



Veredas atemática

Volume 20 nº 2 – 2016

Aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID¹

Adriana Beloti (UNESPAR)²
Renilson José Menegassi (UEM)³

RESUMO: Objetivamos refletir sobre os processos de revisão e reescrita de textos na formação docente inicial dos licenciandos do PIBID. A teoria enunciativo-discursiva de linguagem, a concepção de escrita como trabalho e as discussões dos processos de revisão e reescrita, configuram o escopo teórico da pesquisa. Realizamos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos, desenvolvendo uma pesquisa-ação articulada à formação para atuação em sala de aula e ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes. Os resultados demonstram apropriação da escrita como trabalho nos sujeitos, que passam a ter o texto como um processo em desenvolvimento.

Palavras-chave: formação docente inicial; revisão e reescrita; PIBID.

Introdução

Entendemos a escrita como prática discursiva social que possibilita a interação entre sujeitos e a consideramos tema ainda pertinente para reflexão, especialmente, quando relacionada à formação inicial e continuada de professores, pois reflete diretamente em como desenvolverão e desenvolvem suas práticas em sala de aula. Assim, partimos da necessidade de estudar acerca da formação teórico-metodológica de um conceito específico no contexto de

¹ Este texto é uma ampliação da comunicação apresentada no IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua, em 23/10/2014, Goiânia-GO.

² Professora da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Campo Mourão, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, dribeloti@gmail.com.

³ Doutor em Letras, professor da Universidade Estadual de Maringá, Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná, renilson@wnet.com.br.

formação inicial e, então, selecionamos como participantes desta pesquisa os acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/*Campus* de Campo Mourão, vinculados ao subprojeto de Língua Portuguesa 2014/2016⁴.

Nosso objetivo é compreender como a formação teórico-metodológica especificamente sobre os processos de revisão e de reescrita de textos estabelece-se na formação docente inicial dos participantes do PIBID, contribuindo tanto para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino de revisão e reescrita, quanto para as pesquisas a respeito de produção textual escrita em situação de ensino, a partir da formação docente.

A teoria enunciativo-discursiva e a concepção dialógica de linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006); a concepção de escrita como trabalho, apresentada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e as discussões acerca dos processos de revisão e reescrita, conforme trabalhos de Serafini (1987), Menegassi (1998) e Ruiz (2010), configuram o escopo teórico deste estudo. As proposições da Linguística Aplicada (doravante LA) sustentam a metodologia da pesquisa, em um viés qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico e aplicado, desenvolvendo uma pesquisa-ação.

Para este trabalho, destacamos como objeto de análise os textos produzidos pelos participantes no gênero discursivo Resposta Argumentativa, atividade que compõe as ações do subprojeto PIBID. Estudamos o desempenho da escrita dos acadêmicos no processo de produção textual e o entendemos como parte de sua formação teórico-metodológica. Para tanto, é necessário considerarmos os encontros de formação, a proposta de produção textual e todo o processo de escrita dos textos em estudo, incluindo as revisões da coordenadora⁵ e as revisões e reescritas dos acadêmicos. Assim, tomamos elementos que nos possibilitam pensar no desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes, atrelando o processo de produção à sua formação docente inicial.

Na primeira seção deste artigo, descrevemos a constituição do objeto de pesquisa, destacando as etapas de geração dos dados aqui analisados; na sequência, apresentamos o principal referencial teórico que possibilita nossas análises e justifica a metodologia de formação desenvolvida junto aos participantes; por fim, trabalhamos com os textos produzidos, compreendendo os aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação inicial desses professores.

1. O desenvolvimento da pesquisa: constituição do objeto de estudo

Esta pesquisa trata do estudo de um fenômeno complexo, de natureza social, tendo como um dos elementos que compõem a investigação a compreensão do contexto social e cultural dos participantes. Nesse sentido, conta com a imersão dos pesquisadores no contexto e com sua interpretação dos dados gerados. De acordo com Neves (1996), na pesquisa qualitativa, não basta coletar dados, é necessário conhecer o contexto de tais informações. Há,

⁴ Este subprojeto integra o Projeto Institucional da Unespar, proposta n. 128334, aprovado pelo Edital n. 061/2013-CAPES. Disponível em: <http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO_INSTITUCIONAL_APROVADO_PELO_%C3%93RG%C3%83O_DE_FOMENTO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

⁵ A coordenadora também é um dos pesquisadores envolvidos neste trabalho.

também, o suporte nos pressupostos da etnografia, metodologia de base cultural e antropológica, priorizando os dados sensíveis ao contexto social e sua interpretação, conforme proposto por Duranti (2000).

Nessa perspectiva, a LA (MOITA LOPES, 1996) também sustenta nossas reflexões, ao tratar sobre a investigação da linguagem em situação social determinada. Assim, enquanto pesquisadores, inserimo-nos no contexto de investigação e estudamos aspectos relacionados ao trabalho com a escrita em situação de ensino.

Nossa pesquisa congrega reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação à revisão e reescrita de textos com os participantes. Tais ações integram o processo de formação docente inicial quanto à prática discursiva social de escrita. Esse caráter da pesquisa diz respeito ao cunho prático e aplicado, correspondendo à pesquisa-ação, segundo proposições de Thiollent (2005) e Tripp (2005), metodologia que também constitui a base epistemológica do trabalho. Assim, os participantes da pesquisa, isto é, tanto os pesquisadores quanto os acadêmicos, interagem e desenvolvem o estudo, buscando, ainda, suas transformações ao fim do trabalho, articulando a pesquisa e a ação, próprias desse tipo de estudo.

O período total de geração dos registros da pesquisa compreende os meses de março de 2014 a outubro de 2015. Neste artigo, especificamente, analisamos uma produção textual do gênero Resposta Argumentativa, realizada pelos professores em formação inicial em junho de 2014, considerando todo o seu processo de produção. Assim, os encontros de formação realizados entre março e junho também precisam ser observados, pois o entendimento sobre tal processo influencia na compreensão de como tem sido a formação desses sujeitos e a constituição de sua escrita, a partir das etapas de revisão e reescrita.

A pesquisa desenvolveu-se em três fases: diagnóstico inicial, trabalho de formação teórico-metodológica e diagnóstico final. A primeira etapa aconteceu antes de qualquer trabalho com os participantes e mostra-se pertinente porque, a partir desse diagnóstico, planejamos as ações, típicas de uma pesquisa-ação. O objetivo foi averiguar, no que se refere aos participantes: a) quem são – com questões sobre seu processo de formação; b) suas concepções acerca não só da escrita, revisão e reescrita – com perguntas que tratavam de conceitos relacionados a esses procedimentos, como também da compreensão quanto à função e ao processo que envolve essas etapas, além dos contatos e da atuação em relação ao texto escrito.

O instrumento utilizado para a efetivação dessa etapa foi um questionário inicial, composto por perguntas subjetivas e objetivas. Também compõe este diagnóstico um texto produzido em Concurso Vestibular⁶, para que os acadêmicos fizessem intervenções da maneira que julgassem melhor, considerando o comando dado pela coordenadora, conforme transcrição de gravação oral: *“Façam intervenções, corrigindo como texto produzido por estudante que concluiu o Ensino Médio e que, se inserido em um processo de ensino e aprendizagem, teria o momento de revisão e reescrita por parte de quem escreveu.”*. O

⁶ O texto foi selecionado, aleatoriamente, do conjunto de redações do Concurso Vestibular de Inverno 2013 da Unespar/Campo Mourão. Por ética, foi retirada qualquer identificação de quem o escreveu. Considerando a situação da pesquisa, foi disponibilizado com cópia de toda a Prova: capa do caderno de prova da Redação, que contém orientações sobre a prova, texto de apoio e comando para a produção. Destacamos, também, que a situação foi criada para os participantes, caracterizando-se, portanto, como hipotética, visto que não teria, de fato, o processo de revisão e reescrita.

objetivo dessa ação do diagnóstico inicial foi examinar as habilidades já desenvolvidas quanto à prática de intervir e colaborar em textos de alunos.

A segunda etapa, originária do diagnóstico inicial, compreende o maior período da pesquisa, envolve diversas ações e conta com diferentes instrumentos para geração dos registros. Em síntese, há três grandes atuações que compõem essa fase: a) os encontros de estudo, com os acadêmicos do PIBID, as supervisoras das escolas participantes e a coordenadora; b) as produções textuais, com os processos de revisão e de reescrita, que envolvem os acadêmicos e a coordenadora; c) a produção de atividades para implementação nas escolas participantes, com todos os bolsistas do PIBID, destacando a atuação e a relação entre a coordenadora e os acadêmicos. Dados nossos objetivos, neste trabalho, descrevemos o período de formação entre março e junho de 2014, que antecede e, portanto, reflete-se diretamente na produção textual que constitui o *corpus* deste artigo.

Os encontros do grupo de estudos partem do princípio de que os participantes do PIBID são professores em formação inicial, que futuramente atuarão nas escolas da Educação Básica e, ainda, tomam por base os objetivos do Programa. Assim, destinam-se a proporcionar a formação teórico-metodológica dos participantes, com reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem e estudos sobre conceitos fundantes para o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à educação e ao ensino de Língua Portuguesa, além de serem destinados, também, ao cumprimento de atividades selecionadas pelo Programa na Instituição.

Paralelamente aos grupos de estudo, os participantes estudaram documentos oficiais⁷ das escolas parceiras, estabelecendo relações entre as reflexões e as propostas dos documentos, e acompanharam as aulas de Língua Portuguesa das professoras supervisoras. O conjunto dessas atividades, com estudos e vivência prática no contexto escolar, contribui significativamente para a formação inicial, pois relaciona teoria e prática, levando à reflexão constante acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola. As atividades desenvolvidas só contribuíram dessa forma pelo fato de ter havido estudo teórico.

A produção textual, objeto de análise deste artigo, aconteceu após nove encontros realizados de acordo com as especificações do Quadro 1:

⁷ Os documentos estudados nas escolas foram: Projeto Político Pedagógico – PPP; Proposta Pedagógica Curricular – PPC; Plano de Trabalho Docente – PTD. As orientações para tal estudo partiram dos textos teórico-metodológicos discutidos nos encontros do subprojeto, a fim de serem estabelecidas relações entre as concepções e propostas desses materiais e as que permeiam os documentos oficiais. Além disso, esses documentos foram vistos como orientadores das atividades pedagógicas na escola e, por isso, necessária sua compreensão por quem atua nesse espaço.

Sequência	Data	Material trabalhado
1º	23/3/2014	Conceitos relacionados à educação. Texto: <i>Sobre a natureza e especificidade da educação</i> (SAVIANI, 2003).
2º	4/4/2014	Apresentação do subprojeto, com entrevista inicial e correção de um texto, integrando o diagnóstico inicial da pesquisa.
3º e 4º	11 e 25/4/2014	Discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/1996 (BRASIL, 1996).
5º	9/5/2014	Estudo de documentos orientadores da Educação: LDB e DCE; e documentos da escola: PPP, PPC e PTD.
6º	16/05/2014	Oficina com todos os subprojetos da Instituição sobre a produção de Portfólio.
7º e 8º	23 e 30/5/2014	Estudo das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica/Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008).
9º	6/6/2014	Produção de texto no gênero discursivo Resposta Argumentativa.

Quadro 1: Descrição dos encontros que antecederam a atividade de produção textual

O estudo do texto de Saviani (2003) mostra-se necessário pelo fato de tratar de conceitos gerais quanto à educação e relaciona-se à nossa compreensão de estarmos formando educadores e, por isso, é pertinente não apenas dominar conceitos específicos da disciplina a ser ensinada, mas ter claras as noções importantes do processo. A relação com a LDB e as DCE é importante, pois são entendidos como documentos que, oficialmente, orientam o trabalho nas escolas, além de retratarem as concepções predominantes em sua época de produção.

Nesse sentido, ao considerarmos os encontros de formação, além de justificar a perspectiva metodológica da pesquisa, entendemos a influência do contexto aplicado para a compreensão de como tem sido a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita dos sujeitos participantes. Todo esse contexto de geração, descrição e análise dos registros possibilita-nos observar como os participantes posicionam-se e atuam, nessa situação específica.

O primeiro objetivo da atividade de produção textual realizada no oitavo encontro é desenvolver práticas de escrita, revisão e reescrita, como componente fundamental para o processo de formação inicial dos professores. Portanto, todo o processo, sustentado no aporte da concepção de escrita como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), oportuniza: a) a prática de escrita, em um primeiro momento, levando à constituição da escrita dos acadêmicos que se assumem como produtores textuais; b) a formação prática desses sujeitos, que futuramente ensinarão essa prática discursiva na escola. O comando de produção que motivou a escrita foi o seguinte:

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

O comando foi preparado considerando o trabalho e as discussões anteriores realizadas no PIBID, pois a relação entre teoria e prática foi tema recorrente nos grupos de estudo, especialmente, a partir da vivência e participação na prática escolar. Outro elemento de

destaque do processo de reflexão a respeito das DCE corresponde às concepções que a permeiam e, então, refletem certo posicionamento quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas.

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

2. Concepção dialógica de linguagem e a escrita

Partimos da necessidade atual de atrelar as reflexões sobre o processo de escrita à formação docente inicial. Conforme a pesquisa de Cabral (2004), destacamos a pertinência de considerar a problemática da avaliação da escrita produzida em contexto acadêmico e, por consequência, suas influências nas práticas dos futuros professores. Os estudos de Nascimento (2009) e Mangabeira (2010), entre outros, chamam a atenção para os tipos de correção, na revisão feita pelo professor, e suas influências no processo de revisão e de reescrita a ser realizado pelo estudante. Por isso, nosso objetivo foi o de refletir sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes do PIBID, considerando todo o processo de produção escrita de um texto, com destaque para essas etapas.

Pautamo-nos na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), pois a entendemos como o instrumento que possibilita a interação verbal social e, ainda, que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem e, portanto, a compreendemos como um fenômeno que se realiza por meio da enunciação. Assim, conforme estudos de Brait (2006) e Acosta-Pereira e Rodrigues (2010), essa perspectiva é fundante para pensarmos no trabalho com a escrita em sala de aula, especialmente, quanto às etapas de revisão e de reescrita, tomadas como processuais e recursivas, pois consideramos os estudantes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que tomam a linguagem como socio-histórica e privilegiam a interação verbal social.

Na esteira desse viés, o Grupo de Pesquisa *Interação e Escrita* (UEM/CNPq) tem realizado diversos trabalhos a partir desse aporte teórico, buscando refletir sobre o processo de produção textual. Gasparotto e Menegassi (2012), por exemplo, discutem o tema acerca da participação do professor, por meio da revisão, na reescrita do aluno. O objetivo é compreender como o professor participa da reescrita de seus alunos, a partir da revisão que faz nos textos. Assim, analisam como as opções daquele influenciam nas escolhas e na compreensão desses no processo de reescrita, considerando o caráter dialógico presente na

revisão, a responsividade do aluno na reescrita, a partir das operações linguístico-discursivas que efetua nesse momento.

Estudos realizados por Moterani (2012) e Polessi (2012) tratam da revisão e da reescrita a partir da concepção de escrita como trabalho. As pesquisas caminharam na mesma linha e tiveram a mesma abordagem teórica, buscando compreender o processo de revisão e reescrita a partir dessa concepção de escrita, em séries e escolas diferentes. Como resultados, a primeira pesquisa demonstra que na reescrita a operação de acréscimo é a mais frequente, seguida de substituição, supressão e deslocamento. Além disso, foi possível observar que não há um padrão nos apontamentos feitos pelos professores e, diante dessa constatação, ressalta a importância de haver uma padronização, para que a reescrita possa ser mais eficaz. Ainda, chama a atenção para que a segunda versão não seja considerada como a versão final e definitiva, pois ainda pode ser necessário reescrever.

Os resultados da pesquisa de Polessi (2012) mostram que a correção mais usada pelos professores foi a resolutiva, seguida da indicativa, ambas com o objetivo principal de resolver erros ortográficos. As correções textual-interativa e classificatória aparecem quando o objetivo era sanar problemas de paragrafação. Quanto às operações linguístico-discursivas, a mais realizada pelos alunos na reescrita foi a de substituição, seguida de acréscimo, supressão e deslocamento. Além disso, algumas revisões do professor não foram atendidas pelos alunos; contudo, em outros textos, foi possível observar que houve modificações que o professor não tinha apontado, o que mostra certa autonomia no trabalho com o texto. Segundo a pesquisadora, o fato de os alunos não atenderem a algumas revisões pode ser justificado por não terem entendido o que deveria ser feito ou não concordarem com a sugestão. O que a pesquisa evidencia é a necessidade de olhar o texto como processo, ao contrário de produto pronto e acabado.

No contexto das propostas bakhtinianas do dialogismo, a escrita é entendida como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, por isso, deve ser assumida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, levando-nos à reflexão sobre a prática de escrita, realizada pelos usos da linguagem e materializada em gêneros discursivos. Dessa forma, com foco nas práticas sociais, entendemos que os textos são produzidos com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. “A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.” (SERCUNDES, 2004, p. 83).

Ancorados nesse aporte, entendemos que, ao realizar atividades de escrita com os participantes da pesquisa, destacamos o caráter de constituição da escrita e, portanto, a produção textual é compreendida como um processo. Dessa forma, a produção realizada no PIBID segue essa linha de orientação e marca a função social e comunicativa para a escrita da Resposta Argumentativa. Responder argumentativamente leva os estudantes a refletirem sobre a relação teoria e prática e a respeito das DCE no contexto escolar, conteúdos estudados e em constante reflexão no grupo.

Na concepção de escrita como trabalho, essa prática discursiva envolve diversas etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita (HAYES & FLOWER, 1980), compondo um processo no qual escritor e texto são constituídos. Portanto, a escrita é um processo dialógico e de interação verbal. Todas essas etapas acontecem a partir da proposta de produção, estabelecida pelo professor.

Geraldi (1997), ao distinguir redação de produção textual, também apresenta os elementos que compõem as condições de produção do texto. Tais aspectos podem contribuir com a constituição e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, pois, se estabelecidos, os produtores escrevem considerando que “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que tem a se dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; “se escolham as estratégias.” (GERALDI, 1997, p.137). Assim, é preciso estabelecer um tema e dar condições ao aluno para que tenha conteúdo para escrever, também é necessário definir a finalidade, marcar o interlocutor, proporcionar que o estudante, como produtor do texto, assumo seu posicionamento social e, ainda, saiba como, por meio dos recursos linguístico-discursivos, alcançar sua finalidade e seu interlocutor, adequando-se a esses aspectos.

Considerados os elementos das condições de produção, após planejar sua escrita, o produtor define, desenvolve e exemplifica as ideias e informações, materializando o que foi planejado. Exemplo dessa prática pode ser visualizado pelo processo de escrita desenvolvido em nosso estudo. Houve diversas atividades e leituras que possibilitaram a preparação relativa ao conteúdo a ser tratado na produção textual. Diante do comando de produção, os produtores tinham o conhecimento necessário para desenvolverem seu discurso escrito.

Depois de escrito, o texto deve ser revisado, tomando como parâmetro as condições de sua produção. Nessa etapa, tanto a forma quanto o conteúdo devem ser revisados. Por meio desse trabalho, o produtor, um colega ou o professor, em seu turno de correção, tem condições de observar se atendeu a todos os elementos das condições de produção, se o texto está adequado à situação de interação. Essa etapa pode ou não levar à reescrita, que só acontece após a revisão. Assim, revisão e reescrita estão inter-relacionadas e constituem-se como etapas processuais e recursivas do trabalho de escrita.

Nesse sentido, para nós, a revisão diz respeito aos apontamentos, questionamentos, comentários e correções diretas feitas no texto do estudante, quando o professor assume-se como leitor e coprodutor. Tais apontamentos têm a função de levar o produtor a revisar e a reescrever seu texto, mas o olhar do professor não assegura que a reescrita aconteça. Corroborando essa perspectiva, entendemos a reescrita como o processo de reescrever o texto, após ou concomitantemente à revisão, a partir dos apontamentos do professor, do colega ou do próprio produtor, a fim de adequá-lo à situação de interação verbal social. Esse processo marca o caráter de reflexão e desenvolvimento da escrita do estudante e é caracterizado por seu aspecto discursivo, que envolve não apenas os elementos linguísticos e gramaticais, mas também os textuais, discursivos e pragmáticos.

A partir dessas concepções, sustentadas na perspectiva da escrita como trabalho, estabelece-se o conceito de interação verbal proposto pelo Círculo de Bakhtin, o que permite instaurar o mecanismo do dialogismo. É por essa perspectiva que os alunos têm disponibilizadas as condições para escrever e que o professor assume seu papel de interlocutor real do processo e participa da produção do texto.

3. O trabalho de produção textual

Em continuidade às atividades do subprojeto PIBID, em seis de junho, nono encontro, teve início o processo de produção textual escrita da Resposta Argumentativa. O

encaminhamento da atividade partiu de alguns questionamentos iniciais, pautados na discussão de Geraldi (1997), quanto ao processo de escrita.

Nesse sentido, as orientações da professora, conforme registros em áudio e vídeo, consideraram o porquê de produzir aquele texto, trabalhando com a finalidade da escrita; o para quem escrevê-lo, tomando o princípio de delimitar os interlocutores; o como fazer aquela produção, ao refletir sobre as funções sociais e comunicativas e as características do gênero discursivo a ser produzido; o conteúdo a ser considerado, isto é, a reflexão acerca da necessidade de os acadêmicos terem o que dizer, naquelas condições determinadas.

O primeiro objetivo dessa atividade de produção textual foi desenvolver práticas de escrita, revisão e reescrita, como parte fundamental do processo de formação inicial dos futuros professores. Portanto, por nossa sustentação teórico-metodológica, oportunizamos: a) a prática de escrita, em um primeiro momento, levando à constituição da escrita dos acadêmicos que se assumem como produtores textuais; b) a formação prática, atrelada à teórico-metodológica, desses sujeitos, que futuramente ensinarão essa prática discursiva na escola.

A seguir, analisamos algumas das produções⁸ dos professores em formação inicial, evidenciando como responderam à proposta, ao darmos a palavra para que escrevessem sobre a possibilidade ou não de colocar as propostas das DCE em prática; como nós, enquanto leitores, coprodutores e revisores de seus textos, respondemos a sua escrita; e, então, como nos responderam ao proceder à revisão e reescrita. Esse processo marca as interações estabelecidas entre a professora e os acadêmicos, caracterizando o caráter dialógico da linguagem.

⁸ Todos os exemplos deste trabalho foram coletados com consentimento dos participantes.

Unespar / Campus de Campo Mourão
06/06/14

→ É possível colocar as propostas das DCE na prática?

Relativamente, sim. As propostas apresentadas pelas DCE de Língua Portuguesa (2008) trazem as concepções teóricas e metodológicas que orientam (devem orientar) o trabalho do professor de forma a orientar sua prática pedagógica. Porém, há uma questão a ser observada: no referido documento, em plano teórico, as perspectivas que direcionam o trabalho do professor estão claramente apresentadas, no entanto, quanto à prática, temos algumas falhas (especialmente nos "encaminhamentos metodológicos"). Sendo assim, há sim a possibilidade de, a partir de um suporte teórico sólido, promover a prática destes postulados educacionais. Entretanto, tal proposta sólida está além dos direcionamentos deste documento com relação à prática. Para tanto, se faz necessário o conhecimento aprofundado da proposta geral deste documento, para orientar a prática e o estudo de outras concepções relacionadas a ela.

importante uma abordagem
apenas teórico
o que se pede?
o que? a referência não ficou clara.
nos demais metodologias
o que se pede?
do documento

Estudante, você fez uma abordagem (a crítica) importante dos DCE. Entretanto, seus argumentos para sua resposta não são suficientes - você poderia explorar / explicar melhor as discussões que levante: uma possibilidade é relacionar à formação. Então, você tem condições de marcar seu posicionamento (o que não dá no seu texto).

Professor

Exemplo 01 – Professor em Formação Inicial F: primeira versão

No exemplo, o acadêmico respondeu à pergunta do comando de produção, pois iniciou seu texto com a afirmação “*Relativamente, sim.*”. Houve atendimento quanto à finalidade e, parcialmente, quanto ao gênero discursivo; a linguagem estava adequada aos interlocutores, ao suporte e à circulação do texto; contudo, para atender melhor ao gênero, foi necessário marcar o posicionamento e apresentar mais argumentos, característica essencial dos gêneros da ordem do argumentar. A professora, em uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), fez apontamentos no texto do aluno, lançando mão das correções indicativa e textual-interativa (RUIZ, 2010), com questionamentos à margem e comentário ao fim do texto, cuja função era a de indicar as inadequações, comentar sobre elas e orientar como o produtor deveria proceder em sua revisão e reescrita. Priorizamos essa forma de correção pelo posicionamento assumido de leitor e coprodutor do texto e pela contribuição significativa para a revisão e reescrita do texto do estudante, ao orientá-lo acerca de sua atuação enquanto produtor do texto nesse processo, prática que vai além de apenas apontar inadequações, estabelecendo diálogo entre o revisor e o produtor.

Em continuidade ao processo de interação verbal, na primeira reescrita, o estudante também respondeu ativamente à professora, procedendo à revisão e à reescrita, produzindo

uma segunda versão que atendeu à proposta e aos apontamentos feitos. A habilidade relacionada à necessidade de atender ao que foi apontado mostrou-se já desenvolvida por outras práticas anteriores, pois esta foi a primeira produção realizada com os acadêmicos e, então, não nos foi possível afirmar que tal capacidade decorreria das práticas do PIBID. Além disso, o estudante começou a dar indícios de desenvolver outras habilidades, como as relacionadas às condições de produção do texto, considerando que é necessário atender ao que é estabelecido na situação de interação verbal social.

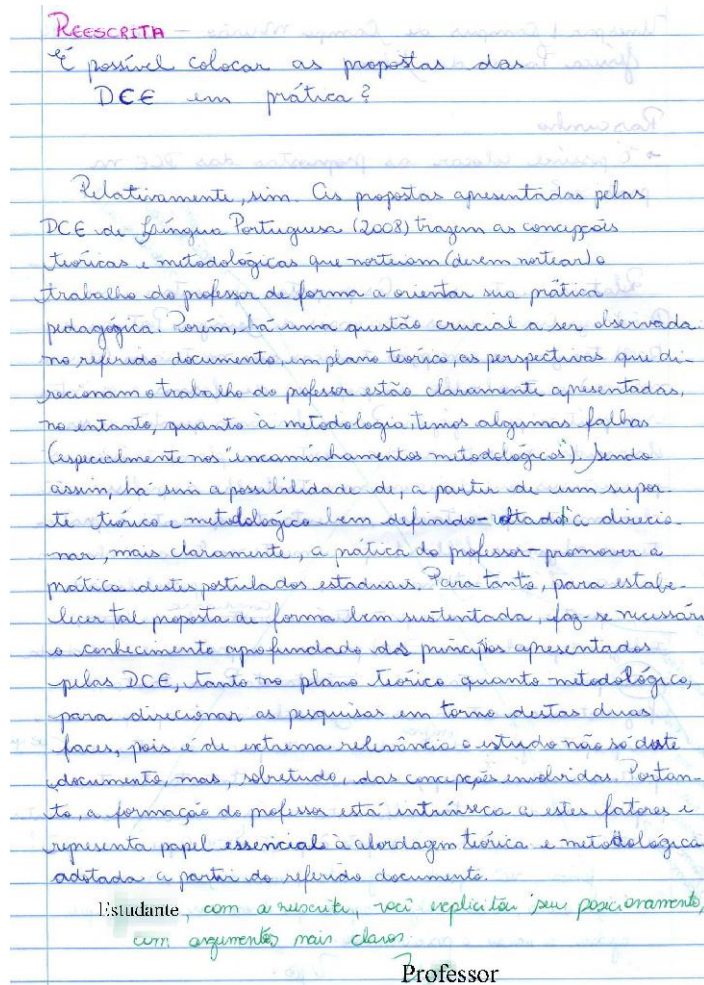
Dessa situação, destacamos dois pontos para análise: a) o fato de se responder ativamente às revisões feitas pela professora; b) as formas pelas quais responde-se às intervenções. Em relação à atitude responsiva do produtor do texto, uma possível explicação para essa habilidade pode estar associada à capacidade de compreensão dos comentários de revisão. Contudo, não podemos desconsiderar que essa atividade integra um projeto específico, do qual participam acadêmicos que têm interesse e disponibilidade para as ações. Nesse sentido, outra justificativa para tal atitude seria esse vínculo ao PIBID, situação diferente de uma sala de aula regular, pelo fato de: a) o bolsista dispor de tempo maior e determinado para as atividades; b) o professor contar com número reduzido de estudantes e atividades específicas, cujo foco é o processo de produção textual na formação docente inicial. Portanto, precisamos considerar esse aspecto e, ainda, levá-lo à discussão junto aos participantes, para que reflitam a respeito desse processo de revisão e reescrita nas condições da educação básica.

Esse aspecto chama-nos a atenção, também, quanto às ações do PIBID, Programa cuja finalidade é “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (CAPES, 2013, p. 2). Considerando esse objetivo e a forma como o PIBID acontece, entendemos que a estreita e constante relação entre ensino superior e educação básica não pode ser minimizada, pois é esse viés que oferece condições de reduzir as possíveis utopias do Programa, que, em alguns casos, é visto como a melhor e única ação possível de melhorar tanto a formação inicial quanto a continuada e, por consequência, a qualidade do ensino na escola pública brasileira. São esses elementos que nos dão parâmetros para problematizar essa questão: o PIBID possibilita práticas significativas de revisão e reescrita, voltadas à formação inicial e continuada de professores, pelas próprias condições em que acontece, ainda que não seja o único programa ou projeto que tenha essa finalidade de contribuir com a formação docente.

Quanto às maneiras pelas quais o estudante atendeu aos apontamentos de revisão, a análise foi conduzida a partir das operações linguístico-discursivas de reescrita, de acordo com os trabalhos de Fabre (1986; 1987), Menegassi (1998) e Moterani (2012). O questionamento no corpo do texto “*Não seria metodológico?*”, indicando a necessidade de revisão pontual, leva à reescrita por substituição de uma palavra. Na primeira versão, constava: “[...] quanto à prática [...]”, na reescrita, o produtor substituiu a palavra destacada e questionada pela professora: “[...] quanto à metodologia [...]”. Também há a operação de acréscimo a partir do questionamento, à margem, “*Apenas teórico?*”, causando a reescrita: “[...] suporte teórico e metodológico [...]” em contraste com a primeira versão “[...] suporte teórico [...]”. Outro questionamento pontual, “*O que é sólido?*”, leva a uma reescrita com substituição de termos. O produtor, na primeira versão, escreveu: “[...] a partir de um suporte teórico sólido, promover a prática destes postulados estaduais.”. Na segunda, substituiu parte da expressão: “[...] suporte teórico e metodológico bem definido – voltado a direcionar, mais

claramente, a prática do professor [...]”. O questionamento à margem, relativo ao excerto “[...] tal proposta sólida está além dos direcionamentos deste documento [...]”, levou à substituição e acréscimo: “[...] para estabelecer tal proposta de forma bem sustentada, faz-se necessário o conhecimento aprofundado dos princípios apresentados pelas DCE [...]”.

O comentário ao final do texto focaliza o aspecto argumentativo. Em relação a esse ponto, observamos que também é atendido e contribui para reforçar a tese de que o estudante vai além dos apontamentos da professora e, ainda, de que não houve revisão ignorada pelo produtor.



Exemplo 02 – Professor em Formação Inicial F: reescrita

Esse exemplo possibilita-nos compreender como a interação verbal é estabelecida, com respostas dos interlocutores que alternam seus papéis de locutor e interlocutor e, então, mantém-se o elo na cadeia de interação verbal social. Os dois textos mostram-nos que o objetivo de efetivar a prática de escrita como trabalho, destacando as etapas de revisão e de reescrita, foi alcançado por meio de todo o trabalho realizado: processo anterior à produção, escrita em si e as etapas de revisão e reescrita.

No processo que antecedeu a produção, foi definida a situação de interação verbal social, estabelecidas as condições de produção e esclarecidas aos acadêmicos as orientações a respeito “do que dizer” e “de como fazê-lo”. O início do texto, parte em que há a afirmação de que as DCE “[...] trazem as concepções teóricas e metodológicas que norteiam (devem nortear) o trabalho do professor de forma a orientar sua prática pedagógica.”, revela que o produtor conhece o documento sobre o qual fala, isto é, que teve condições, anteriores à escrita, de preparar-se para produzir o texto.

A escrita do aluno reflete que ele sistematizou as discussões relativas às DCE, estabelecendo relação com as experiências vivenciadas na escola e, por isso, tem condições de responder à pergunta e sustentar sua resposta com argumentos. A sistematização das discussões pode ser observada, por exemplo, no excerto “[...] Porém, há uma questão crucial a ser observada no referido documento [...]”, pois o produtor mostra que tem um posicionamento sobre as DCE, o qual é oriundo de suas práticas de leitura e reflexão sobre o documento e, além disso, essa afirmação introduz a parte do texto que indica a relação com as experiências na escola, quando fala do plano teórico e de certas falhas quanto ao encaminhamento metodológico. É nessa linha que se organiza a argumentação, constatando-se a necessidade de conhecimentos teóricos e metodológicos e afirmando-se que apenas conhecer o documento não é suficiente, mas é necessário estudar as concepções que o norteiam. Assim, o posicionamento vai sendo marcado e sustentado, conforme podemos observar: “[...] Para tanto, para estabelecer tal proposta de forma bem sustentada, faz-se necessário o conhecimento aprofundado dos princípios apresentados pelas DCE, tanto no plano teórico quanto metodológico, para direcionar as pesquisas em torno destas duas faces, pois é de extrema relevância o estudo não só deste documento, mas, sobretudo, das concepções envolvidas.”.

Isso significa que a produção textual realizada a partir da concepção de escrita como trabalho possibilita manter os elos na cadeia de interação verbal social e os processos de revisão e de reescrita contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades de escrita, ou seja, diante dos apontamentos, o acadêmico realiza operações linguístico-discursivas, ainda que sem refletir sobre quais, especificamente, desempenha, revisando e reescrevendo aspectos que vão além de elementos gramaticais ou linguísticos, porque explicitar o posicionamento com argumentos mais marcados e objetivos é da ordem discursiva, e não apenas estrutural. Podemos observar esse viés discursivo, especialmente, na parte final da segunda versão do texto, que mostra que o produtor vai além do apontado pela professora, na revisão, indicando melhor compreensão, também, quanto à proposta de produção, isto é, um acréscimo de ordem discursiva por estar relacionado à situação de interação verbal social, não dependendo de aspectos gramaticais ou linguísticos.

O texto a seguir, em sua primeira versão, foge à proposta, ao não atender à função social e comunicativa do gênero, que é dar uma resposta, com argumentos, à pergunta do comando de produção. O produtor, em momento algum, apresenta uma resposta, ao contrário, faz uma descrição de como são compostas as DCE: “[...] apresentam objetivos e necessidades reais por eles próprios apontados como prioridades dentro da sala de aula.”.

Também neste texto, a professora lança mão de correções indicativas e textual-interativas, à margem e ao fim do texto, para, além de indicar que há inadequação, questionar o produtor, apontar e comentar sobre o que e como deve ser revisado. Ao se fazerem os apontamentos, espera-se manter o elo da cadeia de interação, intervindo de modo a orientar o produtor a deixar seu texto mais adequado às condições de produção e a atender ao que é

estabelecido pela situação de interação verbal social. Por isso, a necessidade de não apenas indicar, mas de encaminhar às reflexões e possibilidades de reescrita. Indicações poderiam não ser efetivas, pelo fato de não darem elementos suficientes para a reflexão necessária que leva à revisão e reescrita do texto.

Por serem documentos produzidos pelos próprios professores, as DCE são documentos norteadores do ensino a nível estadual. Com isso, digo, por isso, apresentam objetivos e necessidades reais por eles próprios apontados como prioridades dentro da sala de aula. Os conteúdos (de acordo com aquela realidade local), os métodos de ensino e o ritmo que ele será aplicado é determinado pela autonomia do professor para uma determinada clientela escolar. Cabe também salientar que cada época tem uma particularidade e a comunidade escolar e seus agentes (professores e alunos) encontram-se engajados socialmente a esse fator, sendo assim, a escola reflete a sociedade a qual está inserida.

Estudante, que foge à proposta: não há resposta à pergunta e, por isso, os aspectos que apontar não funcionam como argumentos. Seu para a orientação - participação do Pêd, também não fica marcado.

Para responder, é preciso abordar os itens apontados e apresentar argumentos que sustentem sua resposta. Pode apresentar algumas informações que já tem, mas é preciso organizá-las, de maneira coerente.

Professor

Exemplo 03 – Professor em Formação Inicial E: primeira versão

Na segunda versão do texto, há um desenvolvimento significativo, pois apresenta uma contextualização e explicação importante para o que está sendo dito, entretanto, a relação das informações novas não é estabelecida com a afirmação que funcionaria como resposta, a qual, efetivamente, não desempenha esse papel e acaba ficando isolada, com argumentos insuficientes. O produtor apresenta em seu texto informações para a afirmação: “[...] acredito que o ensino só tem a ganhar com propostas voltadas à realidade do aluno e ao contexto social no qual está inserido.”, buscando, assim, responder à pergunta. Porém, esse acréscimo não é suficiente para marcar seu posicionamento, tampouco apresentar argumentos para sustentá-lo. O texto aproxima-se do ideal para esse gênero discursivo, mas ainda revela a não compreensão adequada por parte do produtor quanto ao gênero que deveria ser escrito e quanto ao apontamento da professora na primeira versão, em relação às condições de produção: “[...] seu texto foge à proposta: não há resposta à pergunta e, por isso, os aspectos que apresenta não funcionam como argumentos [...]”.

Diante disso, a professora dá uma resposta ativa ao estudante, com novas revisões e devolve-lhe a palavra, para que, em continuidade ao processo de interação verbal, responda

com uma nova versão de seu texto. A partir da segunda revisão, a professora espera que o acadêmico tenha condições de atender ao gênero discursivo, pois esse elemento das condições de produção ainda não está adequado e, além disso, há a expectativa de que o produtor, participante do PIBID demonstre conhecimento do que foi trabalhado, tanto em relação à produção textual quanto ao conteúdo que deve ser produzido, indo além de uma descrição das DCE. A revisão busca, também, encaminhar a uma reflexão acerca das discussões, a fim de que o produtor consiga posicionar-se a respeito do assunto.

Durante os anos de 2004 a 2008, o Paraná promoveu vários encontros, simpósios e semanas pedagógicas, envolvendo professores da rede estadual de ensino para a elaboração das DCE, documento norteador da educação básica, que contou também com encontros descentralizados para sistematizarem os conteúdos e organizarem os PPC das escolas estaduais de ensino.

O ensino passava por um momento descontextualizado. Professores e alunos tinham seus saberes fragmentados. Consequência de disciplinas que não dialogavam.

A partir de então, as novas propostas procuraram atender a essa questão com um currículo mais focado e centrado em experiências vivenciadas pela alunos. Críticas surgiram, pois houve a preocupação em reduzir o papel da escola a apenas socializadora, trazendo prejuízo aos conteúdos básicos curriculares.

Com o conhecimento que o PIBID oferece, acredito que o ensino só tem a ganhar com propostas voltadas à realidade de alunos e ao contexto social no qual está inserido.

Estudante, ainda precisa marcar sua resposta e trazer argumentos que a sustentem. Já fez uma contextualização/medição importante, mas não sublinha, de maneira clara, com sua resposta, vamos seguir esse aspecto - Responder e, então, apresentar os argumentos.

Professor

Exemplo 04 – Professor em Formação Inicial E: reescrita

Assim, nesse processo de diálogo entre os interlocutores da cadeia de interação verbal, que envolve diferentes atitudes responsivas, as novas intervenções correspondem a um apontamento no corpo do texto, dois questionamentos – um à margem e outro no corpo – e um comentário com apontamento ao final. Tais revisões desempenham o papel de indicar que há algo inadequado e encaminhar uma revisão que leve à reescrita. Por exemplo, no excerto “[...] A partir de então, as novas propostas procuram atender a essa questão [...]”, a professora questiona, a partir de uma seta entre as palavras “novas propostas”, “Quais são?”. Espera-se, com isso, que o produtor volte ao estudo do material e ao seu próprio texto,

observando a necessidade de marcar as referências e complementar estas informações que são vistas como relevantes e não estão devidamente apresentadas.

As intervenções também indicam que é preciso evidenciar a resposta e apresentar argumentos que a sustentem. Para além do atendimento ao gênero, um dos objetivos é permitir ao licenciando bolsista refletir acerca do documento em questão e de sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de seus estudos. Para responder, posicionar-se e argumentar, é necessário conhecer sobre o que fala. Destacamos um dos questionamentos, que funciona como correção textual-interativa, feito à margem do texto – *E é essa a proposta das DCE?* – ao qual o estudante responde, na nova versão, incluindo uma citação das DCE, com a finalidade de marcar que é, realmente, a proposta do documento: “[...] *A partir de então, as novas propostas direcionam a ‘uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos’ (p. 14).*”.

Essa pergunta objetiva chamar a atenção para uma parte específica do texto e reflete no acadêmico, justamente, o questionamento, a dúvida que o leva a reler o documento e citá-lo. Esse aspecto mostra-nos que o processo de revisão feito pela professora visa a encaminhar o estudante à revisão e à reescrita, para deixar seu texto mais adequado à situação de interação verbal social. Nesse caso, a revisão prescinde de retomada da leitura e reflexão quanto ao que é aporte para a produção textual.

Observamos, dessa forma, que o acadêmico altera sua escrita, especialmente, em relação aos aspectos discursivos, pois as principais mudanças ao longo das três versões giram em torno do conteúdo do texto, não se restringindo a aspectos linguísticos ou gramaticais que pudessem comprometer a compreensão. Assim, desenvolve o conteúdo apresentando maiores informações a respeito das DCE, discutindo, também, sobre o processo de sua elaboração e das expectativas com tal documento. Para atender aos novos apontamentos, precisa retornar às DCE, o que é evidenciado com a citação acrescentada, mostrando uma atitude que se relaciona à formação desse sujeito, que contribuirá para suas práticas futuras como docente.

Isso evidencia que o questionamento cumpriu sua função, corroborando a tese de que, conforme Ruiz (2010), as correções textual-interativas têm maior reflexo nos processos de revisão e de reescrita a serem feitos pelo estudante. Tanto pela teoria quanto pela prática, esse professor em formação inicial tem condições de desenvolver seus conhecimentos e habilidades de escrita para além de estudos teórico-metodológicos. Ao ser inserido no processo de escrita como trabalho, que considera várias versões de um texto em uma cadeia de interação verbal social entre acadêmico – produtor do texto – e professora – revisora e coprodutora -, há, efetivamente, o desenvolvimento dessa prática discursiva, o que também desempenha o papel de exemplificar como esse processo pode ser feito, relacionando formação teórica, metodológica e prática. Seus conhecimentos são desenvolvidos, de acordo com as alterações de seu texto, que a cada versão apresenta informações mais completas a respeito do tema e conteúdo tratado. Suas habilidades de escrita vão sendo constituídas na medida em que passa a realizar operações linguístico-discursivas que encaminham o texto a uma melhor adequação à situação de interação. É esse aspecto que caracteriza a efetivação do processo de revisão e reescrita pelo produtor: ao acrescentar, excluir, substituir, deslocar ou ignorar intervenções, ele marca que procedeu a essa etapa do processo de produção escrita.

Quanto à terceira versão, ressaltamos que o estudante, atendendo à orientação feita pela professora, em apontamento ao final da segunda versão: “[...] *ainda precisa marcar sua*

resposta e trazer argumentos que a sustentem [...]”, marca, no início do texto, sua resposta e, na sequência, apresenta informações que objetivam funcionar como argumentos.

Como participante do PIBIO, acredito ser possível levar para a sala de aula as propostas das DCE.

As DCE foram idealizadas a partir de simpósios, encontros e semanas pedagógicas, promovidos pelo governo do Paraná, durante os anos de 2004 a 2008, que envolveu professores da rede estadual de ensino, com o objetivo de criar um documento que norteasse a educação básica sistematizando os conteúdos e organizando as Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas estaduais de ensino.

O ensino passava por um momento descontextualizado. Professores e alunos tinham seus saberes fragmentados. Consequência de disciplinas que não dialogavam.

A partir de então, as novas propostas direcionavam a uma orientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (p. 14). Com isso, surge a necessidade de criação de um currículo mais focado e centrado em experiências vivenciadas pelo aluno.

Estudante *após seu texto cumpre melhor a função de responder a uma pergunta e argumentar. Entretanto, ainda é possível, pensando no atendimento às CIs, finalizar/concluir de maneira mais organizada, coerente, fazendo um "encerramento" do que fala.*

Professor

Exemplo 05 – Professor em Formação Inicial E: segunda reescrita

Resumidamente, a terceira versão de seu texto pode ser visualizada no Quadro 2:

1º Parágrafo	2º e 3º Parágrafos	4º Parágrafo
Posicionamento e resposta: “[...] acredito ser possível levar para a sala de aula as propostas das DCE.”.	Descrição acerca da produção das DCE e comentário sobre o período em relação ao ensino.	Afirmação com o objetivo das DCE, que indica funcionar como argumento final à resposta dada no início.

Quadro 2: Principais alterações na terceira versão

Observamos, também, a partir da terceira versão, que o acadêmico revela como vai desenvolvendo suas habilidades de escrita, o que é potencializado pela troca de diálogos e

manutenção da interação verbal com a professora, que devolve seus textos com revisões. Ao longo dessas três versões, marcamos o caráter processual e recursivo das etapas de revisão e reescrita, contribuindo para a compreensão de que o texto não é um produto, pronto em sua primeira versão. Porém, é necessário considerarmos o fato de que na escola regular nem sempre esse processo é realizado, tanto por questões objetivas que permeiam o sistema educacional, como, por exemplo, o alto número de aulas e o pouco tempo para preparo de atividades e correção de materiais, quanto por aspectos subjetivos, entre eles, a formação do professor e sua perspectiva acerca da concepção de escrita como trabalho. Diante dessa situação, as reflexões quanto às diferenças do trabalho de escrita enquanto ação do PIBID e enquanto atividade a ser desenvolvida na realidade escolar não podem ser ignoradas. Acreditamos que o professor só terá condições de desenvolver atividades de escrita como trabalho se, realmente, compreender na teoria, na metodologia e na prática tal concepção e, portanto, entendemos o trabalho desenvolvido como pertinente, mesmo que seja em situação que se distancia, em parte, de uma sala de aula da educação básica. Estamos pensando na formação inicial de professores e, desse modo, devemos dar condições para que, em suas práticas futuras, possam desenvolver atividades que, de fato, busquem o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva de seus estudantes.

Embora haja todas essas alterações no processo de escrita, a professora, atuando como revisora, ainda chama a atenção para a necessidade de melhorar o fim do texto, por meio de um comentário, pois considera pertinente apresentar uma conclusão, que o sintetize e o encerre. Com o apontamento “[...] *ainda é possível, pensando no atendimento às CPs, finalizar/concluir de maneira mais organizada, coerente, fazendo um ‘encerramento’ do que fala.*”, enfatiza a necessidade de marcar o gênero discursivo que está sendo produzido, considerando, também, as funções sociais e comunicativas desse texto. Compreender o texto como prática discursiva que se materializa em diversos gêneros significa entendê-lo como tendo uma estrutura composicional e um estilo linguístico característicos, que contribuem para dizer o conteúdo temático. Essa necessidade de atender ao gênero, a partir dos apontamentos da professora, vai sendo incorporada pelo acadêmico, que tem condições de observar que há uma forma de dizer, mas que, para isso, é necessário conhecer o conteúdo sobre o qual fala. Nesse sentido, o que e como dizer relacionam-se, contribuindo para que o todo textual cumpra suas finalidades, funcionando para além de uma estrutura, apenas.

Consideramos que os apontamentos da professora priorizam os aspectos discursivos dos textos e referem-se, em geral, a questionamentos, como: “*Tem certeza?*”, na primeira versão; “*E é essa a proposta das DCE?*”, na segunda; “*Poderia trazer mais informações.*”, como apontamento na terceira. Questões gramaticais e linguísticas são destacadas por indicações ou alteradas por resoluções da professora: correção em relação à regência, na primeira versão; marca de plural, na segunda; acréscimo de vírgula, na terceira. Ao retomar a palavra e responder à revisão, o estudante contribui para a proposta mais eficaz das correções textual-interativas, as quais viabilizam alterações mais significativas, que vão além de elementos estruturais, como, por exemplo, o desenvolvimento do conteúdo tratado, com a inclusão de informações. Acrescentar conteúdo ao texto significa desenvolver seu discurso e, também, sua escrita, sabendo “o que” e “como fazer”, para que seu texto cumpra sua função específica nessa situação. Assim, saber escrever é mais que seguir as regras da norma culta da língua.

Os dois exemplos aqui apresentados são representativos do conjunto de dados, que contou com a participação de doze acadêmicos no processo de produção escrita da Resposta

Argumentativa, concluído em agosto de 2014. Desses doze produtores, cinco tiveram duas versões e sete fizeram três versões do texto. Todos os textos foram revisados pela professora, priorizando-se a correção textual-iterativa, a fim de melhor encaminhar o processo de revisão e reescrita, considerando a necessidade de atender às condições de produção do texto, o que envolve aspectos linguísticos e discursivos. No geral, todo esse processo de desenvolvimento e constituição da escrita possibilitou aos participantes do PIBID desenvolverem suas habilidades, especialmente, em relação aos elementos necessários para a produção de um texto, ou seja, o ter o que dizer e, portanto, conhecer sobre as DCE e relacioná-las à realidade escolar; o saber como dizer e, por isso, não ser suficiente apenas apresentar uma resposta à pergunta, mas posicionar-se e sustentar o posicionamento; o assumir-se como participante do PIBID, indo além de apenas informar, mas enunciar de tal posição social, além de considerar por que e para quem se escreve, e qual a circulação do texto.

Pelo processo de análise das produções textuais, consideramos que a escrita desses professores em formação inicial desenvolve-se e constitui-se a partir dos encontros de formação teórico-metodológica e por meio das práticas efetivas de produção textual, entendidas como processo, que inclui as etapas de revisão e de reescrita. Os alunos aprendem, também, pela prática, pelos exemplos e, dessa forma, a formação proporcionada orienta e constitui práticas docentes efetivas de trabalho com a produção de textos escritos.

Conclusão

Diante dos resultados apresentados, entendemos que a prática discursiva da escrita foi realizada com base na concepção de escrita como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991); a linguagem foi trabalhada pela perspectiva da interação entre os sujeitos; o texto foi compreendido como processo em oposição a produto; as etapas dessa concepção de escrita foram contempladas para a efetivação da prática. Foram considerados, destacadamente, os processos de revisão e de reescrita, que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. As habilidades desenvolvidas, diretamente relacionadas aos elementos das condições de produção, referem-se ao aspecto discursivo, de se ter o que dizer de acordo com a situação de interação verbal social. Os produtores, para que seus textos sejam adequados à situação, precisam conhecer sobre as DCE e relacioná-las à realidade que têm observado na escola, para serem capazes de desenvolver seu discurso escrito. Esse desenvolvimento é percebido ao compararmos as primeiras versões às reescritas, as quais indiciam maior desenvolvimento do conteúdo, com informações importantes para essa situação de escrita.

Do processo como um todo, enfatizamos as oportunidades que foram dadas para que os estudantes tivessem condições de escrever, isto é, a finalidade da produção foi estabelecida, assim como os interlocutores, o gênero discursivo, o suporte e a circulação do texto, bem como o posicionamento a partir do qual deveriam escrever. Tais aspectos revelam a pertinência de serem delimitadas as condições, para que o produtor tenha possibilidades de desenvolver seu discurso escrito. O comando de produção marca esses elementos, que aparecem nos textos dos acadêmicos, pois retratam seu posicionamento de participante do PIBID, que tem a oportunidade de vivenciar os espaços escolares antes mesmo do período de estágio curricular supervisionado, indicando maior relação entre teoria e prática, a partir do

posicionamento e argumentos que apresentam; cumprem a função de falar das DCE; respondem com argumentos à pergunta, embora a argumentação mais adequada seja contemplada somente após a primeira versão revisada. Esse aspecto pode ser explicado pelo fato de o estudante não dominar os gêneros da ordem do argumentar e, por isso, ter dificuldades em sustentar os posicionamentos que assume e, por isso, é necessária a intervenção da professora, a fim de orientar a complementação. O fato de não dominar o conteúdo sobre o qual fala também reflete em como escreverá e, portanto, é necessário, em alguns casos, voltar à leitura e reflexão sobre as DCE.

O conteúdo da produção, que corresponde a “ter o que dizer”, foi dado a todos, a partir das leituras indicadas e das reflexões construídas nos encontros de formação do PIBID. O estudo das DCE reflete-se nos textos dos alunos que tratam do documento de maneira coerente com o que está contido em sua proposta. O professor F, por exemplo, marca, em seu texto, que o plano teórico está claramente apresentado e afirma que há falhas quanto à metodologia. Notamos uma crítica em relação à apresentação do documento, possível de ser feita, apenas, depois de seu estudo relacionado às práticas vivenciadas na escola. Isso se revela como uma das habilidades desenvolvidas, evidenciando a pertinência de “se ter o que dizer”.

Nesse sentido, os encontros de formação teórico-metodológica e as práticas efetivas de escrita realizadas com os participantes do PIBID são essenciais para o desenvolvimento e constituição do conhecimento, composto por todo o trabalho de leitura e de estudo das DCE e pelo processo de produção textual escrita realizado com os acadêmicos. Pelo desenvolvimento que os textos apresentam nas reescritas, destacando-se as revisões e reescritas que vão além do apontamento da professora, como o exemplo 02 do Professor F, percebemos que, após a primeira versão, as noções sobre esse documento precisaram ser ampliadas, a fim de que os textos mostrassem uma linha argumentativa a partir do conhecimento das DCE e da relação com as experiências observadas na escola, para que os acadêmicos tivessem condições de responder aos apontamentos de revisão, que requeriam, em geral, o desenvolvimento dos argumentos e do posicionamento.

O desenvolvimento das habilidades de escrita desses sujeitos, isto é, das habilidades relacionadas aos elementos das condições de produção, com destaque para “o que dizer” – o conteúdo; “o como dizer” – o gênero discursivo; “o posicionamento” – participante do PIBID, que estuda textos teórico-metodológicos e vivencia a prática na realidade escolar, os quais atuarão como professores e ensinarão essa prática discursiva em sala de aula, é indicado pelo maior conhecimento acerca dos conteúdos nas reescritas, cujos textos marcam as operações tanto linguísticas quanto discursivas realizadas. Portanto, é imprescindível relacionar estudos sobre o processo de escrita e a formação inicial de professores, com o objetivo, inclusive, de desenvolver suas habilidades de escrita, para que tenham melhores condições de trabalhar com essa prática.

Acreditamos que o processo de produção textual apresentado permitiu aos estudantes assumirem-se, efetivamente, como produtores de um texto com função e visualizarem as reais necessidades para escrever, indo ao encontro das propostas de escrita como trabalho. Para nós, os textos serviram como parâmetro para observarmos a compreensão dos participantes acerca dos estudos em desenvolvimento e para avaliarmos sua maneira de escrever, além de orientar nossas práticas.

Ao compreenderem seu papel nesse processo e assumirem-se como revisores e reescreverem seu texto, entendemos que as habilidades de escrita podem ser desenvolvidas e,

especialmente, as de revisão e de reescrita, pois o estudo e as reflexões vão além do plano teórico e estabelecem relação entre aspectos teóricos, metodológicos e práticos.

Theoretical-methodological aspects on revision and rewriting in PIBID'S teacher training

ABSTRACT: We aim build a reflection on the processes of revision and rewriting of texts in the initial teacher training with students attending to PIBID. The enunciative-discursive theory, the concept of writing as a work and the discussions on the processes of revision and rewriting, set up the research's theoretical scope. We performed theoretical reflections and methodological and practical referrals, developing an action research. The work includes the training for further teaching in the classroom and the development of the attendants' writing skills. The results demonstrate writing as work appropriation in subjects, who tend to have the text as an development process.

Keywords: initial teacher training; revision and rewriting; PIBID.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas**. Revista Letras/Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, vol. 17, n. 002, p. 275-303, 2004.

CAPES. **Portaria n. 096/2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: **Antropología Lingüística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: University Press, 2000. p. 125-172.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 62, p. 59-79, 1986.

_____. La reécriture dans l'écriture: l'ecas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 68, p. 15-39, 1987.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no ensino médio. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1546_arq_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p.3-30.

MANGABEIRA, A. A (re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça: UNISUL, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Andrea%20Mangabeira.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos linguísticos**, vol. XXXVII, n. 002, p. 101-111, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_08.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

POLESSI, E. **A reescrita de textos no Ensino Fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries. 2012. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Barros de Mattos. Adaptação: Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

Data de envio: 17/11/2015

Data de aceite: 05/06/2016

Data da publicação: 23/12/2016