



# VEREDAS

## Revista de Estudos Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFJF



### Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo

João Carlos Rossi (CESREAL/FAG)\*

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)\*\*

**RESUMO:** Neste texto, objetivamos verificar, a partir de um recorte de entrevista realizada em 2017, com três professores do 4º e 5º anos, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná, a compreensão sobre a importância do trabalho com a produção e reescrita textual. O estudo empreendido está inscrito na área da Linguística Aplicada, nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista e do método de pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Os dados demonstraram que as docentes apresentam dificuldades na realização do trabalho com a produção e reescrita nos anos iniciais, pois ainda lhes faltam subsídios para um ensino a partir dos gêneros discursivos, que leve em consideração a produção de textos para a interação.

**Palavras-chave:** Produção e Reescrita de Textos; Anos Iniciais; Linguística Aplicada.

### Introdução

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

Tal compreensão encontra respaldo, em partes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e em currículos que subsidiam o ensino nos anos iniciais,

---

\* Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Docente do Centro de Ensino Superior de Realeza - CESREAL, do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz - FAG (Colégio) e do Curso e Colégio Expressão - CE. E-mail: [joaocarlossii@hotmail.com](mailto:joaocarlossii@hotmail.com).

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - atuando no Programa de Pós-graduação em Letras; no Programa de Pós-graduação - mestrado profissional - PROFLETRAS - e no Curso de graduação em Letras. E-mail: [tehubes@gmail.com](mailto:tehubes@gmail.com).

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

dentre os quais destacamos o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel<sup>2</sup> (CASCAVEL, 2007).

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

Dessa forma, trabalhar com a produção de textos na sala de aula significa criar situações de ensino por meio das quais os alunos possam produzir enunciados, que se concretizem em situações reais de interação. De acordo com Moterani e Menegassi (2013, p. 219), o texto deve ser compreendido pelo professor como “[...] o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento”. Assim, compete-nos, como professores, mediar esse processo de interação entre o aluno (sujeito-autor) e o leitor (sujeito-interlocutor), para que, além de se estreitarem os laços com o universo da escrita, favoreça-se a compreensão desse processo dialógico que ocorre por meio do uso da linguagem.

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

A pesquisa abarcou um Projeto de Extensão<sup>4</sup> que envolveu 20 professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – de uma escola pública municipal de Cascavel – Paraná. Com uma proposta de formação continuada (FC, de ora em diante)<sup>5</sup>, a intenção era refletirmos, conjuntamente com os participantes, sobre o ensino de produção e reescrita de textos nos anos iniciais, buscando problematizar as seguintes questões, que se tornaram nossas perguntas de pesquisa: Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto? Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?

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

---

<sup>2</sup> Em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, nesta pesquisa, não iremos mencioná-la como um documento parametrizador do Ensino Fundamental, porque entendemos que no ano de realização da pesquisa ainda não estava vigente e orientando as ações de ensino dos docentes.

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

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

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

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

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

Trata-se, assim, de um estudo que se inscreve na área da Linguística Aplicada, ancorado nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista, definindo-se com uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005). A FC que desenvolvemos no ano de 2017 envolveu 20 professoras do 1º ao 5º ano, todavia, a geração de dados focou mais especificamente em 3 docentes que atuam no 4º e 5º anos. Os dados foram gerados a partir de entrevistas com o grupo focal que foram realizadas em dois momentos: antes e depois da FC. Neste artigo, em específico, apresentamos apenas um recorte da entrevista realizada antes da FC, que serviu de base para o planejamento colaborativo das ações formativas, da qual recortamos as seguintes perguntas: É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê? E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?

Assim, a partir dessa delimitação, nosso objetivo neste texto é verificar a compreensão de três professoras dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná, sobre a importância do trabalho com a produção e reescrita textual.

Na perspectiva de atender ao proposto, este texto encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos um esboço dos fundamentos teóricos da pesquisa, concepção de língua(gem) escrita; em seguida, descrevemos os momentos da pesquisa e os sujeitos e, por fim, efetuamos a análise dos dados, apresentando as considerações finais e referências.

## **1. Fundamentos teóricos da pesquisa: concepções de língua(gem) escrita**

Sabemos que o ensino de produção escrita passou por mudanças significativas ao longo da história, pautado em concepções de escrita que entendiam a língua como um sistema de signo abstrato, como dom/inspiração, como consequência e, atualmente, conforme Menegassi (2016), como trabalho e interação.

Em relação à atividade de escrita com foco na língua, esta é entendida pelo professor, apenas como uma possibilidade de o aluno mostrar os aspectos dominados e não-dominados relacionados à gramática. Neste sentido, o aluno produz textos com o objetivo de mostrar que já internalizou os aspectos estruturais do código escrito. Ainda sob essa

---

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

perspectiva, o aluno apenas pratica exercícios de escrita, uma vez que não objetiva a interação com seu interlocutor.

No que se refere à escrita como dom/inspiração, Sercundes (1997) aponta que, a produção de texto parte de uma imagem, título, pequeno enunciado, sem qualquer discussão prévia sobre o tema, levando em conta apenas o senso comum do aluno. De acordo com Menegassi (2010), essa estratégia de escrita visa ocupar o tempo do aluno em sala de aula, a fim de discipliná-lo, “puni-lo”, além de objetivar a exteriorização do pensamento, articulando suas intenções, sua inspiração, com o propósito de que redija o texto para o professor atribuir uma nota.

Na mesma linha de pensamento, a escrita como consequência, é a contrapartida de uma atividade desenvolvida pelos alunos, como, por exemplo, realizar um fichamento em consequência de ter assistido a um filme ou realizado um passeio. Neste caso, a validação da participação do aluno está condicionada a entrega de um texto para o professor, para se certificar sobre o envolvimento na atividade.

De acordo com a proposição de Geraldi (1997), à luz da corrente teórica Bakhtiniana, bem como dos estudos da enunciação, para se produzir um texto devemos: ter o que dizer, uma razão para dizer, a quem dizer, ser sujeito do dizer e que se tenha estratégias para dizer.

À vista disso, Menegassi (2016) salienta os vários aspectos que devem ser considerados para a produção de um texto, desde a finalidade, interlocutor, o gênero discursivo e o meio de circulação. Sob esta ótica, o autor discorre que “escrever é reescrever”, enfatizando o processo contínuo de revisitação do texto que deve ser considerado pelo aluno, como etapas essenciais, e determinantes, para que o processo de escrita para interação seja alcançado. Neste entendimento, o professor deve despertar nos estudantes, a consciência de que escrever dá trabalho, buscando, então, desenvolver essa produção em um processo consciente, deliberado, planejado e repensado pelos interlocutores envolvidos.

Trabalharmos à luz da perspectiva da escrita como trabalho, conforme destaca Menegassi (2016), implica compreendermos o caráter sócio-histórico da língua. Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p. 128) defendem que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. De acordo com esse entendimento, a língua não deve ser pensada como um conjunto de normas a serem estudadas de forma abstrata, uma vez que é social, historicamente situada e se molda às necessidades de comunicação de seus usuários. Portanto, deve ser pensada dentro de contextos reais de interação.

Contrapondo visões anteriores que compreendiam a língua como sistema normativo e estável; ou como expressão individual e subjetiva de um sujeito, Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p. 131-132) ressaltam que “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Podemos inferir, portanto, que é por meio de enunciados que os sujeitos fazem uso da língua, na perspectiva de estabelecer um diálogo com o outro. A língua está sempre a serviço da interação entre os sujeitos e é elemento essencial para a comunicação. Conforme os autores destacam:

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

De acordo com os autores, a essência da língua(gem) se encontra na interação entre os sujeitos, uma vez que é caracterizada por apresentar um processo de evolução contínuo; logo,

não deve ser estudada a partir de nomenclaturas gramaticais abstratas, exploradas de forma descontextualizada, mas sim, a partir de reflexões linguísticas que envolvam a interação verbal real, tendo em vista que a língua é um fenômeno social. Nesse sentido, a concepção de língua(gem) como forma de interação vem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de LP, uma vez que possibilita ao docente oportunizar ao aluno um estudo linguístico contextualizado, favorecendo a ampliação de suas competências linguístico-discursivas e ampliando o seu domínio frente à linguagem e seus campos de atividade humana.

O ensino de LP sob essa perspectiva visa aproximar o objeto de ensino, que é a língua, a uma situação real de uso. Nessa direção, Gonçalves (2004) destaca que trabalharmos à luz da língua(gem) como interação, significa reconhecermos que não há língua(gem) sem sujeito, pois

[...] 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).

A concepção de língua(gem) como forma de interação não é uma compreensão recente. Conforme nos lembra Soares (2001, p. 50-51), “Todos os que atuamos na área de língua portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vêm ocorrendo a partir dos anos de 1980”. Mais precisamente, é a partir de 1984, com a publicação da obra “O texto na sala de aula”, do professor João Wanderley Geraldi, que esta concepção passou a ser mais enfaticamente estudada e, posteriormente, incorporada em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), DCELP (PARANÁ, 2008), dentre outros currículos da educação básica. Geraldi (2004) salienta a importância de o docente adotar uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, de escrita, que guie sua prática e possibilite ao aluno a construção de sentidos nas diferentes instâncias comunicativas.

Objetivando a efetivação do processo de ensino de língua, Geraldi (1997) relembra Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) quando diz que a abordagem interacionista compreende a língua como um fator social, que se efetiva nos mais diversos contextos. Nas palavras do autor,

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

Para o autor, a língua se transforma historicamente, pois evolui e se adequa à situação de interação entre os sujeitos. No que diz respeito ao ensino de LP na perspectiva interacionista, Geraldi (1997) defende que o texto é o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula, logo, é preciso trabalhar com a produção de textos nas aulas de LP, tendo como propósito a interação com o outro, para a formação de escritores proficientes em textos dos mais diversos gêneros discursivos.

## 1.1. A produção de texto nas aulas de LP

Antunes (2003) aponta que o ensino de LP ainda hoje é conduzido de forma tradicional e que, embora se tenha caminhado rumo à adequação às novas propostas de ensino, junto às proposições dos documentos norteadores da educação básica, no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos, os professores ainda encontram dificuldades em utilizar esse conhecimento acerca da língua em uso, nas práticas de produção e reescrita em sala de aula.

Destacamos, que ao assumirmos a língua(gem) como forma de interação, no que se refere à produção textual escrita como atividade interativa, devemos considerá-la, segundo Antunes (2003), como um encontro e envolvimento entre os sujeitos,

As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras (ANTUNES, 2003, p. 45).

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

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

[...] o ensino da língua escrita só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Logo, quando falamos do ensino da escrita, posicionamo-nos do lugar da interação, ou seja, de uma concepção sociointeracionista da linguagem que compreende a língua como social, histórica e ideológica, adequando-se às diferentes situações de uso (COSTA-HÜBES, 2012, p. 2).

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

## 2. Metodologia

A presente pesquisa está inscrita na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), tem uma abordagem qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), definindo-se metodologicamente como uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004), (LIBERALI, 2004), (PIMENTA, 2005).

Os sujeitos envolvidos foram 20 professoras dos anos iniciais, na faixa etária de 24 a 54 anos, de uma escola pública, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná. No entanto, reforçamos que neste artigo realizamos apenas um recorte do trabalho realizado por Rossi (2019) e, por isso, voltamo-nos o olhar apenas à parte inicial do processo investigativo que envolveu a geração de dados, por meio de uma entrevista inicial com 3 docentes dos 4º e 5º anos, que se configuraram em um grupo focal (FLICK, 2009).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho crítico-colaborativo, em diálogo com as orientações de Magalhães (2004) e Liberali (2004), propomos um momento de reflexão e troca de informações, por meio de uma reunião com as docentes e, posteriormente, uma entrevista inicial com o grupo focal<sup>7</sup>, a fim de sondarmos a compreensão das professoras acerca do ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais. Também, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a formação inicial, tempo de atuação no magistério, aplicamos um questionário que possibilitou a construção do perfil resumido das colaboradoras:

**Quadro 1** - Perfil resumido do grupo focal

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

Fonte: (ROSSI, 2019, p. 38).

No que diz respeito à entrevista inicial, amparamo-nos, em partes, nos momentos apresentados por Magalhães (2004) e Liberali (2004), que envolvem o processo de interpretação dos docentes sobre sua própria prática e os estabelecemos como organização didático-formal para que pudéssemos analisar cada etapa da pesquisa, sendo eles: a) *Momento de descrever* (motivado por questões sobre o que faz, descrição que evidencia o que está por trás da ação); b) *informar* (envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações); c) *confrontar* (questões sobre o significado, o entendimento da prática ancorado em um contexto histórico); d) *reconstruir* (relaciona-se com a proposta de emancipação - alternativas para as ações - como pode agir diferente?), desses daremos ênfase apenas nos dois primeiros, tendo em vista o recorte estabelecido.

Segundo Magalhães (2004) e Liberali (2004), essa primeira ação dentro de uma Pesquisa-ação-crítico-colaborativa pode ser interpretada como o momento de *Descrever* (no caso de nossa pesquisa, *descrever como as docentes encaminham o ensino sobre a produção e reescrita textual*). Para propiciar essa descrição, recorreremos à entrevista, por meio da qual pedimos às professoras que descrevessem como conduziam a produção e a reescrita; e quais

<sup>7</sup> De acordo com Flick (2009), grupo focal se refere a uma técnica de entrevista em grupo, organizada por meio de critérios elaborados pelo pesquisador, buscando promover um ambiente descontraído aos sujeitos participantes, para a geração de dados. Esse tipo de procedimento busca colher informações que possam elucidar percepções, crenças, dentre outros fatores, sob o objeto em análise.

as dificuldades que encontravam em sala de aula. Em seguida, partimos para o segundo momento, o de: *Informar (momento de sondagem sobre como as ações em sala de aula são embasadas teoricamente)*. Nesse momento, sondamos a concepção língua(gem) escrita das professoras, a fim de que pudéssemos problematizar algumas ações sobre o ensino da produção e reescrita textual durante o processo de FC.

Logo, os dados que recorreremos para análise na próxima seção, advêm da entrevista aplicada que buscou sondar as docentes sobre as seguintes perguntas: *É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê? E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?*

### 3. Análise dos dados gerados

Como nosso propósito neste texto é apresentar apenas um recorte dos dados gerados e refletir sobre eles, focalizaremos a análise nas respostas apresentadas pelas 3 docentes do 4º e 5º anos, conforme mencionado na seção anterior. Cabe destacarmos que no contexto da análise, o nome das docentes foi omitido por questões éticas e referir-nos-emos a elas com nomes fictícios, como Julia (Professora do 4º ano), Eva (Professora do 4º ano) e Lourdes (Professora do 5º ano).

As perguntas realizadas durante a entrevista inicial, momento em que foram levantadas as demandas dos docentes foram as seguintes:

#### Quadro 02: Perguntas da entrevista inicial

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

Fonte: (ROSSI, 2019, p. 48).

Destas perguntas, centramos nossa análise na questão 2 e 3. Em relação à pergunta 2 - *É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?* - pudemos perceber que as professoras acreditam que o trabalho com a produção de texto na escola é muito importante, uma vez que ao serem questionadas sobre a relevância do trabalho com a produção textual nos anos iniciais discorrem o seguinte:

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

À vista do exposto por Lourdes, destacamos que a docente considera o trabalho com a produção textual nos anos iniciais muito importante. Porém, a partir do que a docente expõe, elucida-se que o trabalho de ensino norteia-se por meio da concepção de linguagem como representação do pensamento e de escrita como dom/inspiração, pois ela reforça, por várias

vezes, que escrever é uma forma de se expressar: “*a criança começa a compreender como se expressar, ela aprende a se expressar*”; “*criança colocar para fora tudo o que ela sente*”. Nessa concepção de língua(gem) e de escrita, de acordo com Menegassi (2010), escrever é colocar no papel o que o aluno pensa, é exteriorizar seus pensamentos, enfim, expor suas emoções. Os critérios de correção do professor, sob essa orientação, voltam-se apenas a verificação de aspectos gramaticais atingidos ou não pelo aluno, pois, nas palavras de Perfeito, “[...] passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever” (PERFEITO, 2007, p. 138). A docente reitera em sua fala, que escrever é aprender a estrutura formal da língua: “... *de uma forma mais formal, sai do senso comum!*”. Nesse sentido, produzir texto é escrever para o professor se certificar sobre quais são os aspectos da estrutura da língua que já foram ensinados são dominados pelos estudantes.

Na esteira desse pensar, Eva (4º ano) responde:

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

Observamos, portanto, que a produção de textos, segundo a docente, também é um ato para o aluno expressar seus sentimentos, falar de seus problemas: “... *possibilidade que ele tem de poder se manifestar, porque o texto também é uma possibilidade de manifestação*”, o que reforça a mesma concepção de língua(gem) apresentada pela docente do 5º ano (Lourdes). Da mesma forma, a concepção de escrita também se evidencia quando deixa entrever que a produção de texto é uma prática para o aluno aprender a escrever corretamente, uma vez que é por meio dessa atividade que se torna possível o trabalho com as questões de ortografia, concordância verbal, nominal, etc. Nessa perspectiva, o foco de ensino da produção de texto é apenas a estrutura linguística, distanciada do social e do ideológico. Sendo compreendida como um espaço em que é possível o aluno se manifestar, mas que a interação, propriamente dita, não acontece.

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

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

A docente entende que escrever é colocar as ideias, os sentimentos no papel, assim como Lourdes e Eva. As palavras das docentes parecem dialogar com a concepção de escrita que Menegassi (2010) definiu como dom/inspiração, uma vez que a proposta de produção textual objetiva que o aluno possa externar seus pensamentos. Nessa concepção, a produção

textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema para que produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações, ou até mesmo de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). O trabalho com a produção textual, a partir do discurso de Julia, apresenta-se apenas como exercícios de escrita, uma vez que tal atividade cumpre a finalidade de o aluno exercitar a escrita, sem qualquer encaminhamento prévio que auxilie na construção de um texto para interação, dando ênfase, novamente, em aspectos formais da língua.

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

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

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

A professora Eva complementa e assevera que,

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

Por meio da fala de Eva, percebemos que a docente compreende que o trabalho de produção de texto está atrelado à leitura, questionando-se, dessa forma, se a leitura é mais ou proporcionalmente importante à produção de texto. Segundo a professora, é formando bons leitores que teremos bons escritores, pois é por meio da leitura que o aluno entenderá o dinamismo da língua e perceberá como é que funcionam as regras gramaticais no texto. Essa compreensão dialoga com Geraldini (1997) quando defende que a atividade de leitura está atrelada à produção textual, uma vez que para se ter o que dizer, é necessário ler textos daquele tema sobre o qual irá escrever. Contudo, a partir do exposto por Eva, vemos que a preocupação em relação ao trabalho com a leitura está centrada em o aluno ler para escrever corretamente. Nesse caso, a leitura é compreendida como uma causa e a escrita correta, sua consequência. Porém, sabemos que o ato de ler nem sempre ocasiona uma boa escrita, o que significa dizer que estas duas práticas, embora dialoguem, nem sempre estão atreladas.

Em relação às respostas apresentadas à questão 2, cabe destacarmos que, em nenhum momento as professoras relacionaram a produção de texto como uma forma de interação, o que pode ser evidência de sua formação inicial, também, não mostraram a compreensão de que, conforme salienta Antunes, “[...] a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44). Ao analisarmos as respostas, entendemos, assim como Geraldi (1997) e Menegassi (2010), que os alunos escrevem para a escola, isto é, desenvolvem redações escolares, sem um propósito interativo.

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

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

Lourdes compreende que o processo de reescrita do texto é importante, tanto que se não ocorrer, uma parte importante do processo de produção textual será deixado para trás. Essa compreensão respalda-se em Antunes (2003), para quem a atividade de revisão é uma atividade distinta e complementar à produção textual. Porém, como pode ser observado nas palavras da docente, o ato de reescrever se volta prioritariamente para a correção das estruturas gramaticais do texto. Não que não sejam importantes; no entanto, não são suficientes, tendo em vista que o aluno não precisa decorar regras gramaticais, mas sim, compreender o(s) sentido(s) que pode(m) ser provocado(s) por determinadas escolhas linguísticas.

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

Em resposta a essa pergunta, Julia (4º ano) discorre que:

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

Notamos que todo o discurso da docente Julia também se sustenta em uma compreensão de reescrita textual como um momento em que é oportunizado ao aluno fazer as correções dos erros cometidos na produção textual inicial, ou, de acordo com Serafini (2004[1989]), para refazer aquele conjunto de intervenções sinalizadas pelo professor que

aponta os aspectos que o aluno não dominou na escrita e que devem ser corrigidos. Esse tipo de intervenção não possibilita uma reflexão crítica, uma vez que o aluno apenas ajusta seu texto de acordo com os elementos observados e, muitas vezes, já resolvidos pelo próprio docente.

Nas palavras de Eva (4º ano):

Eva (4º ano): o que eu percebo, assim, é que quando eu vou corrigir o caderninho de texto, porque a gente faz semanal, até para não deixar acumular, porque fica muita coisa, eu às vezes até peço, de fazer eles escreverem novamente o texto, porque reescrita sugere que você reescreva aquilo que você produziu, fazendo as devidas correções, os melhoramentos. Então, aí o que acaba acontecendo, na hora que eu vou corrigindo o texto, é que eu já vou fazendo as correções. É claro que quando eu entrego o caderno de texto, a primeira coisa que eu falo “vamos olhar o texto”, “o último texto que nós produzimos”, “vamos ver o que eu fiz de alterações ali”, “você concordam?” Eu faço nesse sentido. Eu acho que eu peço um pouco ainda, de não fazer eles escreverem novamente, que isso eu deveria fazer com mais frequência [...], e eles mesmo falam, “ah, vamos fazer de novo esse texto?” [...].

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

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

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

Ainda sobre a pergunta 3, Eva menciona que:

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

A partir da fala da docente, podemos perceber que escrever é apenas um exercício de escrita, sem um propósito interativo, sem um vínculo estabelecido com um interlocutor, desse modo, o aluno não encontra sentido na escrita e a reescrita se torna uma atividade não prazerosa. Uma vez definido um interlocutor, uma finalidade para o texto, um motivo para a produção textual, o ato de reescrever passa a ter um propósito claro e definido. Mesmo assim, como se trata de uma prática que requer o envolvimento e disponibilidade do aluno, Menegassi (2010) aponta alguns princípios que devem ser levados em consideração pelo professor no encaminhamento da reescrita, tais como:

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

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

Sobre os encaminhamentos da reescrita em sala de aula, Leite e Pereira (2012) também apontam para diferentes encaminhamentos:

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

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

## Considerações finais

Nossa intenção, neste artigo, foi de problematizar e analisar questões levantadas em uma entrevista, junto a um grupo de 3 professoras do 4º e 5º anos, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná, no que se refere ao ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais.

Por meio do recorte das análises, pudemos perceber que há carência por parte das docentes em relação ao ensino de produção e reescrita frente a uma abordagem dialógica e interacionista de linguagem, preconizada pelos documentos norteadores da educação. A partir da demanda apresentada pelo grupo, foi possível construirmos, de forma colaborativa, uma proposta de FC<sup>8</sup> que viesse de alguma forma, contribuir e fortalecer o trabalho que os professores vinham desenvolvendo em sala de aula.

Neste sentido, por meio do recorte em tela, os dados gerados mostraram a importância de se investir em um processo de FC que leve em conta os anseios dos docentes e que seja construído de forma a contemplar as dificuldades dos mesmos, em especial aos professores formados em pedagogia, que ao ensinarem conteúdos linguísticos que não foram discutidos de forma sólida em sua formação inicial, encontram obstáculos que merecem toda atenção. Obstáculos esses, que podem ser superados por meio de um processo formativo continuado.

### Production and textual rewriting in the early years: a collaborative look

**ABSTRACT:** The aimed of this text is verify, from an interview clipping held in 2017, with three teachers from 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years old, from the Municipal School Network of Cascavel- Paraná, the comprehension about the importance of work with the production of textual rewrite. Therefore the study inscribed in the area of Applied Linguistics in the theoretical-methodological inserted in the interpretive qualitative research and the method of action-critical-collaborative research. The survey data showed that the teachers have had difficulty in performing the work with the production and rewriting in the begining years, just because they still lack subsidies for a teaching from the discursive genres, thus is necessary to consider the production of text for the interaction.

**Keywords:** Production and Rewriting of texts; Begining years; Applied Linguistics.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre os encaminhamentos colaborativos, por meio da proposta de FC, que vieram na sequência da entrevista com o grupo focal, consultar: ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada.** 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4454>

AZEVEDO, Cleomar. Ler e escrever: um direito de todos. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007.

BAKHTIN, Mikail. (1979). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

\_\_\_\_\_. VOLOSHINOV, Valentín. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de ensino de Cascavel, ensino fundamental - anos iniciais**. Cascavel, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

\_\_\_\_\_. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers Linguística**, 13 (3): 01-20, Florianópolis, out.dez, 2012.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Adair Vieira. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Escrita e ensino**. 2.ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas – São Paulo, Pontes Editores, p. 193-230, 2016.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significa da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. In.: **Ciências & Cognição**. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005.

MOTERANI, Natalia Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos linguísticos-discursivos da revisão textual-iterativa. **Trab. Ling. Aplc.**, Campinas, nº 52.2, p. 217-237, jul/dez. 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: **Anais do I CLAPFL** – Congresso Latino-americano de Línguas, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n3, p. 521-539, 2005.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Col. Ciências da Educação. Porto: Portugal, 1993.

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

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redações na escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J W.; CITELLI B. **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, 75-97 .

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR E. (Org.) **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita**: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

Data de envio: 23/06/2019

Data de aceite: 05/12/2019