

## Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa

### Production, correction and text rewriting: Results of a critical-collaborative action research

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz<sup>1</sup>

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, nosso propósito é de divulgar alguns resultados decorrentes da participação de professoras do ensino fundamental em uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa que realizamos no município de Goioerê-PR. Por meio da pesquisa, objetivamos provocar reflexões sobre o ensino da produção escrita na escola, abrangendo o encaminhamento da produção textual, da revisão/correção e da reescrita de textos, na perspectiva de colaborar com a prática docente, de modo a torná-la mais consistente e consoante com a concepção dialógica e interacionista de linguagem, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos que regem os atuais referenciais curriculares de Língua Portuguesa. Dados os limites deste texto, nos propomos a analisar um recorte dos dados gerados no contexto da pesquisa, focalizando alguns encaminhamentos docentes de uma das professoras colaboradoras para a produção, correção e reescrita de textos, em aulas ministradas em turmas do ensino fundamental, antes e após as ações colaborativas. Para proceder a esta análise, sustentamo-nos em pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, nos estudos de Vygotsky (1991), na proposta de Geraldí (2006[1984]), Magalhães (2004), Ruiz (2010), Menegassi (2010,2012), Costa-Hübes (2012), entre outros. Como resultado, destacamos a importância de desenvolvermos uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, tendo em vista as contribuições dessa colaboração com a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Formação continuada de professores. Produção textual. Reescrita textual.

**ABSTRACT:** In this article our purpose was to show some results of the participation of middle school teachers in a critical-collaborative action research carried out in Goioere-PR, Brazil. It aimed to lead to a discussion about how to teach text production at school, considering the instruction, the review/correction and the rewriting of textual productions. The major goal was to help teachers in their daily practice by making it more consistent with the dialogic and interactionist conception of language, while also following the theoretical and methodological frameworks that guide the current curriculum guidelines for the teaching of Portuguese language. Given space constraints, our this article reports on part of the data obtained in the research context, focusing on some of the teachers' feedback to the production, correction and rewriting of texts in the middle school classroom, before and after the research. The analyses were built on Bakhtin, Vygotsky (1991), Geraldí (2006[1984]), Magalhães (2004), Ruiz (2010), Menegassi (2010, 2012), Costa-Hübes (2012), among others. As a result, we show how important it is to develop a critical-collaborative action research, always aiming at its contributions to the teaching practice.

**KEYWORDS:** Critical-collaborative action research. Teacher continued learning. Text production. Text rewriting.

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Paraná desde 1996. Atualmente, integra a Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Goioerê-Paraná.

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

## 1. Introdução

Trabalhar a Produção e a reescrita textual nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP), desde há muito constitui uma preocupação e até mesmo um desafio aos professores, principalmente do ensino fundamental. Durante décadas, o assunto vem sendo debatido e já foi alvo de muitos estudos. E mesmo que em termos teóricos esteja até bem resolvida essa discussão nos documentos curriculares oficiais, no cotidiano da sala de aula vivencia-se muitas lacunas quanto à articulação teoria-prática.

O ensino de LP e, conseqüentemente, da produção textual, em documentos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) está pautado, além de outras bases teóricas, em pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, cuja compreensão de linguagem é dialógica e interacional. No Paraná, essa concepção encontra-se presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), atual documento referencial da educação básica no estado. Esses pressupostos teóricos foram propagados, dentre outros estudiosos da linguagem, por Geraldi (2007[1984]), ao apresentar a linguagem como forma de interação e o texto como unidade norteadora para as aulas de LP.

A partir dessa orientação e com base no que regem os documentos oficiais, assume-se que o discurso se configura em determinado gênero discursivo que, por sua vez, promove a interação entre os sujeitos. Sustentadas por essa abordagem, as propostas de produção de texto na escola deveriam priorizar a interação, dentro de um processo real de interlocução, todavia, isso nem sempre ocorre, como demonstram diversos pesquisadores da área, como Geraldi (2007[1984]), Antunes (2003), Menegassi (2003, 2012), Costa Hübes (2012), entre outros.

Inseridas nesse contexto como docentes da educação básica, ao ingressarmos no mestrado em Letras<sup>3</sup> nosso interesse de pesquisa voltou-se ao professor e aos encaminhamentos que tem dado à produção, correção e reescrita de texto na sala de aula. Nessa perspectiva, optamos pela realização de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PACC)<sup>4</sup>, envolvendo mais especificamente duas professoras dos anos finais do ensino fundamental que se dispuseram a participar como sujeitos/colaboradores ativos, no intuito de

---

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras Área de concentração: Linguagem e Sociedade Nível: Mestrado e Doutorado – Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Turma 2014-2016.

<sup>4</sup>A pesquisa intitulou-se *Ações Colaborativas para Encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental*, e foi desenvolvida entre fevereiro de 2014 e setembro de 2016, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

olhar para a própria prática, repensar, problematizar e (re)construir conhecimentos. Nesse âmbito da pesquisa, nosso papel, como pesquisadora, consistia na mediação colaborativa, com o objetivo de propiciar estudos e reflexões quanto ao trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. O estudo realizado circunscreveu-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que analisamos a linguagem em uso, com o intuito de colaborar com as docentes na condução de uma prática que considere a escrita como social e histórica.

A partir dos resultados problematizados na pesquisa, nosso objetivo, neste texto, é refletir acerca das alterações reveladas em encaminhamentos didáticos quanto ao ensino da escrita após a realização de ações colaborativas no contexto do ensino fundamental, sustentado pela seguinte indagação: Que alterações teórico-metodológicas são apresentadas a partir das ações de mediação realizadas? Na perspectiva de alcançarmos o proposto, apresentamos um recorte do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados, focalizando alguns aspectos quanto ao encaminhamento da produção textual e as formas de correção e reescrita desenvolvidas por uma das duas docentes colaboradoras, atentando-nos para a elaboração do comando de produção, as intervenções na correção e os procedimentos adotados para mediar a reescrita textual.

Assim, na primeira parte do texto procedemos a uma breve descrição das etapas da pesquisa, destacando os procedimentos utilizados para geração dos dados; na sequência, apresentamos uma explanação sucinta dos conceitos teórico-metodológicos que a embasaram; por fim, analisamos comparativamente os encaminhamentos de produção, correção e reescrita textual, elaborados e aplicados pela professora colaboradora da pesquisa (aqui denominada de P1), antes e após a participação nas ações colaborativas, procurando observar como os conceitos teórico-metodológicos abordados se fizeram presentes na ação dessa docente.

## **2. As etapas da pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada contemplou, a exemplo de Angelo (2015), três etapas articuladas: *Diagnóstico Inicial, Ações Colaborativas e Diagnóstico Final das Ações Pedagógicas*, as quais estão relacionadas com os momentos citados por Magalhães (2004) para uma reflexão crítica que, como pesquisadora, propomo-nos a enfatizar: *descrever* a realidade do ensino da produção textual, *informar e confrontar* os problemas dessa realidade à luz do referencial teórico, no intuito de promover transformações e *reconstrução* de práticas a partir das ações de mediação.

Como parte inerente ao processo de PACC, realizamos, primeiramente, o **diagnóstico inicial** a fim de *descrever* a concepção de linguagem e de escrita presentes na ação pedagógica, destacando, assim, a realidade do ensino da produção textual e os pressupostos teórico-metodológicos vigentes. Para gerar os dados iniciais, recorreremos a dois procedimentos metodológicos: a entrevista e observação de aulas. Dentre os professores entrevistados<sup>5</sup>, voltamo-nos a apenas duas professoras, tendo em vista se tratar de uma pesquisa colaborativa que exige um acompanhamento mais próximo dos sujeitos. Ambas pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da rede estadual de ensino, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas públicas de um mesmo município da região noroeste do Paraná.

Após o diagnóstico inicial, organizamos, com a participação das duas professoras colaboradoras, a etapa seguinte da pesquisa – **ações colaborativas** – que compreendeu duas formas de ação: uma formação continuada (FC) que foi estendida a demais professores dos colégios nos quais a pesquisa estava sendo desenvolvida<sup>6</sup>; e a realização de sessões reflexivas com as professoras colaboradoras. Essas sessões se efetivaram paralelamente à FC e, posteriormente, durante o período de elaboração e implementação de um Plano de Trabalho Docente (PTD). Com esses encaminhamentos pretendíamos concretizar dois momentos da PACC: *informar* para promover uma (re)constituição dos princípios teórico-metodológicos que embasam a formação docente, e *confrontar*, levantando questões sobre o significado e o entendimento da prática sobre a produção, correção e reescrita textual.

Nos momentos de FC e sessões reflexivas, buscamos: a) promover reflexões teóricas sobre a perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, a partir de estudos de textos de apoio teórico-metodológico; b) analisar encaminhamentos didáticos com a produção, correção e reescrita textual, promovendo a articulação teoria/prática; c) subsidiar e assessorar teórica e metodologicamente as duas professoras, sujeitos da pesquisa, quanto à elaboração de um PTD envolvendo encaminhamentos para produção, correção e reescrita textual, que seria

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que, na etapa inicial da pesquisa, durante o procedimento da entrevista, participaram 04 professoras de LP, que atuavam em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, mas, posteriormente, para a observação em sala e planejamento de ações conjuntas, focamos em apenas duas professoras, com o propósito de garantir maior proximidade e, conseqüentemente, poder colaborar com maior êxito com as ações desenvolvidas.

<sup>6</sup> A princípio, essa FC foi planejada para envolver apenas as duas professoras observadas. Todavia, como essa ação foi comentada na escola, despertou o interesse de outros professores que nos procuraram pedindo autorização para participarem dos estudos. Permitimos a participação dos interessados e o grupo se consolidou com 20 docentes atuantes no Ensino Fundamental.

implementado, posteriormente, em sala de aula, como parte da terceira etapa da pesquisa: o diagnóstico final.

É exatamente sobre esse último procedimento que nos detemos neste texto, uma vez que nos propomos a analisar e refletir acerca dos encaminhamentos adotados por uma das docentes (P1).

Cabe, então, descrevermos brevemente, na próxima seção, os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram nossos estudos e embasaram as ações colaborativas junto às docentes colaboradoras.

### **3. Os fundamentos teóricos da pesquisa**

Todas as etapas da pesquisa foram sustentadas pela concepção dialógica e interacionista de linguagem que tem sustentação nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Para os componentes do Círculo, a linguagem apresenta e se constitui de relações dialógicas, uma vez que organiza a “natureza dialógica da própria vida humana” (BAKHTIN, 2015[1979], p.348). Assim, qualquer situação de comunicação, de interação com o outro está condicionada por forças sociais, por relações estabelecidas entre os interlocutores, por valores presentes na sociedade em que vivem. E essas relações complexas se organizam dentro de um amplo diálogo que as precedem e que as sucedem. “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 98).

Ao imprimir à linguagem um caráter social, o pensamento bakhtiniano possibilita-nos inferir que qualquer texto se concretiza (materializa-se) por meio dos gêneros, que, por sua vez, estão relacionados às esferas sociais da atividade e interação humana. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 279).

Conforme Costa Hübes, “Os gêneros do discurso são construtos teóricos, históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Compreendidos dessa forma, é impossível realizarmos uma interação oral ou escrita sem recorrermos a algum gênero, tipificado em uma esfera de atividade humana, mesmo que ao elegermos tal gênero o façamos por conhecimento empírico sem ter total consciência de sua construção composicional, estilística e temática. Logo, em se tratando do

ensino de LP, é impossível produzir um texto (oral ou escrito) sem que este se configure em determinado gênero. Por isso, se tomarmos a produção escrita como interação entre os sujeitos, não podemos deixar de considerar que:

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116).*

Ao compartilharmos desse pressuposto teórico, as nossas reflexões sobre o ensino de produção escrita são norteadas por essa forma de conceber a palavra, haja vista que neste princípio reside a essência da linguagem como forma de interação. Assim, escrever um texto significa fazer uso da palavra em função do interlocutor que determinará as escolhas quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional do gênero. Segundo Geraldi (2010), “Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010, p. 81). Essa atitude requer do aluno um posicionamento de autor que organizará o seu discurso (texto) em função do outro.

Geraldi, alicerçado pelos estudos bakhtinianos, desde a década de 1980 vem apresentando inúmeros questionamentos acerca do trabalho realizado com a produção de texto na escola, geralmente pautado em uma escrita higienizada, seguidora de normas, mas sem projeto, nem necessidade de dizer do educando, processo que denominou de redação escolar. Para o autor, “[...] ‘exercício de redação’ sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava” (GERALDI, 2006[1984], p.166).

Costa-Hübes (2012), ao realizar pesquisa em vários municípios da região Oeste do Paraná, analisando os enunciados das produções textuais, confirmou a existência dessa escrita como treino para a qual utilizou a terminologia “exercício de escrita”. Segundo a autora, “exercício de escrita são as atividades de produção textual em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever. [...] Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas” (COSTA-HÜBES, 2012, p.10).

Compreendemos ser possível relacionar a “redação escolar” descrita por Geraldi (2007[1984]), ao que Costa-Hübes (2012) define como exercício de escrita, o que nos leva a perceber que mesmo décadas após a entrada dos estudos bakhtinianos no Brasil e a

propagação da concepção dialógica e interacionista da linguagem, principalmente por intermédio dos escritos de Geraldi (2006[1984], 2013[1991], 2010), parece-nos que ainda não se concretizaram, na escola, propostas de produção de texto alicerçadas em uma função social e na interação entre os sujeitos. Contudo, a busca de vários estudiosos e educadores por pesquisas na área demonstram a vontade de alcançarmos uma melhor forma pedagógica de conduzir o trabalho com a produção escrita.

Procuramos, ao longo de nossa pesquisa e das ações colaborativas, ressaltar as diferenças entre um ensino de produção textual sustentado em uma compreensão de escrita como forma e estrutura e de escrita como trabalho. Nesta última sustentamos nosso discurso pelo fato de compreendermos que esta perspectiva fundamenta-se na concepção dialógica e interacionista da linguagem. O encaminhamento teórico-metodológico da produção escrita como trabalho pressupõe a compreensão de que o ato de escrever/produzir um enunciado é um processo, que exige revisão, correção e reescrita(s), até que se consolide uma versão final (mas ainda provisória). Sobre esse processo, discorreremos a seguir.

### **3.1 A produção textual como um processo**

Abordar a produção textual sustentada na concepção dialógica e interacionista da linguagem, em que a escrita é vista como processo/trabalho, requer a compreensão dos elementos que, segundo Geraldi (2013[1991]), são necessários para se produzir um texto. Para o autor, é necessário que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham estratégias para realizar (a) b c e d.

(GERALDI, 2013[1991], p. 137).

Amparada nos estudos de Geraldi, Costa-Hübes (2012), ao discorrer sobre as condições de produção, reforçou a importância de destacar tais elementos durante o encaminhamento que antecede a produção textual, ao propor que os alunos considerem, em



uma atividade de produção (oral ou escrita), a esfera social, os interlocutores, o gênero, o tema, a finalidade e as estratégias de produção.

A finalidade de uma produção escrita em situação de convívio social é determinada pela própria interação entre os sujeitos, mas, em situação de ensino, deve ser mediada pelo professor ao promover uma necessidade de interlocução por meio de determinado gênero, em função de interlocutor(es) definido(s), de um tema, de uma finalidade e de formas de circulação do texto. Segundo Menegassi, “o lugar de circulação do texto a ser produzido conduz o aluno à observação do gênero textual, da finalidade da produção e, também, do uso que fará da linguagem” (MENEGASSI, 2003, p. 57). Assim, dentre os encaminhamentos realizados pelo docente para a produção escrita na escola, é importante a organização de um comando<sup>7</sup> para essa produção, seja de forma oral ou escrita. Trata-se de um dos procedimentos didáticos recorrentes na prática do professor, que apontará para a natureza da produção textual. As escolhas temáticas, estilísticas e composicionais que o aluno faz a partir do que lhe é solicitado podem estar articuladas a pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo professor que, nesse caso, podem conduzir o aluno a ter o que dizer para alguém, ou apenas levá-lo a uma escrita artificializada.

A partir dos pressupostos bakhtinianos e dos estudos dos autores citados, compreendemos a produção textual como um processo que envolve várias etapas: planejamento da escrita, efetivação do texto, correção (via leitura do aluno e análise do professor) e sua reescrita. Tais etapas estão integradas e são inerentes à prática de produção textual. Nesse sentido, os próprios documentos curriculares (DCE) indicam a necessidade de se considerar essas etapas:

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008, p. 70).

Dentre os passos inerentes à prática de produção textual, a reescrita é o momento de reconfigurar o texto em função da situação de interação que foi anteriormente definida.

---

<sup>7</sup> Termo que adotamos, em consonância com Menegassi (2003) e Costa-Hübes (2012), para fazer referência ao encaminhamento escrito ou até mesmo oral realizado pelo docente para apresentar uma proposta de produção textual.



Contudo, no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental, nem sempre essas etapas (planejamento do texto, produção, revisão/correção e reescrita) são consideradas como partes de todo um processo; e a mais “negligenciada” é a reescrita textual. As razões para que esta etapa nem sempre seja efetivada são diversas. Segundo Gonçalves (2013), os elementos dificultadores de sua concretização partem de diferentes naturezas, das quais destaca:

[...], além dos referentes às condições do trabalho docente, tais como a excessiva carga horária de trabalho semanal, a grande quantidade de textos para corrigir e a falta de tempo para isso; são apresentados outros, de caráter didático, relativos às metodologias utilizadas tanto nas propostas de produção quanto na correção (GONÇALVES, 2013, p.10).

O ato de reescrever é antecedido por práticas de revisão/correção do texto, o que envolve a necessidade de repensar a natureza das correções. Se assumirmos apenas um papel de “corretor” no processo de produção textual, afastando-nos da cumplicidade, da cooperação e da mediação, estaremos considerando a atividade de produção textual como mero exercício de escrita, cuja repetição contínua, aliada ao bom uso das regras da norma culta, seria suficiente para tornar o educando proficiente no uso da língua. Todavia, conforme Geraldi (2013[1991]) nos alerta: “ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício de gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 2013[1991], p.112). É fato que nenhum processo de reescrita nascerá espontaneamente do aluno-autor. Só será possível via mediação pedagógica. Assim, o papel docente para estimular a reescrita do texto passa pela compreensão da importância da mediação docente nesse processo.

No momento de análise dos textos produzidos pelos educandos, o professor deve levar em conta que o aluno já apresenta alguns conhecimentos sistematizados, consolidados e outros que se encontram em desenvolvimento, o que é denominado por Vygotsky (1991[1984]), consecutivamente, de seu conhecimento real e potencial. É sobre esse conhecimento potencial que a mediação do professor deve incidir, criando situações que propiciem atuar em relação ao que de fato o aluno ainda não domina. Segundo Costa-Hübes, “Nesse caso, a mediação se daria a partir de situações reais de escrita, tomando o texto do aluno [...] como revelador dos aspectos já internalizados pela criança, bem como daqueles ainda não abstraídos” (COSTA-HÜBES, 2012, p.6).

De modo geral, podemos dizer que a etapa da reescrita tem uma relação de dependência com a etapa de correção, pois está intimamente ligada ao papel do professor para encaminhar tais atividades. Como professora, sabemos os desafios e as dúvidas que nos assolam no momento da correção do texto do aluno e entendemos o quanto esta atividade pode influenciar na reescrita. A etapa da correção atribui ao professor o papel de co-autor e interlocutor real do aluno, pois, é nesse momento que apresenta intervenções que incidem na transformação ou aprimoramento do texto produzido. Assim, é fundamental, nesta etapa, analisar quais conteúdos já foram internalizados pelo aluno, em quais apresenta maior domínio e quais ainda não foram assimilados. Logo, o ato de corrigir/revisar um texto requer um olhar do professor tanto para os aspectos discursivos como linguísticos, de modo que, posteriormente, possa conduzir atividades condizentes que promovam, no aluno, uma reflexão/ação sobre o que escreveu.

Para orientar as docentes participantes da pesquisa e da FC quanto ao ato de corrigir o texto do aluno, recorreremos a estudos e pesquisas realizados por Menegassi e Gasparotto(2012) e Ruiz (2013[2001]), amparados, por sua vez, nas discussões de Serafini (1989). Dentre esses estudiosos, Serafini foi a primeira a debruçar-se sobre as formas de correção que se fazem presentes na atuação em sala de aula. Em seus trabalhos, destacou que essa prática não deve ser ambígua e precisa estar adequada à capacidade do aluno. Assim, identificou três tipos de correção que denominou como *correção indicativa*, *correção resolutiva* e *correção classificatória*. A essas, Ruiz (2013[2001]) acrescentou a existência de outra forma, a qual denominou de *correção textual interativa*.

Resumidamente, entendemos que na *correção indicativa*, o professor limita-se a indicar os problemas presentes no texto do aluno, ou anotar observações muito vagas sobre eles. Segundo Ruiz (2013[2001]), essas indicações podem aparecer acompanhadas de “expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema” (RUIZ, 2013, p.38[2001]). Na *correção resolutiva*, é o professor quem corrige todos os problemas no texto do aluno, solucionando, assim, equívocos textuais e gramaticais. Logo, “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2013[2001], p.41), substituindo, suprimindo ou adicionando termos, ou, deslocando partes do texto. Esse tipo de intervenção pode explicar a origem da expressão “passar a limpo”, a qual é largamente utilizada nos meios escolares. A *correção classificatória*, que foi apontada como positiva por Serafini (1989), configura-se em uma indicação dos problemas encontrados no texto, por

meio de uma classificação, composta por um conjunto de símbolos, os quais, de alguma forma, se relacionam com a natureza do problema indicado. Dessa forma, proporciona ao aluno a oportunidade de autocorreção, uma vez que os símbolos são previamente esclarecidos ao educando. Segundo Ruiz (2013[2001]), cada professor estabelece um sistema de símbolo, o que gera diferentes listagens de classificação.

Além dessas três formas de correção, Ruiz (2013[2001]) percebeu em seus estudos outro tipo diferente de intervenção, que era composto por comentários mais extensos, anotados, geralmente, após o texto do aluno (pós-texto), como se fossem bilhetes para dialogar com o educando acerca do conteúdo de seu texto e/ou da revisão que deveria fazer. A essa correção, a autora denominou de *textual interativa*. Para ela, essa forma de correção permite dialogar com o aluno mesmo que este não esteja presente fisicamente no momento da correção e indica, além de “cobrar” uma reformulação, os aspectos positivos da produção.

Consideramos, também, em nossos estudos, outra forma de correção, conforme proposta por Simioni (2012) que, embasada em Ruiz e Serafini, procurou adaptá-la à realidade de seu trabalho pedagógico com crianças da primeira fase do ensino fundamental, combinando-as. Assim, propôs o que denominou de *correção classificatória interativa*, combinando a *classificatória* de Serafini (1989) à *textual interativa* de Ruiz (2013[2001]). Segundo a pesquisadora, “a associação dessas etapas foi imprescindível e trouxe avanços significativos no desenvolvimento da escrita dos alunos. [...] conseguimos maior proximidade com os alunos” (SIMIONI, 2012, p. 181).

Após refletirmos sobre as formas de correção, apresentamos a lista de controle/constatações, conforme proposto por Gonçalves (2011; 2013). Ressaltamos que esse instrumento foi apresentado durante as sessões reflexivas, como um recurso pedagógico que poderia auxiliar o aluno a revisar o seu texto. Para Gonçalves, “a lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante” (GONÇALVES, 2013, p. 24). Acreditamos que, a partir do uso da lista, o aluno procede à revisão do texto, o que pode gerar uma primeira reescrita, uma vez que os dois processos estão interligados e não podem ser dissociados da etapa da correção.

Feitas as considerações acerca dos pressupostos teóricos, das concepções e dos conceitos subjacentes à pesquisa ora descrita, apresentamos, na próxima seção, uma análise comparativa de encaminhamentos observados na sala de aula de P1, antes e após a realização das ações colaborativas.

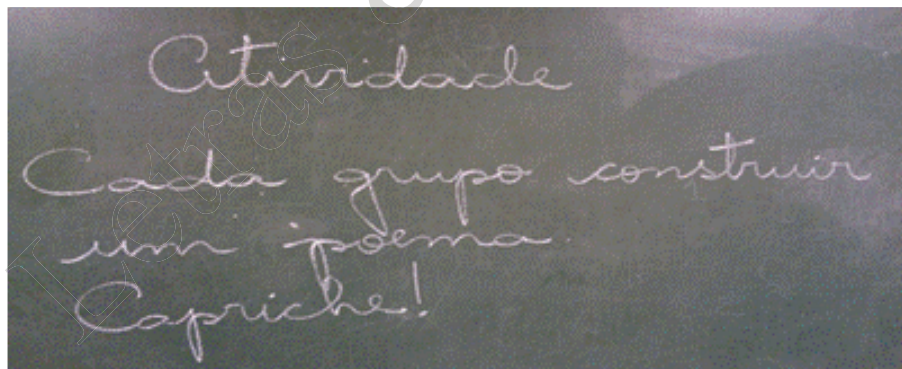
#### 4. O trabalho com a produção, correção e reescrita textual na sala de aula

Posteriormente à realização das ações de mediação e reflexões colaborativas, a professora colaboradora (P1) elaborou e desenvolveu um PTD, no qual procurou incorporar práticas mais condizentes com a teoria em estudo e em conformidade com o previsto nas DCE (PARANÁ, 2008).

Dados os limites deste texto, apresentamos uma breve comparação entre dados gerados durante a etapa de diagnóstico inicial e durante o processo de aplicação do PTD (etapa de diagnóstico final da pesquisa) em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Procuramos estabelecer uma relação das ações efetuadas, observando o que P1 demonstrou compreender a partir das ações colaborativas, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e de interação com os textos teóricos propostos.

Primeiramente, trazemos os dados gerados durante o processo de diagnóstico inicial em relação à condução do trabalho com o comando da produção textual, a primeira versão do texto corrigida pela professora e a versão final, reescrita após a intervenção da docente. A Figura 1 apresenta o comando de produção:

Figura 1: Comando para produção: diagnóstico inicial



Fonte: dados gerados no contexto da pesquisa.

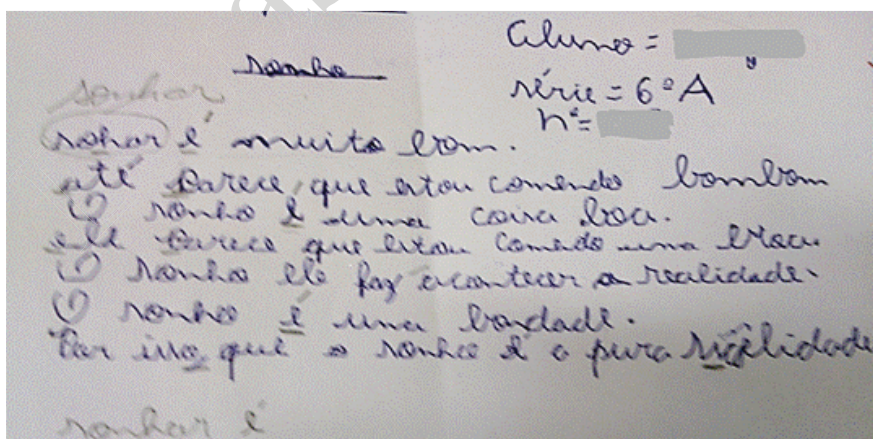
Ao analisarmos este comando à luz dos pressupostos teórico-metodológicos anteriormente apresentados e que foram explorados com a docente, posteriormente a essa etapa de diagnóstico, é possível observarmos que não foram nele contemplados os elementos que, segundo Costa Hübes (2012), deveriam constar em uma proposta de escrita que tenha como princípio a abordagem dialógica e interacionista da linguagem. Conforme a autora, é necessário que se indique, minimamente, o gênero discursivo, o interlocutor, a finalidade e o

veículo de circulação do texto. No comando registrado houve apenas a preocupação em estabelecer o gênero discursivo no qual a docente pretendia que o aluno se expressasse e não fica claro o assunto, o interlocutor, a forma de circulação do texto.

Uma vez definida a proposta, P1 orientou, na sequência, que o texto fosse produzido em grupo, o que não é nada conveniente à produção do gênero solicitado. O poema é um gênero que geralmente expressa sentimentos subjetivos do autor. Logo, em grupo não seria nada fácil aproximar várias subjetividades.

Durante a fase de efetivação da escrita, P1 procurou circular entre os grupos, mostrando proximidade com os alunos. Depois de concluída a produção, leu os textos, sugeriu pequenas alterações e pediu que “passassem a limpo”. Embora P1 tenha revisado os textos, a reescrita foi solicitada logo em seguida, não possibilitando ao aluno um distanciamento temporal necessário para sedimentar as informações. Segundo Simioni (2012), ao proceder à reescrita textual, é interessante “[...] propiciar um certo distanciamento da primeira escrita com o intuito de que, ao retomá-la posteriormente, [possa] observar possíveis inadequações não percebidas num primeiro momento” (SIMIONI, 2012, p.154). A correção se efetivou, predominantemente, nas formas *indicativa* e *resolutiva* (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2013[2001]), conforme demonstra a Figura 2:

Figura 2: Texto Sonho – primeira versão corrigida



Fonte: dados gerados na pesquisa.

A *correção indicativa* e *resolutiva* predomina, pois, ao destacar a palavra com inadequação ortográfica "sohar", já sobrepõe a forma "sonhar". O mesmo ocorre com a palavra "sigelidade", sobre a qual insere o "n" para o registro de "singelidade. Também

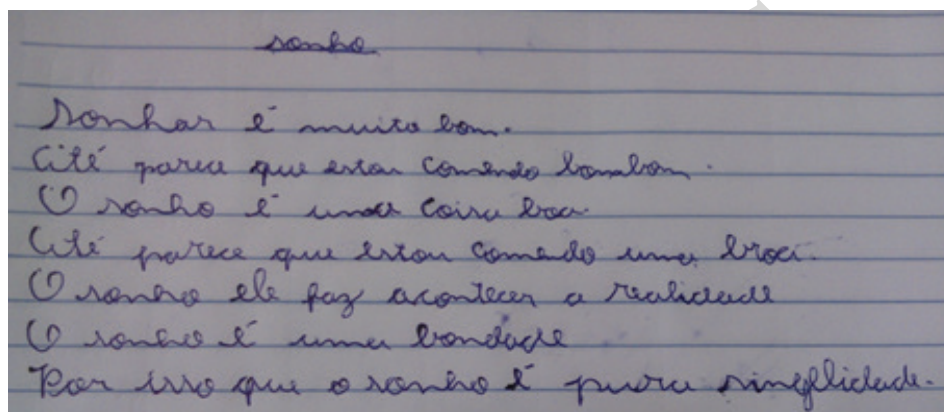


ocorre com a palavra “e”, à qual acrescenta o acento agudo “é”. Embora haja pouca poluição visual no texto, o que favorece a reescrita, a docente aponta apenas para aspectos da microestrutura do texto, focando-se na ortografia e na acentuação, o que demonstra, segundo Menegassi (2010), influências de uma concepção de escrita com foco na língua.

Um fato positivo é que essa correção foi realizada junto com cada grupo, individualmente. Porém, ainda não prima pelos aspectos discursivos do texto.

Vejamos como ficou a segunda versão, reescrita pelos alunos, após a correção da professora:

Figura 3: Texto Sonho – segunda versão (reescrita)



Fonte: dados gerados na pesquisa.

O aluno realiza a reescrita, mas focando apenas nesses aspectos assinalados pela professora, inclusive deixando a expressão “o sonho ele” que não foi destacada (indicada) por P1 na primeira versão, sem alteração. De forma geral, inferimos que esse encaminhamento de produção textual não atendeu à necessidade de interação conforme requer uma concepção dialógica e interacionista de linguagem, pois não houve mediação que levasse em consideração, além de outros aspectos, os possíveis interlocutores do texto.

Na maioria das correções observadas quanto a essa proposta de produção, a ênfase incidu sobre o atendimento organizacional do texto e, embora a docente tenha se esforçado para interagir com o educando e fazê-lo refletir sobre esses aspectos, não houve tempo hábil para uma reflexão linguística a respeito das inadequações, pois rapidamente foram identificadas e corrigidas.

Após as ações colaborativas, que compreenderam a participação de P1 na FC e nas interações via sessões reflexivas, a docente elaborou um PTD para ser aplicado em uma turma

do 9º ano, propondo a produção de um artigo de opinião. Sua proposta partiu de uma situação real de interlocução<sup>8</sup>, conforme apregoa Geraldi (2007[1984]; 2013[1991]). Cabe ressaltarmos que, ao contrário do que demonstrou durante a fase de diagnóstico inicial, em seu PTD, P1, antes de apresentar o comando de produção, utilizou as primeiras aulas para mobilização dos alunos quanto ao tema que seria discutido, lendo textos e discutindo a proposta temática. Com esse procedimento, ela levou em consideração o que disse Geraldi: é necessário “que se tenha o que dizer” (GERALDI, 2013[1991], p. 137) para que se efetive uma produção escrita.

Paralelo ao PTD, a docente organizou um vasto material didático composto de textos de diferentes gêneros, mas que abordavam a temática que estava sendo explorada.

P1 iniciou seu trabalho didático com uma discussão sobre o tema do artigo de opinião. Compreendemos que ela assim o fez motivada pela situação de interlocução criada para aquela produção escrita. Possibilitou, também, a leitura de dois artigos de opinião, acompanhados de questões que propiciavam o reconhecimento da situação de produção dos textos e do gênero a ser produzido. As sessões reflexivas que antecederam e acompanharam a organização do PTD foram fundamentais para que as aulas se configurassem dessa forma.

Depois dessas reflexões preliminares sobre o tema e o gênero selecionado para a escrita, P1 apresentou aos alunos a proposta de produção textual, organizada no seguinte comando:

Figura 4: Comando de produção 2

<p>- Análise de forma crítica, clara e coerente a temática proposta pelos textos lidos. Posteriormente, produza um Artigo de opinião que será colocado em mural da escola para a leitura de toda a comunidade escolar, focalizando uma das seguintes questões polêmicas:</p>	
<p>- O ALCOLISMO ENTRE OS JOVENS PODE SE TORNAR UM CASO DE SAÚDE PÚBLICA?</p>	
<p>- RESTRINGIR A PROPAGANDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS PODE DIMINUIR O SEU CONSUMO?</p>	
<p>- AS FESTAS QUE PROPAGAM A VENDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS PODEM INCENTIVAR O CONSUMO DE BEBIDA?</p>	
<p>TÍTULO</p>	
01	Alcool e seus males comido por a morte

Fonte: elaborado pela professora colaboradora no contexto da pesquisa.

<sup>8</sup> A docente aproveitou um evento já existente na escola, qual seja, a Semana do Trânsito. Os textos, então, deveriam trazer informações e discussões sobre álcool e direção, com a finalidade de prevenção e conscientização da comunidade escolar. Para isso, seriam expostos no mural da escola.



Esse segundo comando de produção elaborado por P1 apresenta alterações significativas em relação ao primeiro apresentado na etapa de diagnóstico inicial. Neste, P1 indica praticamente todos os elementos que, segundo Costa-Hübes (2012), são necessários quando a proposta se sustenta na concepção dialógica e interacionista de linguagem. É possível observar que contém, no corpo do comando, informação clara a respeito do gênero no qual o texto será produzido (artigo de opinião), da forma de circulação do texto (mural da escola) e dos interlocutores (comunidade escolar), além de apresentar a temática através de três questionamentos, estratégia que possibilita ao aluno maior liberdade para se posicionar. A finalidade da produção não foi explicitada, embora constasse no PTD e tenha sido acrescida, oralmente, durante a apresentação da situação de interlocução proposta.

Após essa fase de planejamento, os alunos efetivaram individualmente a produção, a escrita (primeira versão). Na aula seguinte, a docente entregou a lista de constatações que elaborou a partir dos estudos que procedemos amparados em Gonçalves (2011, 2013), no intuito de que os alunos revisassem seu texto, mediados pelas questões desse instrumento. Ao inserir a lista, P1 proporcionou, de forma indireta, um diálogo com os alunos e destes com o próprio texto. Neste encaminhamento de revisão do texto, P1 enfatizou a possibilidade de *melhoria do artigo* e não focalizou apenas *o erro*, aspecto que era usual em sua prática inicial, visível na primeira fase da pesquisa. Desse modo, leu e explicou cada questão da lista (Figura 5).

Figura 5: Lista de constatações sobre o gênero artigo de opinião

ANÁLISE DO TEXTO	SIM	NÃO
Seu artigo parte de uma questão polêmica?	X	
Você colocou o leitor a par da questão?	X	
O texto tem característica argumentativa e sustenta uma opinião pertinente ao tema?		X
O título é coerente com o tema e incentiva a leitura do texto?		X
Apresenta argumentos que justifiquem a opinião apresentada?	X	
Elabora orações em concordância?	X	
Utiliza ortografia correta e acentuação corretas?	X	
Apresenta palavras repetidas ou desnecessárias?	X	
O texto apresenta conclusão sobre a questão polêmica tratada?	X	
Quanto a linguagem utilizada, está mais formal ou informal?	formal	

Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa

Embora fosse a primeira vez que fizeram uso desse instrumento, os alunos não tiveram grandes dificuldades em compreender o processo. Ao colocar em prática tais orientações, P1 demonstrou a consolidação desse conhecimento e a reconstrução de suas práticas iniciais, pois durante a observação de suas aulas, na primeira fase da pesquisa, constatamos ausência de revisão dos textos pelos próprios educandos.

Após esse procedimento, a etapa da revisão teve continuidade através da correção dos textos, agora pela docente. Nessa fase, P1 achou necessária uma discussão conosco acerca do uso da tabela diagnóstica<sup>9</sup>, instrumento que havíamos proposto durante as sessões reflexivas, o que denota alguns conhecimentos em NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial) (VYGOTSKY, 1991[1984]), que necessitavam de mediações e reflexões que possibilitassem sua internalização. Ressaltamos que, embora tenha tido alguma dificuldade em proceder a essa forma de correção, ficou perceptível que compreendeu a importância de efetuar uma correção diagnóstica. Esse procedimento foi concretizado por meio do mapeamento dos maiores problemas apresentados nos textos dos educandos.

A docente demonstrou compreender a necessidade de propor ações de intervenção sobre os aspectos diagnosticados e nos revelou, naquele momento, que adotaria, ainda, a *correção textual interativa* (RUIZ, 2013[2001]), pois grampearia pequenos bilhetes aos textos, uma vez que, devido à extensão das produções, não sobrara espaço no pós-texto. No entanto, ao realizar a correção, achou por bem especificar, nesses bilhetes interativos, uma classificação numérica dos problemas encontrados. Percebemos, nesse encaminhamento, uma mescla das *correções textual interativa e classificatória*, procedimento que se aproxima do que foi proposto por Simioni (2012).

Articulada à etapa da revisão/correção encontra-se a etapa final da produção de texto: a reescrita. A esse respeito, P1 procurou realizar o que havíamos discutido na FC e em sessões reflexivas: encaminhou uma revisão coletiva a partir de parágrafos selecionados dos textos dos alunos, contendo os maiores problemas identificados na turma; e, na sequência, encaminhou a reescrita individual do texto, recorrendo aos bilhetes e à classificação numérica para apontar os problemas de ordem textuais.

---

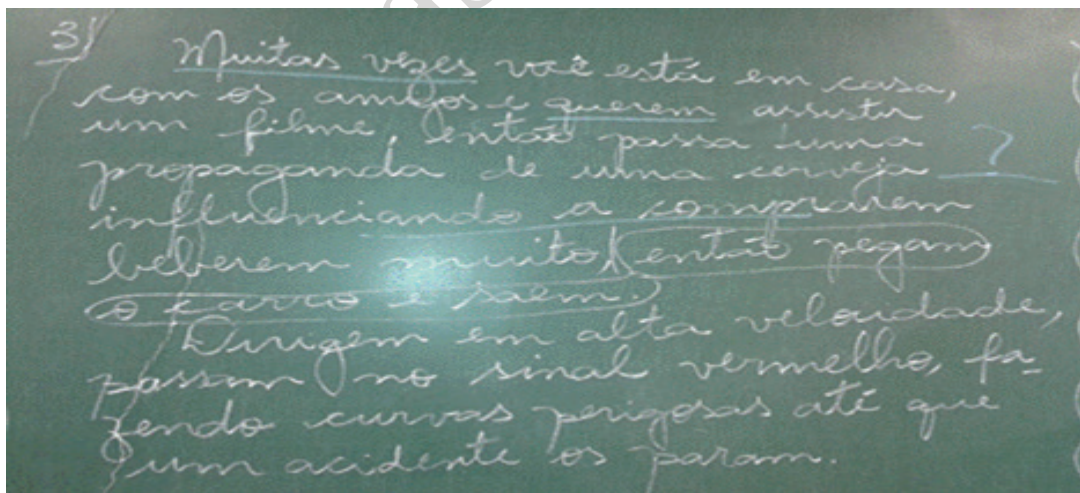
<sup>9</sup> A Tabela Diagnóstica é um instrumento apresentado por Costa-Hübes (2012) que tem como objetivo auxiliar o professor nesse processo de revisão dos textos dos alunos. O instrumento aponta alguns conteúdos que podem ser diagnosticados no texto corrigido, reconhecendo-os com dominados (ou não) pelos alunos. Esses conteúdos correspondem ao gênero (atendimento à finalidade, ao gênero, ao interlocutor etc.), ao texto (coerência, coesão e aspectos gramaticais) e ortográficos.

No que se refere à reescrita coletiva, P1 destacou três trechos dos textos dos alunos, os quais apresentavam alguns dos principais problemas identificados nas produções. Passou-os no quadro e, assim que os leu, os alunos já começaram a fazer observações. Entretanto, a docente solicitou que tentassem reescrever individualmente em seus cadernos, pois, em seguida, discutiriam as sugestões de forma coletiva. Frisou que pensassem na concordância, coerência, pontuação e na clareza do texto. Os alunos realizaram a atividade com bastante concentração.

Depois disso, partiram para uma discussão coletiva em relação aos trechos selecionados, os quais os alunos liam e faziam sugestões. P1 mediava às operações linguístico-discursivas sugeridas pelos educandos que alternavam em substituições, acréscimos e supressões, enquanto que um dos alunos registrava a reescrita na lousa, ao lado do trecho original. Durante as tentativas de reorganização do parágrafo, percebiam repetições de termos, concordância, pontuação e incoerências, as quais procuravam ir sanando.

Dentre os parágrafos que foram revisados, selecionamos para esta reflexão, o que consta na Figura 6, o qual apresentava incoerência, contradição de ideias e generalização, exigindo – para além das adequações da microestrutura textual - reflexão linguística e discursiva.

Figura 6: Texto3 selecionado para reescrita coletiva



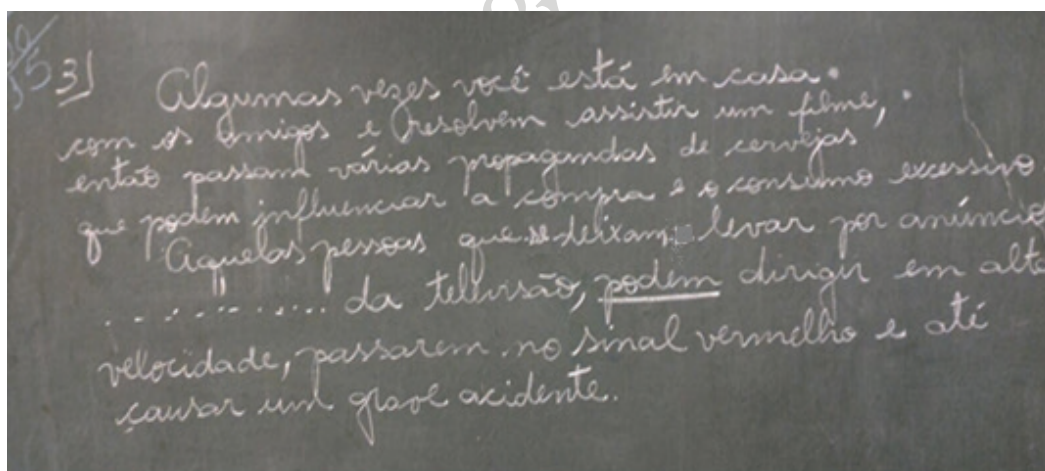
Fonte: dados gerados na pesquisa.

Iniciaram a discussão com a leitura do trecho, procurando analisar e modalizar esse discurso. As operações linguístico-discursivas realizadas priorizaram acréscimos de termos e

sinais de pontuação, deslocamento de parágrafos e expressões, supressão de repetições desnecessárias e substituições, visando à coerência textual. Importante destacarmos que, ao passar os trechos na lousa, a professora já resolveu os problemas de ortografia e acentuação que não constituíam seu foco no momento.

Constatamos, durante esse trabalho de revisão coletiva, que P1 foi demonstrando maior autonomia ao longo do processo. Iniciou, timidamente, com o primeiro trecho, atentando mais para os aspectos textuais e, aos poucos, foi exercendo a mediação de forma mais dialógica, instigando os alunos à reflexão acerca de aspectos relevantes para a clareza e a construção de sentidos do texto, o que provocou maior participação e adesão da turma. Segundo Gonçalves, “a reescrita vai, obviamente, exigindo do professor uma concepção dialógica da linguagem” (GONÇALVES, 2013, p. 23). Ainda conforme esse autor, o empenho quanto à reescrita demonstra o comprometimento do professor com as atividades docentes, o que muda a atitude dos alunos, fato perceptível pelo esforço deles em participar da reescrita. A Figura 7 apresenta o trecho reescrito de forma coletiva.

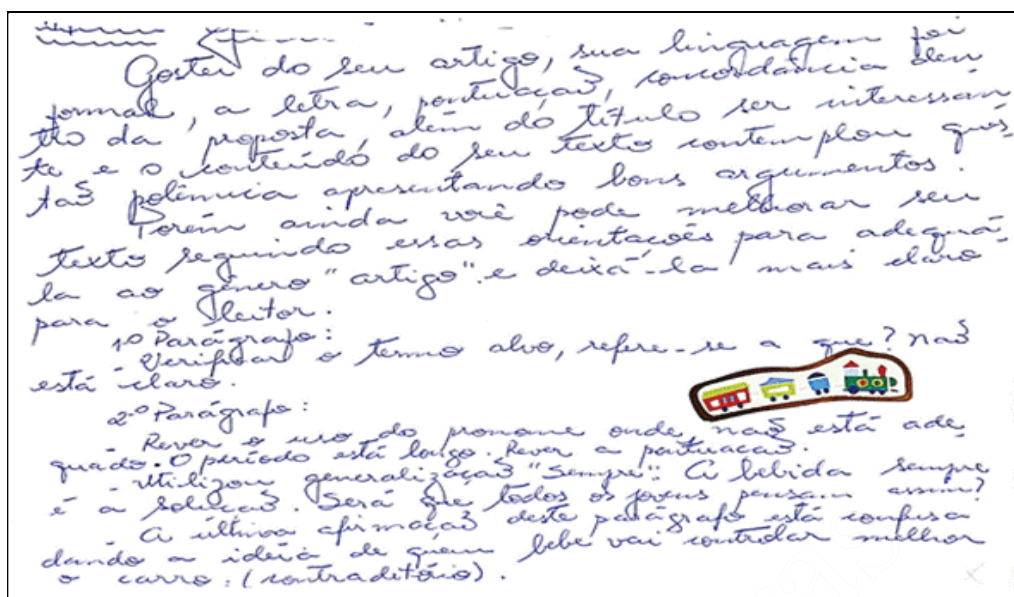
Figura 7: Texto3 reescrita coletiva – última versão



Fonte: dados gerados na pesquisa.

Após discutir e solucionar inadequações e problemas do texto com a participação dos educandos, P1 organizou-os em duplas, explicando que devolveria seus textos corrigidos por ela para que os reescrevessem. Assim, iniciaram o trabalho de reescrita individual, considerando as orientações contidas nos bilhetes agregados ao texto, que promoviam ainda mais a interação da docente com o aluno/autor, conforme demonstra a Figura 8.

Figura 8: Correção textual interativa 1



Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa.

Nesse bilhete, constatamos a reconfiguração que houve no processo de correção da docente. Há preocupação em proceder a uma revisão dialógica, em interagir com o aluno e com o seu texto e em manter proximidade com as discussões que vínhamos realizando. Percebemos, também, que nem todas as reflexões haviam ainda sido incorporadas, pois suas orientações no bilhete ainda se direcionavam, predominantemente, à clareza e coerência do texto, deixando em segundo plano o gênero e o projeto discursivo proposto. Isso é natural, pois, como afirma Vygotsky (1991[1984]), é preciso que haja um tempo maior para que determinados conhecimentos sejam internalizados.

Em todos os bilhetes, P1 procurou iniciar a interação ressaltando os aspectos positivos do texto, aquilo que atendeu à situação de produção proposta; na sequência, apresentava os aspectos a serem melhorados. Salientamos que a docente não utilizou termos como erros e sim *adequar ao gênero – deixar mais claro ao leitor, melhorar a argumentação*, revelando sua compreensão de que reescrever não se restringe apenas à correção. De forma geral, os aspectos mais amplos do texto relativos ao conteúdo temático e à adequação ao gênero figuravam no início do bilhete e, na sequência, uma classificação dos problemas linguísticos que apareciam numerados no texto.

Esses encaminhamentos revelam movimentos de mudança em relação aos velhos hábitos e de aproximação da concepção de linguagem discutida, pois, ao recuperarmos sua

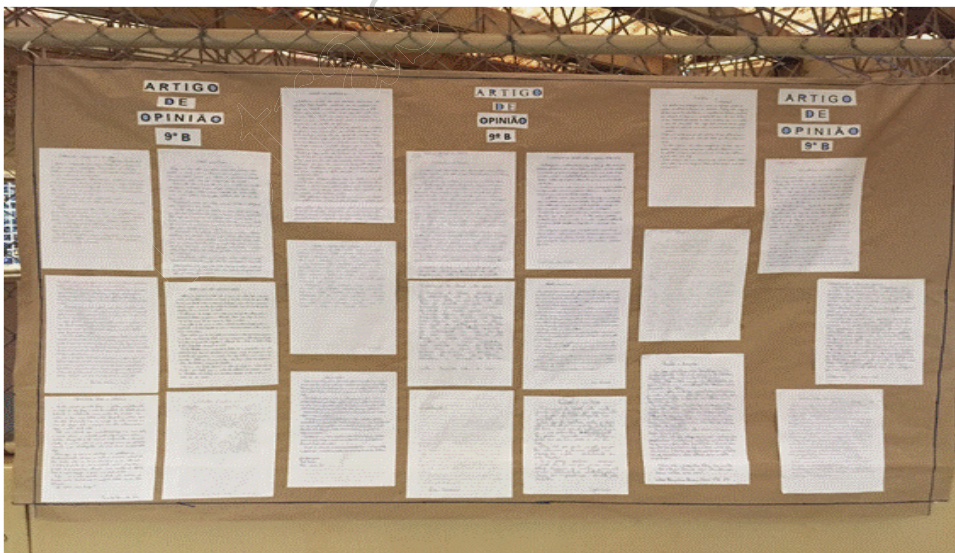


prática anterior às ações colaborativas, nos deparamos com um processo de correção totalmente monológico, no qual a docente identificava os erros (geralmente desvios ortográficos, acentuação e pontuação), os indicava no texto ou já os solucionava. Não havia nenhuma forma de questionamento que fizesse o aluno repensar suas estratégias de dizer.

No entanto, em alguns bilhetes, ainda há valorização de aspectos especificamente textuais, porém, não os resolve pelo aluno; ao contrário, instiga-o à procura de caminhos para solucioná-los. Como P1, na etapa inicial da pesquisa, evidenciou procedimentos de correção resolutive, focalizando aspectos normativos da língua, é compreensível que não haja transformação total, de uma hora para outra, pois, segundo Vygotsky (1991[1984]), a reconstrução interna se inicia por uma relação interpessoal, externa, e leva tempo para que o indivíduo chegue ao intrapessoal, que pressupõe incorporação de novas atitudes e sedimentação do conhecimento.

Após os alunos reescreverem a última versão do texto, P1 proporcionou a realização de um aspecto importante para o processo de produção e que antes não era usual em sua prática pedagógica: a circulação dos textos, conforme observamos na Figura 9. Esse momento é imprescindível para que o texto cumpra seu papel de interação com o outro.

Figura 9: Circulação dos textos produzidos: o mural



Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa

Assim, percebemos que alguns elementos discutidos em todos os momentos das ações colaborativas passaram a integrar a prática cotidiana de P1, dentre os quais destacamos:

a) a motivação para a escrita a partir da proposta de uma situação de interlocução real; b) a preocupação em definir elementos das condições de produção, com a delimitação clara do gênero a ser produzido; c) a promoção de atividades de leitura que envolviam o tema e o gênero a ser produzido, visando ao conteúdo temático e ao reconhecimento do gênero; d) a compreensão e a inserção das etapas de produção: planejamento, escrita, revisão/correção e reescrita; e) a promoção da circulação do texto.

Esses encaminhamentos confirmam a reflexão crítica a respeito da própria atuação docente, resultantes da interação professora/pesquisadora por meio da FC e das sessões reflexivas, e o redimensionamento em sua prática pedagógica com a produção textual, revelando o processo de internalização dos conceitos teóricos estudados e a sedimentação de conhecimentos.

No intuito de estabelecer uma comparação entre os encaminhamentos docentes quanto às práticas de produção, correção e reescrita anteriores e posteriores ao desenvolvimento das ações colaborativas, elaboramos um quadro síntese (Quadro 1), traçando, de forma sucinta, um paralelo dos aspectos elencados do diagnóstico inicial da pesquisa e os que foram revelados na última etapa (diagnóstico final):



Quadro 1: Comparativo da prática docente quanto ao ensino da escrita

<b>Antes das ações colaborativas</b>	<b>Pós ações colaborativas</b>
Práticas pedagógicas marcadas pelo hibridismo quanto às concepções de linguagem e de escrita.	Reconhecimento da concepção dialógica da linguagem, diferenciando-a das demais.
Falta de compreensão da produção textual como processo que envolve etapas.	Compreensão e inserção na prática pedagógica de todas as etapas da produção textual: planejamento, acompanhamento da efetivação da escrita, revisão/correção e reescrita.
Falta de leitura de exemplares do gênero proposto, de forma a propiciar ao aluno contato com textos do gênero que seria produzido, dificultando a identificação da função social do gênero.	Apresentação de textos do gênero que seria produzido para leitura e análise em sala.
Atividades de leitura prévias que conduziam apenas à discussão temática, interpretativa, sem atividades de reconhecimento do gênero.	Elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura inserindo questões de recuperação do contexto de produção.
A maioria das propostas de produção tinha finalidade apenas escolar, constituindo-se em exercícios de escrita, cujo interlocutor era o próprio professor.	Partiu de situações de interlocução real para a proposta de produção.
Trabalhava-se a leitura de um texto e solicitava-se a produção sobre o mesmo tema, sem muita preocupação com o gênero a ser produzido ou com a interlocução.	Delimitação clara do gênero a ser produzido.
Ausência de elementos básicos nos comandos de produção textual, considerando: quem escreve, para quem escreve, com que finalidade e em que gênero.	Atenção para os elementos que minimamente devem constar em um comando de produção.
Ausência ou pouca incidência de propostas de circulação real do texto produzido.	Promoção da circulação do texto, destinado a um interlocutor real.
Predomínio da correção indicativa e resolutive (rascunho e passar a limpo); a predominância monológica desse processo.	Práticas de correção mais dialógicas, próximas à correção textual interativa e classificatória interativa.
A produção escrita era realizada em curto espaço de tempo, sem um tempo específico para planejamento, escrita, revisão e reescrita. Todas as etapas ocorriam praticamente em uma ou duas aulas.	Dedicação de uma grande quantidade de aulas para o desenvolvimento de todas as etapas, em torno de 15 aulas (três semanas), possibilitando ao aluno a sedimentação do conhecimento.
Ausência das etapas de revisão e reescrita	Atividades de revisão a partir do uso da Lista de Constatações e de orientações orais.
	Mediação de reescrita parcial coletiva; Encaminhamento e acompanhamento da reescrita total e individual do texto.
Não se observava trabalho voltado para coesão e coerência textual.	Foram abordadas a coesão e coerência através das atividades de reescrita (parcial e total).
Maior ênfase nas características composicionais do gênero.	Procuraram partir da leitura do gênero, discussão, para depois focalizarem as características composicionais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora no contexto da pesquisa.

## 5. Considerações finais

Durante a pesquisa, assumimos o papel de mediadora, na perspectiva de aproximar a docente da concepção dialógica e interacionista da linguagem e da concepção de escrita como trabalho. Nessa direção, planejamos ações que proporcionassem embasamento teórico e instigasse seu olhar para a própria prática de maneira mais fundamentada e crítica; de forma a problematizar suas ações (confrontar) com vistas à reconstrução do conhecimento. Nas mediações, buscávamos que P1 fosse capaz de promover mudanças em sua prática de ensino com maior autonomia, considerando o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço este no qual podíamos intervir.

Ao descrevermos e analisarmos o processo reflexivo vivenciado por esta professora colaboradora da pesquisa, descrevemos e analisamos, também, o nosso papel nesse processo, como pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, pois nas ações colaborativas, faz-se necessário estabelecer relações de confiança, de parceria para que se possa, através do vínculo entre pesquisadora/professora, possibilitar o diálogo acerca de questões cotidianas, problemas advindos da prática de ensino e de aprendizagem, a fim de implantar a interação, o confronto e as negociações necessárias. Acreditamos que conseguimos romper a barreira inicial de desconfiança e criar os vínculos de confiança e respeito necessários, ao longo do processo.

Os limites existiram, mas os resultados se fizeram sentir, pois, os encaminhamentos pedagógicos observados na última etapa da pesquisa, durante a aplicação do PTD, demonstraram que a docente conduziu uma proposta de produção textual que contemplou os princípios interativos, ao propor interlocução real e circulação dos textos, garantindo sua função social. Procedeu a todas as etapas da produção textual: planejamento, acompanhamento da efetivação da escrita, revisão/correção e reescrita, revelando compreensão do caráter processual da escrita, assumindo-a como trabalho. Além disso, alterou significativamente suas práticas de correção e reescrita textual, realizando-as de forma dialógica. Houve um amadurecimento quanto à compreensão das concepções de linguagem e de escrita, embora não tenha conseguido planejar, de forma totalmente autônoma, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

De forma geral, entendemos que o processo da PACC possibilitou um movimento de confrontar hábitos da prática cotidiana da sala de aula e promover a reconstrução de novas práticas, conduzindo à internalização de conhecimentos quanto às concepções de linguagem e

de escrita e das práticas de ensino da produção textual. Alguns conhecimentos passaram a constituir um novo nível de desenvolvimento real (NDR), enquanto outros, ao longo do processo, se revelaram, ainda, para o NDP.

Enfim, com esse breve recorte do trabalho desenvolvido durante a pesquisa, esperamos ter demonstrado que a opção por uma pesquisa de caráter crítico e colaborativo pode ser a forma adequada para minimizar as distâncias entre o saber acadêmico e a prática docente. Procuramos demonstrar que o reconhecimento da voz do professor, de sua experiência cotidiana, mediada pela interação com o pesquisador, pode possibilitar que a teoria e a prática sejam de fato fatores de uma mesma ação: a práxis pedagógica. Acreditamos ser este o caminho para que uma pesquisa educacional possa produzir frutos, levando o professor a problematizar e refletir sobre sua prática à luz dos conhecimentos gerados pela academia.

Letras & Letras

## Referências

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. 390f: Tese (doutorado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

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

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

\_\_\_\_\_/Volochínov. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, X, **Anais do X Encontro do CELSUL**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.

\_\_\_\_\_. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Work. pap. linguíst.**, 13(3): 01-20, Florianópolis, out.dez,2012. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>

\_\_\_\_\_. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Org). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.13-34.

GERALDI, J. W. (Org.). (1984). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

\_\_\_\_\_. As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, A. V. BAZARIN, M. (Orgs). (2009). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

MAGALHÃES, M. C. C. 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, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Concepções de Escrita. In: SANTOS, A. R; RITTER, C. B; MENEGASSI, R. J. (Org). **A ESCRITA E ENSINO**, Eduem, 2010. p. 11-23.

\_\_\_\_\_.GASPAROTTO, D. M. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 24 a 26 de outubro de 2012. ISSN 2178-7751 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

RUIZ, E. D.(2001) **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SIMIONI, C. A. **A Sequência Didática como proposta de trabalho com os Gêneros Discursivos: Relato Descritivo-Crítico de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 30.11.2016

Artigo aprovado em: 23.05.2017