Encontre, no diagrama abaixo, palavras que estão na LISTA DE COMPRAS:



Fonte: Costa-Hübes (2007, p. 26)

- 10) Leia, novamente, as seguintes palavras que aparecem na LISTA DE COMPRAS e pinte a última letra de cada uma delas:

LÁPIS	BORRACHAS	CADERNOS	CAIXAS
APONTADORES	VIDROS	COLAS	PACOTES

- 11) Qual o nome dessa letra?

- 12) Por que ela é usada no final das palavras? (Explicar a ideia de plural).

5 - PRODUÇÃO ESCRITA



Professor(a):

Chegando a **resposta da LISTA DE COMPRAS**, neste caso, a NOTA FISCAL da compra dos produtos, ou um BILHETE do(a) Diretor(a) da escola informando a não disponibilidade de verbas para tal aquisição, o texto (nota fiscal ou bilhete) deve ser exposto numa transparência (primeiramente) para que as crianças visualizem no momento em que você, professor(a), estiver lendo. Além disso, é importante também que cada criança tenha uma cópia, seja da nota fiscal, seja do bilhete, para que novas tentativas de leitura sejam efetuadas.

Estimule a produção de resposta ao(a) Diretor(a), agradecendo a atenção ao pedido ou solicitando urgência no atendimento, agora por meio do gênero textual BILHETE. Para isso, divida a turma em grupos e oriente para que escrevam um bilhete à direção (depois, é claro, de ter explorado a estrutura do bilhete).

Se os alunos ainda não dominam o sistema da escrita, deixe que escrevam de seu jeito. Depois, proceda de uma ou outra forma: deixe que os grupos levem o bilhete até à Direção e eles mesmos ajudem ao(a) diretor(a) a ler (nesse caso, você estará estimulando-os a perceberem a importância de dominar o sistema da escrita), ou então, seja o escriba deles: eles vão lendo o que escreveram e você registra a tentativa de escrita, mostrando, então, como deveriam escrever.

Esse momento de produção é muito importante porque, novamente, você está possibilitando que seus alunos percebam a importância da escrita para a interação social e para o uso de determinados gêneros textuais. Além de que você estará verificando até que ponto eles assimilaram a(s) seqüência(s) silábica(s) sistematizada(s).

Conversa com o (a) professor(a)

Professor(a):

Como você pode ver neste exemplo de SD, muitas atividades podem ser elaboradas em torno de um gênero textual. E todas poderão contribuir para que o aluno reconheça e valorize a escrita, tendo em vista a sua função social. Porém, para que uma proposta como esta realmente se efetive, é muito importante que a escola participe junto com você. Diretor(a), coordenador(a), secretário(a), enfim, todos os funcionários precisam estar cientes do que está acontecendo para contribuir com suas ações e para que a proposta de interlocução realmente se efetive.

Anexo 6: Situação de produção encaminhada aos alunos

Situação de produção encaminhada aos alunos:

PRODUÇÃO DE TEXTO:

Releia o texto abaixo:

	03/03/11.
Ludu	
<p>Que tal fazermos o trabalho de Geografia hoje, na casa do Guilherme. Podemos ir lá depois da aula de Espanhol. O Guilherme já topou.</p>	
Espero sua resposta.	
Gabriel	

Agora é com você. ESCREVA UM BILHETE A UM(A) AMIGO(A), MARCANDO BRINCADEIRA PARA DEPOIS DA AULA.

Textos produzidos pelos alunos do 4º ano:

Texto 1

	08/04/11.
Jogo	
<p>Que tal fazer um jogo depois da aula de História?</p>	
Espero sua resposta.	
Worley	

Texto 2

Kethen	
<p>- Kethen que tal fazer uma piquenique depois de eu ajudar a minha mãe nas tarefas de casa.</p>	
<p>Eu topo fazer um piquenique?</p>	
<p>- É você eu também Kethen também.</p>	
<p>Não vai porque eu tá Elaiga.</p>	

Texto 3

pêga pêga
 Que tal a gente começar de pêga
 pêga e de fazer a gente fazer um pequi-
 miçus.

Texto 4

8 42011
 Wesley
 vamos brincar de péque grandeza
 ma recreio o Yago e o samão ja to pararam
 Espero que mais volte
 Lucas

Texto 5

Bianca passa lá na minha casa para agude jogar uma ou
 brincar de lanche, eu pago a comida e você pago a sua comida
 e sua bebida tá Bianca.

Texto 6

O queran pular cordão com amigo e não jogar
 bola e vamos jogar muitas coisa das ilere
 alegre nada de tristeza pra gente iramos brincar
 para realte

Texto 7

galtiel gostaria de brincar depois da
 aula e tomar mais junto para brincar depois
 da aula amanhã talvez mas joga bola na tua
 casa eu não pelo simulo éavio grande amigo
 vamos brincar muito
 quem fala é o Lucas

Anexo 07: Atividades para reescrita textual I**ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO**

Atividades elaboradas por: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübes (UNIOESTE / Cascavel)
Contato: (45) 9982-8025
tehubes@gmail.com

2º ANO**DISCURSO DIRETO:**

1. No texto que segue, aparecem os seguintes personagens:

- Chapeuzinho
- mãe de chapeuzinho
- as crianças
- as filhas malvadas

Cada personagem fala, no texto, alguma coisa. Então, vamos fazer o seguinte: usando lápis de cor, pinte:

- de **azul**, a fala de chapeuzinho
- de **vermelho**, a fala da mãe de chapeuzinho
- de **verde**, a fala das crianças
- de **amarelo**, a fala das filhas malvadas

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E DISSE CHAPEUZINHO VÁ LOGO PARA COZINHA.

E DEPOIS, A MÃE DISSE ÀS CRIANÇAS QUEREM CONHECER AS MINHAS FILHAS?

E AS CRIANÇAS DISSERAM SIM

E ELAS FICAVAM BRIGANDO. UMA DIZIA EU SOU MAIS BONITA QUE VOCÊ!

DE TANTA BRIGAR, ELAS CAIRAM. ENTÃO A MÃE DISSE AGORA VOCÊS VÃO FICAR DE CASTIGO.

A CHAPEUZINHO SAIU DAQUELA CASA E PERGUNTOU PARA AS CRIANÇAS E AGORA, POR QUAL CAMINHO EU VOU?

AS CRIANÇAS DISSERAM PELO CAMINHO DO LADO DIREITO.

ENTÃO, A CHAPEUZINHO FOI EMBORA.

2. Agora que você pintou a fala das personagens, vamos fazer outra coisa: volte ao texto e coloque **dois ponto (:)** na última palavra antes de iniciar a fala, assim:

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E **DISSE: CHAPEUZINHO VAI LOGO PRA COZINHA.**

3. Então você aprendeu que sempre colocamos dois pontos antes da fala das personagens. Aprenda mais uma coisa: coloque a fala das personagens cada uma numa nova linha do texto e, antes de escrever essa fala, coloque um sinal chamado **travessão**, assim (_). Faça isso, copiando o texto. Não esqueça de copiar também os **dois pontos** que você já colocou.

Vamos começar e depois você continua.

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E DISSE:
 ___ CHAPEUZINHO, VÁ LOGO PARA COZINHA.

4. Agora que você já sabe como devemos escrever uma fala de personagens em histórias, nos ajude a consertar os trechos seguintes, reescrevendo-os com **dois pontos** e **travessão**:

A) O URUBU FOI CONVIDADO PARA A FESTA NO CÉU E AÍ CHEGOU A TARTARUGA FALANDO EU QUERIA IR À FESTA, MAS EU NÃO TENHO ASAS PARA VOAR.

B) O URUBU, ESCUTANDO A CONVERSA, FALOU ESTÁ FALANDO SOZINHA DONA TARTARUGA? SE VOCÊ QUISER ENTRA NA MINHA VIOLA E VAMOS PARA A FESTA.

C) A TARTARUGA FICOU TODA CONTENTE E SAIU GRITANDO EU VOU NA FESTA, EU VOU NA FESTA!.

5. CONTINUE ESTA CONVERSA:

MILENA E ANA PAULA SE ENCONTRARAM NUM DOMINGO, LÁ NA IGREJA. ENTÃO A MILENA PERGUNTOU:

___ ANA PAULA, POR QUE VOCÊ NÃO FOI À AULA SEXTA-FEIRA?
 ANA PAULA RESPONDEU:

6. Agora é com você. Olhe os quadrinhos abaixo e reconte a história, não mudando a fala das personagens. Não se esqueça de usar os dois pontos e o travessão:



ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO

REPETIÇÃO DE PALAVRAS

1. LEIA O TRECHO DESTE TEXTO QUE SEGUE:

A TARTARUGA

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

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

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

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

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

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

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

D) Agora que você já eliminou as repetições, reescreva o texto com essas modificações.

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO

PONTUAÇÃO:

Veja este texto produzido por uma criança de 4º ANO:

Fofoca, a tartaruginha

Um dia na praia uma tartaruginha nasceu logo foi nadar quando ela já era grandinha foi viajar com seus irmãos e na viagem ela encontrou uma tartaruga macho eles queriam ter filhos só que ela queria tê-los na praia onde ela nasceu então eles resolveram ir até lá e viveram felizes para sempre.

É um texto muito legal, mas quem o escreveu esqueceu de pontuá-lo. Vamos ajudar a pontuar esse texto?

1. Responda cada uma das perguntas abaixo e, ao final de cada resposta, coloque um **ponto**. E se aconteceu mais de uma coisa no mesmo dia, separe-a com **vírgula**.

a) O que aconteceu um dia na praia?

b) O que ela fez logo?

c) Quando ela era grandinha, o que fez?

d) O que ela encontrou na viagem?

e) Então o que resolveram? Onde?

2. Agora junte todas essas respostas e reescreva de novo o texto, não esquecendo de copiar as vírgulas e o ponto que foram colocados em cada resposta.

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO

ORTOGRAFIA

1. Listar, após leitura dos textos produzidos, as palavras que os alunos não escreveram corretamente. De todas as listadas, selecionar apenas 5. Vamos imaginar que sejam estas:
VEIS – EM COMTREI – NACEU – CACHUERA - PALHASO
2. Ao devolver os textos para os alunos, colocar as palavras selecionadas no quadro, UMA A UMA, destacando-as com letras grandes e giz colorido.
VEZ – ENCONTREI – NASCEU – CACHOEIRA - PALHAÇO
3. Após a apresentação de cada uma, pedir para que as crianças verifiquem se usaram essas palavras no texto.
4. Se usaram-nas, pedir que verifiquem se elas estão escritas corretamente. Caso contrário, deverão corrigi-las.
5. Após apresentá-las no quadro, pedir que os alunos copiem-nas em seus cadernos, com muita atenção.
6. O professor deverá transcrevê-las num cartaz e fixá-lo por, pelo menos, uma semana, na sala.
7. Todos os dias, o professor deverá chamar a atenção das crianças para o cartaz, pedindo que leiam as palavras e também copiem-nas no caderno.
8. No último dia, a professora tira o cartaz da parede e, em seguida, faz ditado das palavras e confere, no caderno, se escreveram corretamente.

Obs. Para cada semana, o professor deverá selecionar 04 a 07 palavras para serem fixadas quanto a sua grafia correta.

OUTRAS SUGESTÕES:

2. Pedir que as crianças pintem, façam colagem na palavra que está sendo trabalhada.
3. O professor deve escrever, a palavra que quer trabalhar, de uma forma bem destaca no quadro, ocupando todo o espaço do mesmo. Em seguida pedir para as crianças olhar bem para a palavra. A professora apaga, na sequência, a palavra do quadro e pede aos alunos para escrevê-la no caderno. A professora confere se escreveram corretamente.
4. Fazer ditado-relâmpago de palavras que quer fixar.
5. Pedir que os alunos escrevam no quadro palavras selecionadas para fixação da ortografia e, depois, copiem essas palavras no caderno.

Obs. Trabalhar sempre com palavras que os alunos apresentaram dificuldades na produção do texto. Nunca fixar muitas palavras de uma vez. FIXAR significa repetir, repetir, repetir quantas vezes forem necessárias, LENDO, ESCRREVENDO, ESCRREVENDO, LENDO...

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO
4º ANO

PONTUAÇÃO E PARAGRAFAÇÃO

Vamos ver o este aluno de 4º ano escreveu em seu texto.

Um dia no parque

Um dia meu tio foi passear com o priminho no parque lá tinha um brinquedo de escorregar de balançar e outros brinquedos e meu primo quis brincar na areia e depois foram passear no mercado e no zoológico lá tinha uma cobra tartaruga leão onça e outros bichos foi ver também os peixes jacaré foca e foto de tubarão depois foi no cinema ver o filme “A era do gelo” e o “O fantasmilha camarada”. Depois foi no jardim do seu Jonatans e na casa dele e voltaram para casa quase escurecendo e esqueceram que iam às cinco horas da manhã para São Miguel.

1. Veja que é um belo texto com suas ideias, mas o aluno não pontuou e não fez nenhum parágrafo, porém repetiu diversas vezes o “e” (que estão sublinhados). Vamos ajudá-lo a retirar essas repetições e colocar os sinais de pontuação? Então organize as ideias pedidas abaixo, selecionando-as, cada qual no seu parágrafo.

1º Parágrafo:

Onde meu tio foi passear com o priminho? O que tinha lá? De que o primo quis brincar?

2º Parágrafo:

E depois, para onde foram?
O que tinha lá?

3º Parágrafo:

Depois do zoológico, para onde foram?

4º Parágrafo:

E depois do cinema, para onde foram?

5º Parágrafo:

Quando voltaram para casa?
Do que esqueceram?

2. Agora que você separou o texto em parágrafo, vamos pontuá-lo?
- Coloque um ponto no final de cada resposta às perguntas do primeiro parágrafo. Separe com vírgula cada coisa que tinha no parque.
 - Releia o que você escreveu no segundo parágrafo. Coloque ponto no final da resposta da primeira pergunta e separe com vírgula todas o nomes dos animais do zoológico. Não esqueça do ponto no final do parágrafo.
 - Coloque um ponto no final do terceiro parágrafo.
 - Coloque um ponto no final do quarto parágrafo.
 - Coloque um ponto no final da resposta de cada pergunta do quinto parágrafo.
3. Agora que você ajudou a pontuar o texto, copie-o, corretamente, obedecendo aos PARÁGRAFOS e aos SINAIS DE PONTUAÇÃO. Não esqueça: sempre depois de um ponto, use LETRAS MAIÚSCULAS.

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO
4º e 5º ANO

CONCORDÂNCIA VERBAL

- Leia os trechos abaixo, retirado de textos de alunos de 3ª e 4ª séries. Os alunos esqueceram de combinar o verbo com o sujeito. Então, vamos ajudá-los a fazer essa combinação?
 - “Mario e Maria foi no parque e levou seu filho que se chama Marcos”.

 - “Beatriz era uma menina de 4 meses. Sua mãe e seu pai estava muito feliz...”

 - “Eles ficaro felizes para sempre”.

 - “A maior parte do nosso planeta é de água e muita dessas águas é salgadas e não serve para beber.

 - “A água é muito importante. Sem a água nós não vive. A água é boa para tudo que nós precisa. Todos os seres vivos não pode viver sem a água”.

- f) “Se nós tomar água contaminada ficaremos doente e podemos morrer. Por isso, nós tem que cuidar das naturezas e não poluir o rio”.
-

CONCORDÂNCIA NOMINAL

- a) “Nasceram muito filhotes de tartarugas”. _____
 b) “Nasceu muitos irmãozinho”. _____
 c) “A água serve para muitas coisa.” _____

REPETIÇÕES: ELEMENTOS COESIVOS

1. Observe que, nos trechos abaixo, algumas palavras foram repetidas por diversas vezes. Vamos tentar eliminar essas repetições, reescrevendo estes trechos?

- a) “O trânsito em todo o mundo é muito perigoso. Por isso, foram criadas as normas de trânsito: as placas, os semáforos e os guardas de trânsito que servem para sinalizar o trânsito.”

- b) “Quando um veículo vem reto em você, você tem que pular em algum lugar, senão você pode morrer ou ser ferido”.

- c) “Quando temos uma faixa sem semáforo, temos que olhar para os lados para ver se está vindo algum veículo e se não estiver vindo nenhum veículo, podemos passar.”

- d) “Um dia a minha professora entrou na sala com livrinhos sobre o trânsito. Naquele mesmo dia ela começou a dar aula de trânsito e todos os dias a professora dava um pouco de aula de trânsito. Quando ela dava aula ela sempre falava para prestarmos atenção porque nós iríamos ter aula de trânsito com um soldado”.

- e) “O trânsito é muito importante para nós. Hoje em dia o trânsito está muito violento. Para nós termos um trânsito melhor, temos que ter esses cuidados:”

- f) “As bicicletas são um importante meio de transporte para o dia a dia. Ela é um meio de transporte utilizado por todos. As bicicletas devem andar nas calçadas. Os sinais das bicicletas são os mesmos sinais dos automóveis”.

- g) “Então cuide bem da sua vida porque ela não tem preço. Ela é mais valiosa que diamante, ouro, prata e outras coisas valiosas. Cuide bem da sua vida porque quando perder a sua vida vai se arrepender de ter perdido a sua vida que é muito valiosa. Cuide bem da sua vida!”

- h) A gente tem que cuidar da água para não poluí-la. A gente não pode jogar lixo no rio porque o rio pode poluir e a gente pode ficar sem água e se a gente beber água contaminada a gente pode ficar doente e pode morrer.

Obs. Estas são apenas algumas sugestões. A partir destas, vamos produzir outras atividades?

Anexo 8: Atividades para reescrita textual II

REESCRITA COLETIVA DE TEXTO

Proposta elaborada pela Profa. Dra. Terezinha C. Costa-Hübes

1. Professor(a) corrige todos os textos dos alunos, diagnosticando os problemas apresentados.
2. Professor(a) destaca O PROBLEMA mais freqüente nos textos.
3. Professor(a) SELECIONA dentre todos, UM TEXTO QUE REPRESENTA O PROBLEMA DA MAIORIA.
4. Professor(a) transcreve o TEXTO SELECIONADO num cartaz ou expõe-no em um slide, CORRIGINDO TODOS OS DEMAIS PROBLEMAS, deixando sem correção APENAS AQUELE QUE SERÁ TRABALHADO. Ex. Discurso direto

A CIGARRA E A FORMIGA

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

5. Professor(a) lê o texto com os alunos, destacando o problema apresentado (no caso do discurso direto, sublinha a fala da(s) personagem(ns)).
6. Em seguida, vai reescrevendo o texto no quadro, chamando a atenção dos alunos para o PROBLEMA QUE ESTÁ SENDO TRABALHADO (no caso, discurso direto). Ao final da escrita, tem-se o seguinte texto reestruturado:

A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez, uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer.

Então a formiguinha suando falou:

___ **Cigarra, me ajude um pouco.**

Ela nem ouviu e continuou cantando até que, uma vez, a formiga gritou:

___ **Cigarra, você nunca faz nada. Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar.**

Mas a cigarra falou:

___ **Eu já canto. Para que trabalhar?**

E continuou cantando. Porém a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar.

E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar.

Assim, passaram a viver bem, sem brigas.

Anexo 9: Atividades para reescrita textual III**ATIVIDADES DE REESCRITA DE TEXTO (INDIVIDUAL) – 1ª SÉRIE**

Elaboradas pela Profa. Dra. Terezinha C. Costa-Hübes

1. Diante de textos semelhantes a este:

MICHELI OTA DEI NAE COLA
É LA VA DE O NI BU BACO
É LA LE VA BOLO PRA COME NO
RECEIO.
ALUNA MICHELI.

2. Transcreva-o no quadro, tal como está, de preferência com LETRAS MAIÚSCULAS e com os ESPAÇOS EM BRANCO bem destacados.

3. Em seguida, CONVIDE A AUTORA para ir à frente, junto com você, no quadro e, com o auxílio dela, vá lendo e transcrevendo as palavras, DESTACANDO sua forma correta de escrita. Exemplo:

MICHELI OTA DEI NAE COLA
MICHELI GOSTA DE IR NA ESCOLA.
É LA VA DE O NI BU BACO
ELA VAI DE ÔNIBUS BRANCO.
É LA LE VA BOLO PRA COME NO
ELA LEVA BOLO PRA COMER NO
RECEIO.
RECREIO.

4. Depois da transcrição, sugerimos algumas atividades para fixar a junção e a grafia de algumas palavras.

a) COPIE CADA PALAVRA DO TEXTO DENTRO DOS RETÂNGULOS E DEPOIS TRANSCREVA-AS NA LINHAS:

MICHELI GOSTA DE IR À ESCOLA.

_____.

ELA VAI DE ÔNIBUS BRANCO.

_____.

ELA LEVA BOLO PRA COMER NO RECREIO.

d) LEIA AS PALAVRAS QUE APARECEM NOS QUADROS ABAIXO E PINTE SÓ AQUELAS QUE APARECEM NO TEXTO.

RECREIO	CARRO	GOSTA
ÔNIBUS	MENINA	ESCOLA
ELA	LEVA	BURACO
FOLHA	COMER	IR

c) COPIE AS PALAVRAS, CUIDANDO PARA QUE CADA LETRA FIQUE NUM QUADRADINHO E DEPOIS INDIQUE O NÚMERO DE LETRAS DE CADA PALAVRA.

RECREIO

Número de letras: _____

ESCOLA

Número de letras: _____

COMER

Número de letras: _____

ÔNIBUS

Número de letras: _____

GOSTA

--	--	--	--	--

Número de letras: _____

IR

--	--

Número de letras: _____

ELA

--	--	--

Número de letras: _____

BRANCO

--	--	--	--	--	--

Número de letras: _____

d) COMPLETE AS PALAVRAS DO TEXTO COM AS SÍLABAS QUE ESTÃO FALTANDO:

ÔNÍ_____

_____ TA

ES_____LA

CO_____

____CREIO

E_____

LE_____

BRAN_____

e) COMPLETE O QUADRO ABAIXO COM OUTRAS LETRAS, FORMANDO NOVAS PALAVRAS:

B	O	L	O
	O	L	O
	O	L	O
	O	L	O

E	S	C	O	L	A
E	S		O	L	A
E	S		O	L	A

f) COMPLETE AS FRASES COM UMA DAS PALAVRAS DO QUADRO:

ÔNIBUS – ESCOLA – GOSTA – BRANCO – RECREIO - COMER
--

- 1) GANHEI UM VESTIDO _____.
- 2) A MENINA COME BOLO NA HORA DO _____.
- 3) MICHELI VAI PARA A ESCOLA DE _____.
- 4) MICHELI ESTUDA NA _____ DA CIDADE.
- 5) MICHELI _____ DE COMER BOLO.
- 6) MICHELI GOSTA DE _____ BOLO.

g) TENTE FORMAR OUTRAS PALAVRAS A PARTIR DAS SÍLABAS INICIAIS DAS SEGUINTE PALAVRAS:

BOLO = BO _____

BO _____

ESCOLA = ES _____

ES _____

ÔNIBUS = O _____

O _____

RECREIO= RE _____

RE _____

COMER= CO _____

CO _____

BO _____

ES _____

O _____

RE _____

CO _____

Anexo 10: Atividades para Reescrita Textual IV**REESCRITA DE TEXTO – 4º e 5º anos – ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS INDIVIDUALMENTE***Atividades elaboradas por: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübner***COMPLETAR INFORMAÇÕES:**

Veja este texto produzido por uma criança de 3º ano:

Tanto tanto

Um dia a mãe e seu filho estavam sentados no sofá quando tocou a campainha e a mãe olhou para a porta e seu filho olhou para sua mãe de repente ela foi abrir a porta e viram que era a tia Biba e brincaram e cansaram de brincar e sentaram no sofá e de repente tocou a campainha e a mãe olhou para a porta e seu filho olhou para sua mãe e sua tia olhou para o nenê e era o tio Didi todos chegaram lá e de repente o pai chegou e cantaram parabéns para você e cansaram de brincar e a

B) Larisa, ao produzir este texto, sabia o que queria dizer, mas não deixou isso muito claro para nós, leitores. Como ela não está aqui para esclarecer algumas dúvidas, tente você completar algumas informações para tornar o texto mais claro.

- f) “A mãe e o filho _____ estavam sentados no sofá”.
(preencha acrescentando informações sobre o filho: que tamanho ele tinha: era pequeno ou já era adulto? Como ele era chamado por todos?)
- g) “... o filho olhou para a mãe..... (como você acha que o filho olhou para a mãe? Com medo? Assustado? Surpreso? Com alegria?...)”
- h) Quem brincou até cansar? _____
- i) Quem sentou no sofá? _____
- j) “Todos chegaram lá”. Lá onde? _____
- k) Mas faltava quem? _____
- l) Por que cantaram “parabéns para você”? _____
- m) Quando foi que cansaram de brincar? _____
- n) A mãe de quem decidiu que todo mundo deveria ir para casa? _____

C) _____ A
gora que você acrescentou algumas informações ao texto, reescreva-o incluindo estas informações:

D) Releia o texto que você reescreveu, observando, dessa vez, os sinais de pontuação, pois a Larisa esqueceu de usá-los. Vamos mostrar a ela em que locais do texto o PONTO FINAL deve ser empregado? Para isso, sugerimos que ao finalizar cada resposta das perguntas abaixo, você acrescente o PONTO FINAL. Vamos lá?

- e) A mãe e o filho estavam sentados no sofá quando tocou o quê? _____
- f) O filho olhou para quem? _____
- g) A mãe levantou-se e foi abrir o quê? _____
- h) Quem havia chegado? _____
- i) Todos estavam sentados no sofá, quando _____
- j) A mãe olhou para a porta, o filho olhou para a mãe e a tia olhou para quem? _____
- k) Dessa vez, era o tio _____
- l) Todos chegaram na casa do menino, mas faltava quem? _____
- m) De repente ele chegou e cantaram “parabéns para você” porque _____
- n) Depois de cansarem de brincar, a mãe do nenê decidiu que era hora de _____

E) Reescreva, mais uma vez, o texto, acrescentando, agora, o PONTO FINAL que você colocou no final de cada resposta.

Anexo 11: Plano de aula – P1Plano de sequência didática⁴⁹

PORTUGUÊS - GÊNERO TEXTUAL EPISTOLAR OU INTERPESSOAIS

Data: ____/____/2014

Disciplina – Língua Portuguesa

Gênero Textual – Textos Interpessoais (epistolares) o gênero: carta, envelope, bilhete e diário.

Duração: _____ horas

Turma – 4º ano “A” e “C”

OBJETIVOS

- a) Levar ao conhecimento do aluno os vários tipos de gêneros textuais que compõem os textos interpessoais;
- b) Retomar a estrutura do gênero bilhete;
- c) Ensinar a estrutura do gênero textual carta;
- d) Explicar as funções de cada gêneros textual;
- e) Identificar o local de circulação dos gêneros textuais trabalhados;
- f) Trabalhar a função da gramática (pronomes, substantivo, graus de comparativos);
- g) Trabalhar o suporte desse gênero.

Motivação: assistir o filme “Central do Brasil”. Conversar sobre o tema do filme: Abordar principalmente as questões ligadas à importância e função que esse tipo de comunicação exerce na sociedade.

RECURSOS DIDÁTICOS: quadro giz, cópias de modelos de carta pessoal, multimídia, CD “Central do Brasil”.

METODOLOGIA: iniciarei falando sobre o filme “Central do Brasil”, dando ênfase a importância da escrita para o ser humano. Falarei sobre os gêneros textuais que o filme apresenta.

APRESENTAÇÃO: com o filme poderei dar uma introdução ao gênero textual a ser trabalhado “Carta informal, familiar ou pessoal”.

ASSOCIAÇÃO: iniciarei a explicação, conversarei e darei vários exemplos oralmente de cartas: carta familiar, informal ou pessoal e também de carta formal (a linguagem que é usada, a quem melhor se destina, as diferenças e semelhanças entre os dois tipos).

RETOMAR: relembrar aos alunos que o “Bilhete” faz parte de Textos Epistolares.

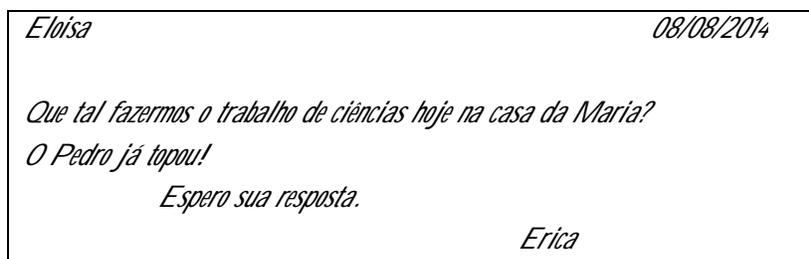
⁴⁹ Não nos foi informada a fonte do Plano de aula.

PASSAR NO QUADRO:

O que são textos epistolares ou interpessoais?

São textos que procuram estabelecer uma comunicação por escrito, com um destinatário ausente (que não está presente), mais que em alguns casos pode ser identificado pelo cabeçalho.

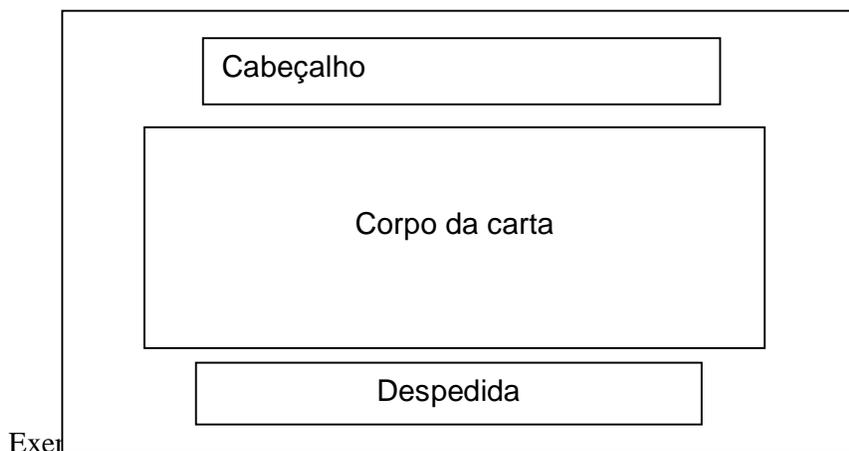
Exemplo de Bilhete: da carta em que se desenvolve a mensagem, assunto ou tema



Carta:

- Escrita (redigida) na primeira pessoa do singular “Eu”, quando é escrita individualmente, e na primeira pessoa do plural “Nós”, quando escrita no coletivo.
- A linguagem é espontânea e informal quando se trata de um receptor (destinatário) familiar ou conhecido.
- Apresenta uma estrutura:
 - ✓ Cabeçalho: indica o lugar, a data, os dados de quem vai receber a mensagem e a forma de tratamento (saudação, vocativo).
 - ✓ Corpo: parte da carta em que se desenvolve a mensagem, assunto ou tema.
 - ✓ Rodapé: Despedida, inclui saudação e a assinatura de quem envia a mensagem.

Estrutura da Carta: Demonstrarei aos alunos um esquema da estrutura da carta, para ficar mais fácil a compreensão da construção e organização das partes do gênero carta.



Exemplo: Carta informal
Modelo I

ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E GRAMÁTICA

Leia a carta e responda:

Texto Carta Informa (no extenso)

1. Copiem do texto as palavras ou expressões que indicam:
 - a) Datas festivas: _____
 - b) Materiais escolares: _____
 - c) Tipos de esportes: _____
 - d) Mobiliário de casa: _____
 - e) Relação de parentesco: _____

2. A carta para a tia Luisa foi redigida (escrita) na primeira pessoa do singular. Dentre as alternativas, qual se refere a 1ª pessoa do singular:
 - a) Ela, ele.
 - b) Eu.
 - c) Nós, vós.
 - d) Vocês.

3. Qual é o tipo de linguagem utilizada na carta:
 - a) Espontânea e informal.
 - b) Formal.
 - c) Gírias.
 - d) Oral.

4. O que compõem o cabeçalho da carta:
 - a) Indica o lugar, a data, os dados de quem vai receber a mensagem e a forma de tratamento.
 - b) Despedida.
 - c) Saudação e assinatura de quem envia a mensagem.
 - d) Parte do texto em que se desenvolve a mensagem.

5. Qual é o assunto da carta ou tema da carta:
 - a) Escola, esportes, mobiliário da casa, etc.
 - b) Mudanças.
 - c) Somente escola.
 - d) Para contar que a avó Didi vai mudar para um apartamento.

6. Informe a idade e o nome da autora da carta.

AVALIAÇÃO: Produção Textual – Gênero Carta a Familiar.

Produzir uma carta informal (carta familiar) obedecendo todas as regras para a construção desse tipo de carta:

1. Tema (assunto): sugestão – Educação do município (decidir com os alunos)
2. Destinatário: prefeito municipal.