

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

CONTINUING EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS WITH THE TEXT PRODUCTION, CORRECTION AND REWRITING

Dayse Bernardon Grassi¹

Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

Resumo: *Este artigo apresenta, de forma resumida, os resultados de uma pesquisa de doutorado (GRASSI, 2016) que objetivou refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de formação continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHIVOV, (2004[1929], 2010[1929])); e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984; 2013[1991]; COSTA-HÜBES, 2012a; 2012b). Nossa pesquisa se fundamentou, ainda, nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006), e também, em uma abordagem qualitativa e interpretativista (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; dentre outros); do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995); e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2007). Os sujeitos de nossa pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental do município foco de nosso estudo. O levantamento de dados foi possível por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa e colaborativa (segunda etapa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões reflexivas. Os resultados revelaram que há necessidade de mais momentos de formação continuada para professores que se configurem de forma distinta dos atuais.*

Palavras-chave: *Formação continuada; Produção escrita de texto; Correção e reescrita textual.*

Abstract: *This essay shows shortly the results of a doctoral (GRASSI, 2016) research which aim was to reflect on the text production, correction and rewriting, resulting from a Continuing Education process and collaborative actions promoted by the researcher. For this reason, we developed a research based on the dialogical and interactionist conception of language (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN / VOLOCHIVOV, 2004 [1929]; 2010 [1929]) and the theoretical and methodological assumptions that guide textual production (GERALDI, 1984, 2013[1991]; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b). Yet, our research was based on Applied Linguistics studies (MOITA-LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006), and also in a qualitative and interpretative approach (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; among others); ethnographic type, according to Andre (1995) supports, and collaborative approach, in accordance with Cabral (2012), Bortoni-Ricardo 2008) and Ibiapina (2007). The subjects of our research were four female teachers in the 4th and 5th year of elementary school from the city of our study. Data collection was possible through a diagnostic study (first step of the research) and collaborative (second stage of the research), through the following research instruments: The questionnaire, the interview with the focus group, the observation of classes, the documentary analysis and the reflexive sessions. The results showed that there is the need for more continuing education training for teachers, but these trainings should occur in a different way from the current ones.*

Keywords: *Continuing Education; Written text production; Correction and textual rewriting.*

¹ Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste de Paraná – UNIOESTE. Medianeira - PR, Brasil, e-mail: daysegrassi@utfpr.edu.br

² Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Cascavel - PR, Brasil, e-mail: tehubes@gmail.com

1 Introdução

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) – em que atuamos como pesquisadora voluntária (2013-2016), desenvolveu um Projeto Institucional intitulado “Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”, vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, entre o período de dezembro/2010 e junho/2015. Durante esse projeto, foram realizados encontros de formação continuada (FC), em Língua Portuguesa, para professores dos anos iniciais, em alguns municípios da região Oeste do Paraná que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB no ano de 2009. O objetivo de tal projeto compreendia levantar, com os professores da educação básica – anos iniciais, as maiores dificuldades de alunos do 5º ano em relação à leitura e à escrita para, a partir daí, problematizá-las, por meio de ações de FC, aprofundando conteúdos que envolvessem o ensino da leitura, da produção textual e da reescrita de textos, desde que fossem apontados (na pesquisa) como necessários.

Como consequência dos resultados, em cada um dos municípios envolvidos desenvolveram-se, nos anos de 2011 e 2012, 80 horas de FC em Língua Portuguesa. A partir do trabalho desenvolvido nesses municípios, nos propomos a realizar uma pesquisa de doutorado, focalizando um dos municípios participantes do projeto, com o objetivo de verificar se os conteúdos abordados, mais especificamente referentes à produção, correção e reescrita textual, durante as ações de formação continuada, com carga horária de 40 horas, contribuíram com o trabalho dos professores e refletiram em sua prática pedagógica.

Diante desse contexto, buscamos em nossa pesquisa de doutoramento *refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de formação continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora*. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2004[1929]; 2010[1929]) e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984; 2013[1991]; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b), dentre outros autores. Ainda, nos pautamos nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI,

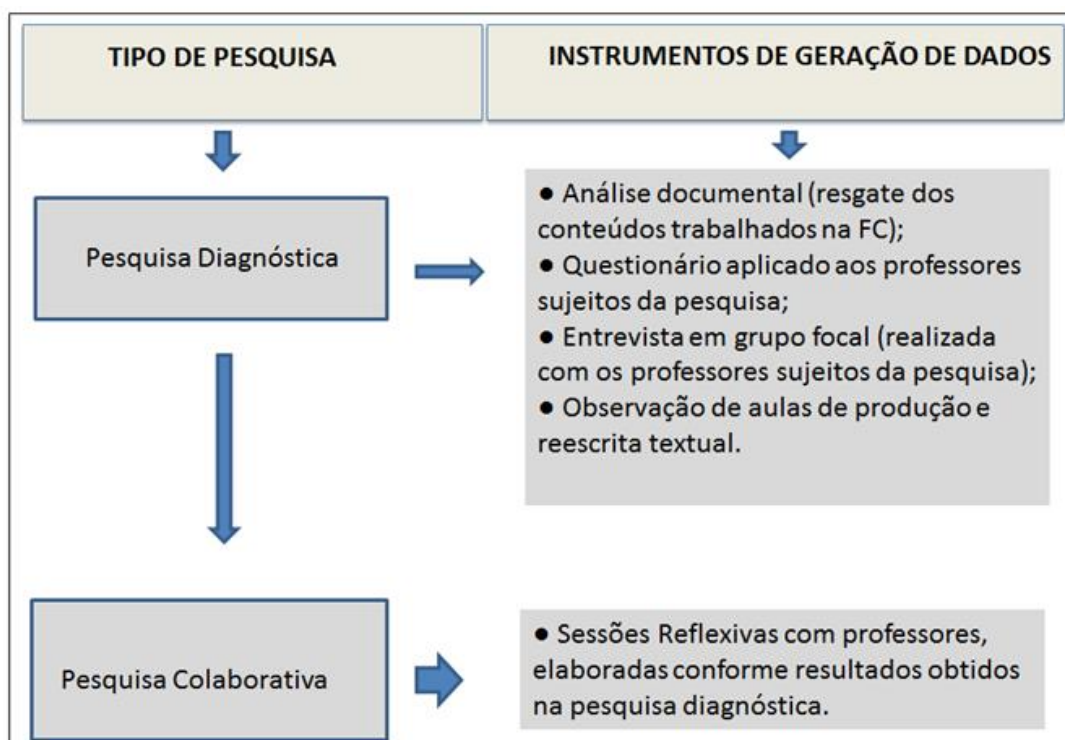
2006), e também, em uma abordagem qualitativa e interpretativista (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; dentre outros); do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995); e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2007).

Nesse artigo, objetivamos apresentar, resumidamente o percurso de nossa pesquisa de doutorado, bem como os resultados obtidos, trazendo para discussão a produção, correção e reescrita textual e também a formação de professores nos moldes atuais. Para dar conta desse propósito, primeiramente apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa diagnóstica e colaborativa; em seguida, de maneira sintetizada, a teoria que sustentou nossa tese, evidenciando, o ensino da língua por meio do uso do texto em sala de aula como ponto de partida e chegada para a produção, correção e reescrita textual (GERALDI, 1984); e, por fim, os resultados da pesquisa.

2 Metodologia

Conforme evidenciamos na introdução deste artigo, na pesquisa de campo, o levantamento de dados foi possível por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa) e colaborativa (segunda etapa). Na primeira etapa da pesquisa, que envolveu quatro professores, tivemos como instrumentos geradores de dados: o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas e a análise documental. Já, a pesquisa colaborativa foi realizada por meio de sessões reflexivas, com a participação de duas professoras (P1 e P2) atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental do município foco da pesquisa. Portanto, o percurso da pesquisa de campo correspondeu a:

Quadro 1 – Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, a partir dos resultados obtidos na pesquisa diagnóstica, realizamos a pesquisa colaborativa, que consistiu em:

Quadro 2 – Sessões reflexivas na pesquisa colaborativa

Sessões reflexivas	Carga horária	Conteúdos	Ações
1ª sessão	2h30	Comandos de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Recolhimento de comandos de produção realizados em sala de aula no primeiro semestre (solicitados durante as aulas observadas); - Estudo do texto: <i>Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: Enunciados em diálogos com outros Enunciados</i> (COSTA-HÜBES, 2012a), encaminhado com antecedência; - Análise de comandos de produção; - Reelaboração de comandos de produção.
2ª sessão	2h30	Correção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do artigo: <i>Análise de Textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico</i> (COSTA-HÜBES, 2012b); - Estudo de uma Tabela Diagnóstica, conforme proposto por Costa-Hübes (2012b); - Correção de textos dos alunos utilizando a Tabela Diagnóstica; - Discussão sobre as dificuldades encontradas para a correção de textos.

3ª sessão	2h30	Correção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação dos modos de correção: indicativa, resolutiva e classificatória (SERAFINI, 2004[1989]); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); Lista de Constatações e correção interativa (GONÇALVES, 2013) e classificatória interativa (SIMIONI, 2012), conforme trabalhado durante a formação continuada; - Discussão sobre qual(is) modos de correção utilizam em sala de aula e qual(is) poderia(m) possibilitar melhores resultados; - Escolha de um dos textos corrigidos na sessão anterior; - Discussão: a partir das maiores dificuldades levantadas na Tabela Diagnóstica (pontuar), como você (professora) encaminharia a reescrita desse texto com o aluno? - Roteiro de Trabalho: cada professora redigiu o roteiro de como encaminharia o trabalho de reescrita do texto do aluno.
4ª sessão	2h30	Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do artigo: <i>Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita</i> (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015); - Exemplos de atividades (reescrita coletiva e individual); - Análise de atividades; - Elaboração de uma atividade de reescrita individual, partindo das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos corrigidos.
5ª sessão	2h	Reescrita Coletiva e Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das atividades de reescrita coletiva e individual; - Entrega de atividades elaboradas; - Análise das sessões reflexivas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3 Fundamentação teórica

Na década de 1980, João Wanderley Geraldi, em seus estudos apresentou a proposta interacionista da linguagem, que promove o uso do texto em sala de aula, propondo práticas para o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, Geraldi (1984) fundamentou-se em Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), que defendem a linguagem como forma de interação, já que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV (2004[1929], p. 123). Assim, é nas relações dialógicas que os discursos se constroem e poderão ser contestados, concordados, aproximados, entrelaçados, reconstruídos, incorporados.

Sob a perspectiva da concepção dialógica e interacionista de linguagem, o ensino da Língua Portuguesa (LP) passa a se sustentar a partir do texto (GERALDI, 1984), unidade representativa de um gênero discursivo. Nesse sentido, o autor defende que o ensino de língua deve amparar-se em “atividades baseadas em três práticas interligadas: a) a prática da leitura de textos; b) a prática da produção de textos e; c) a prática da análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 95).

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

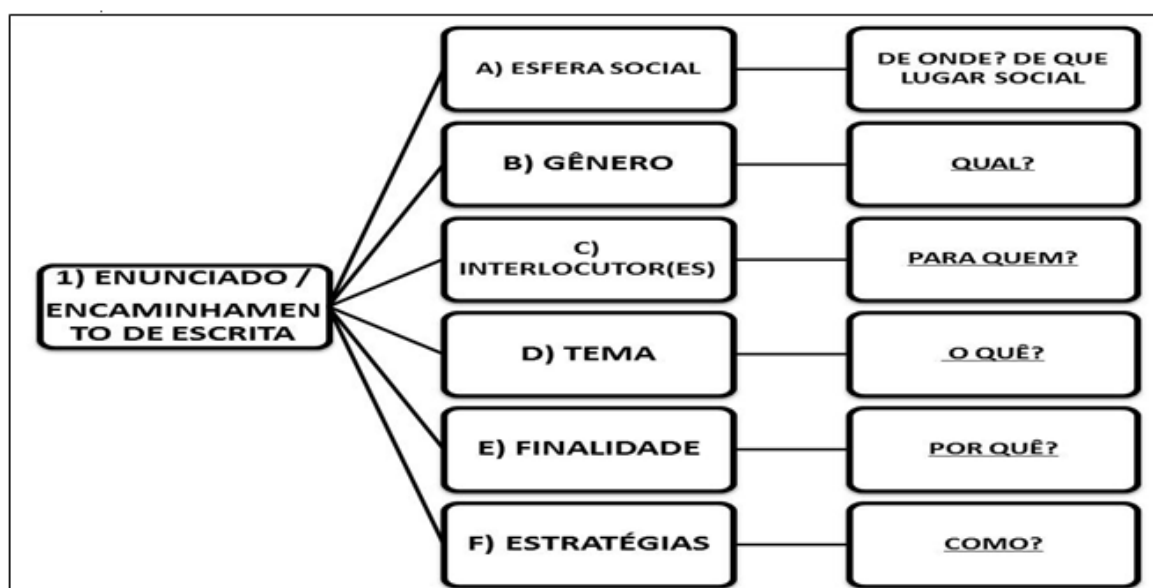


Figura 1 – Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação
Fonte: Costa-Hübes (2012a, p. 11).

Uma vez que esses elementos sejam contemplados no encaminhamento da produção escrita, entendemos que a proposta de produção textual estará ancorada na interlocução e em condições reais de uso da língua. Entendemos que se a proposta de produção escrita estiver ancorada nessa orientação teórica, o encaminhamento assegurará que o que se quer produzir é um texto e não uma redação escolar, apenas com o objetivo de ser lida pelo professor e ter uma nota por ele atribuída. Nesse sentido, produzir textos no contexto escolar, segundo Costa-Hübes,

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

Conforme Menegassi (2003, p. 57), “a determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto”. Todavia, esse encaminhamento somente é possível por meio de um trabalho pedagógico que evidencie o caráter dialógico e interacional da linguagem. Nesse processo, é fundamental que aluno, “[...] ao produzir seu texto, se coloque como sujeito-autor de sua produção escrita” (ROSA, 2015, p. 166), de maneira que o “seu dizer” seja pensado em função dos interlocutores, do gênero escolhido e do lugar de circulação desse gênero, de forma a construir a interação dialógica com seu(s) interlocutor(es).

Ao propor o eixo de análise linguística, Geraldi (1984) evidencia que essa prática nos leva a refletir sobre o que escrevemos e a maneira com que escrevemos. Sob tal enfoque, a prática de análise linguística substitui o trabalho com a metalinguagem e enfatiza o trabalho de reflexão sobre a língua em uso, seja a partir da leitura de um texto ou a partir do texto produzido pelo aluno quando, com atividades que orientam para a correção e a autocorreção do texto, em que o aluno se volta para seu texto e reflete sobre o seu querer-dizer. Para Geraldi (1984), ao compreendermos o processo de escrita, passamos a entender o uso da linguagem e, conseqüentemente, empregamos os recursos linguístico-discursivos com maior propriedade.

Nesse contexto, o texto produzido pelo aluno é tomado como ponto de partida para diagnosticar suas dificuldades, no sentido de verificar o que ele já domina e o que ainda precisa apreender em termos de escrita. Sendo assim, a sugestão de Geraldi (1984) é que o professor considere o “erro” do aluno com o intuito de conduzir a autocorreção, de maneira que ele compreenda no processo, o que é necessário melhorar. Nas palavras do autor, a prática de análise linguística deve ser entendida pelo professor como “uma forma de re-tomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, como produzido em sua primeira versão, possa oferecer de leitura” (GERALDI, 1984, p. 95-96). O “erro”, então, é tido como parte do processo de aprendizagem e a análise linguística necessita ser realizada de maneira que propicie ao aluno a compreender o que errou em seu texto, dando, assim, condições para a compreensão dos usos da língua, de modo que possa melhorar numa próxima versão escrita.

Diante de tal compreensão, intervenções colaborativas do professor podem favorecer ao discente reconhecer a relação dialógica com o mundo “mediada pela apropriação da linguagem escrita, pela compreensão da função social da escrita e dos mecanismos que a

estruturam” (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 231). Assim, os encaminhamentos de reescrita propõem permitir o “desenvolvimento de ações que busquem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção” (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 231).

Nesse sentido, indagamos: como corrigir o texto do aluno pautando-nos na concepção interacionista e dialógica da linguagem? De acordo com alguns autores, há diferenciadas maneiras de corrigir o texto do aluno. Algumas delas contemplam muito mais a concepção interacionista e dialógica, outras menos ou, ainda, há as que não contemplam tal concepção ou que mesclam formas de correção para buscar dar conta de abranger os aspectos da interação. Nesse sentido, destacamos as formas apresentadas por Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), Simioni (2012) e Costa-Hübes (2012b), discutindo cada uma delas.

Conforme Serafini (2004[1989]), a correção do texto do aluno pode se dar de maneira indicativa, resolutive e/ou classificatória. A correção indicativa “consiste em marcar junto à margem do texto, as palavras, frases e períodos que se apresentam pouco claros ou com erros” (SERAFINI, 2004 [1989], p. 113). Nesta forma de correção, o professor, normalmente, se limita somente à indicação de erros ortográficos e lexicais, erros localizados e correções ocasionais.

A correção resolutive, por sua vez, “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros (SERAFINI, 2004[1989], p. 113). Conforme Ruiz (2001), nessa forma de correção o professor acrescenta palavras e até trechos, usando o espaço interlinear (acima da escrita do aluno), a fim de tentar solucionar os problemas do texto do aluno.

Já a correção classificatória recorre a “identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 2004[1989], p.114). Trata-se, portanto, de recorrer a certo conjunto de símbolos para classificar os tipos de problemas encontrados. Esses símbolos normalmente são letras, abreviações ou sinais que geralmente são estabelecidos em acordo com os alunos. Em vez de eliminar o problema, solucionando-o, o professor deixa que o aluno o faça, mas, para isso, ele classifica esse problema com alguns dos símbolos estabelecidos.

Outra forma de correção de textos constatada por Ruiz (2001) e não prevista por Serafini (2004[1989]) é a correção textual-interativa. Conforme Ruiz (2001), esse tipo de

correção corresponde a comentários longos, escritos pelo professor, na sequência do texto do aluno. Tais comentários feitos pelo docente têm a função de apresentar ao aluno o que necessita ser revisado em seu texto. Essa seria uma forma que o professor poderia recorrer quando as demais formas de correção (indicativa, resolutive ou classificatória) não dão conta de proporcionar ao aluno a reflexão em torno de seu texto.

Simioni (2012), por sua vez, recorreu ao quadro de constatações, adotando juntamente a esse procedimento outro denominado correção *classificatória-interativa*, que consiste em sentar lado a lado com cada aluno e ao mesmo tempo chamar sua atenção para os problemas de seu texto, orientando-o para a reescrita.

Além das formas de correção do texto do aluno, apresentadas acima, evidenciamos, também, o uso da Tabela Diagnóstica como instrumento de avaliação textual. A produção da Tabela é assim explicada pela autora:

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

Trata-se, assim, de apontar, aos professores, por meio da Tabela, elementos que poderiam ser buscados no texto do aluno durante a correção, na perspectiva de diagnosticar o seu domínio ou não. Com esse propósito, organizou-se o instrumento de correção da seguinte forma:

Quadro 3 – Tabela Diagnóstica – 4º e 5º anos

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X															
	Nome dos Alunos															
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL																
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?																
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?																
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?																
1.5 Atende ao formato do gênero?																
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar,																

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

Nesse sentido, a escrita é um trabalho que “[...] envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização” (FIAD, 2006, p. 11). Portanto, é fundamental que o aluno participe ativamente desse processo. A reescrita necessita ser compreendida pelos professores e alunos como “[...] uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de escrever” (FIAD, 2009a, p. 158).

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

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

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

As práticas de reescrita textual podem ocorrer de diferentes formas, conforme evidenciado por Leite e Pereira (2012, p. 14):

[...] 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.

Essa compreensão das diferentes formas de encaminhar uma atividade de reescrita textual é muito importante. Dependendo do conteúdo que o professor quer focalizar, poderá optar por uma forma ou outra. Por exemplo, se a maioria dos alunos apresentaram em seu texto problemas relativos à organização global do texto em relação à sua construção composicional, ou se tiveram problemas relativos à organização sequencial das ideias, o ideal é que o professor priorize a reescrita coletiva, selecionando, nesse caso, um texto que represente o problema da maioria. Mas se o conteúdo a ser focado é voltado para questões de ordem gramatical – pontuação, concordância, etc. – pode-se trabalhar com trechos de textos dos alunos, focalizando especificamente o conteúdo que se quer abordar. Pode-se optar, ainda, por atividades para serem desenvolvidas individualmente pelos alunos. Enfim, há várias maneiras de conduzir a reescrita. O que importa é que o texto produzido propicie a interação de modo que seu interlocutor possa interagir por meio dele. Para isso, a escrita deve ser coerente com a interação.

Todavia, para que esse encaminhamento seja produtivo, é importante que o professor seja o mediador e tenha domínio do conteúdo trabalhado, e que o aluno compreenda que reescrever o texto significa voltar seu olhar novamente para sua produção, refletir sobre ela, interagir e estabelecer um diálogo, conforme postula Geraldi (1984), numa atitude responsiva ativa, conforme postulado por Bakhtin (2003[1979]). Esse tipo de atividade permite que o discente possa compreender a funcionalidade da língua socialmente. Depois de realizado esse trabalho de reescrita e sanados os problemas do texto, “deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (AMOP, 2007, p. 147).

Importa ressaltar que toda a parte teórica até aqui abordada foi trabalhada com os professores durante as ações de formação continuada em 2012, dentro do projeto Obeduc e retomada por nós durante as sessões reflexivas com os docentes. Passemos, agora, às discussões dos resultados da pesquisa de campo.

4 Análise

A análise dos dados de nossa pesquisa, conforme já dito, se concretizou partir dos dados gerados na pesquisa diagnóstica e colaborativa. Os instrumentos geradores de dados da pesquisa diagnóstica foram: entrevista, observação de aulas e análise documental. Nessa primeira etapa, considerando o conhecimento do professor arraigado às práticas de produção, correção e reescrita textual, os resultados demonstraram que:

- a) as ações de FC ofertadas pelo Projeto OBEDUC não deram a mesma ênfase, nos estudos, à produção textual, como deram à correção e à reescrita de texto. Tanto que optamos por ofertar, em 2015, 8 horas de estudos voltados especificamente a essa temática;
- b) a produção textual se configurava, para as docentes que participaram da pesquisa, muito mais como exercícios de escrita para trabalhar determinados conteúdos e atribuir nota. A produção de texto como forma de interação ainda era uma prática que não estava presente no contexto estudado;
- c) os encaminhamentos para a produção textual não se apoiavam em um comando que explicitava a finalidade de escrita, o interlocutor, o gênero e as estratégias de dizer; e houve um caso que a proposta sustentou-se apenas em um tema alusivo à data comemorativa. Logo, não havia a compreensão das docentes quanto à importância de se privilegiar a interação em uma proposta de produção textual. A preocupação da maioria das professoras estava voltada para a estrutura da língua e do gênero em questão, sem considerar a necessidade de um contexto real de interação e, conseqüentemente, sem contemplar os elementos necessários para estabelecer a interlocução;
- d) a circulação do gênero produzido pelos alunos não era uma preocupação das professoras;
- e) a correção de textos se detinha aos aspectos formais da língua (ortografia, pontuação, paragrafação, separação de sílabas), ou seja, a higienização do texto, sem considerar o gênero e sua funcionalidade. Dessa maneira, não se promoviam outras possibilidades de correção que poderiam requisitar do aluno mudanças significativas em seu texto, da língua e seu uso.

- f) o processo produção escrita se encerrava na correção de textos, ou ainda, no “passar a limpo”, ou seja, na “cópia” do texto no caderno, sem reflexões em torno da escrita;
- g) a prática de reescrita, anteriormente à nossa pesquisa, não havia sido realizada pelas docentes naquele ano;
- h) havia falta de conhecimento acerca da compreensão dialógica e interacionista da linguagem.

Ficou evidenciado em nossa pesquisa que, o formato com que se vem trabalhando com os professores nos encontros de formação continuada, não tem contribuído para a construção de saberes que poderiam refletir-se na prática pedagógica do professor. Isso, sustentou ainda mais a nossa tese de que *as ações de formação continuada, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promovem um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos.*

A pesquisa colaborativa, por sua vez, se concretizou a partir dos resultados obtidos na pesquisa diagnóstica. Dessa forma, elaboramos um cronograma de atividades (conforme apresentado na metodologia desse artigo), a fim de que pudéssemos abordar as dificuldades apresentadas pelas docentes na primeira etapa da pesquisa de campo.

Assim, na 1ª. sessão da pesquisa colaborativa, abordamos os comandos de produção que a partir do estudo do artigo *Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: Enunciados em diálogos com outros Enunciados* (COSTA-HÜBES, 2012a), foram analisados pelas docentes e reescritos de forma a atender a interação no texto por meio dos elementos: a) situação/esfera social; b) o gênero discursivo; c) os interlocutores (para quem escrever?); d) o tema (sobre o que escrever?); e) a finalidade (por que escrever?); e f) as estratégias (como escrever?). Abaixo, vejamos um dos comandos de produção:

Comando de produção 1:

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

1. Tema (assunto): sugestão educação do município (discutir com os alunos).
2. Destinatário: prefeito municipal.

Comentários da docente:

“Por que Finalidade? – se vai ser sugerido ou requerendo algo, p/ informar etc...”

Como – não esqueça o local, data, saudação, despedida, assinatura”.

Figura 2 – Comando de produção 1 rascunhado

Fonte: Material gerado na pesquisa.

Ao observarmos a figura 2, verificamos que a docente consegue identificar os aspectos que faltaram para contemplar a interação. Esse “rascunho”, por ela elaborado, evidencia que está se apropriando do conhecimento de maneira significativa.

A partir dessa análise, as docentes reelaboraram a proposta de produção, a fim de atender os aspectos necessários para garantir a interação, conforme evidenciamos abaixo:

Quadro 4 – Comando de produção textual1 - reelaborado pelas docentes

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

1. *Tema (assunto)*: sugestão Educação do Município (discutir e decidir com os alunos)
2. *Destinatário*: Prefeito Municipal.
3. *Finalidade*: Informar ao prefeito que estamos desenvolvendo um projeto que trata da história e geografia do nosso município e também, encaminhar sugestões sobre como pode ser melhorado a educação do município (o que pode ser feito na educação do município de Diamante D’Oeste).
4. *Estratégias*: Para que sua carta fique com o formato correto, não esqueça de colocar: local, data, saudação, depois do assunto (no corpo da carta) coloque a despedida e assine a carta (lembre-se que a assinatura deve conter seu nome e sobrenome).

Fonte: Elaborado pelas docentes.

Ao analisarmos o comando de produção reelaborado pelas docentes, verificamos que houve a apropriação de conhecimentos estudados durante a formação continuada, em que a interação é tida como proposição para a escrita. A finalidade da escrita e suas estratégias são acrescidas ao comando de produção reelaborado. Chamamos a atenção das docentes, ainda, quanto ao tema em questão, pois consideramos que este, além de ser muito abrangente, é algo difícil para alunos do 4º ano. Assim, após discussão com as professoras, estas concordaram e consideraram que seria melhor definir outro tema mais compreensível aos discentes, tratando, por exemplo, sobre a escola e suas melhorias.

Tal atividade de análise e reescrita do comando de produção, proporcionou às professoras voltar-se para seu trabalho em sala de aula, refletir sobre ele, de maneira a analisar o que poderia ser modificado, a fim de que a escrita pudesse ser mais significativa ao aluno, de forma a compreender melhor a sua função social.

Após esse trabalho com o comando de produção, buscamos, nas 2ª. e 3ª. sessões retomar com as professoras as formas de correção de textos. O trabalho foi iniciado a partir do estudos do artigo *Análise de Textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico* (COSTA-HÜBES, 2012b), em que a Tabela Diagnóstica é retomada de maneira que a compreensão em torno de seus aspectos fossem entendidas pelas docentes. Feito isso, trouxemos para as professoras dois textos que haviam corrigido e nos entregado durante a

pesquisa diagnóstica, para a análise a partir da Tabela Diagnóstica. Assim, as docentes analisaram cada texto e, nos itens em que os textos atendiam ao solicitado, assinalaram “OK”. Já para os itens que atenderam em parte ao solicitado, utilizou-se dos símbolos “+” (mais ou menos) e para os que não atenderam ao solicitado, foi utilizado a letra “N” (não atende).

Após o diagnóstico, retomamos com P1 e P4 quais problemas os textos apresentaram. Verificamos que os problemas estavam voltados para: i) no que se refere ao gênero e à situação social de produção: destacou-se o atendimento ao gênero; ii) no que se refere à organização do texto: despontaram-se problemas relativos à clareza, à coerência, ao grau de informatividade, ao emprego adequado dos verbos, ao emprego adequado da concordância verbal, à pontuação, à paragrafação e à utilização de letras maiúsculas; iii) no tocante à ortografia: destacaram-se a hipercorreção, a segmentação das palavras e a acentuação foram os itens mais assinalados como não dominados pelos alunos.

Realizada essa análise, as professoras puderam perceber a importância desse instrumento diagnóstico, que possibilita um levantamento das principais dificuldades da turma, de forma geral, e também de cada aluno, individualmente, com o intuito de planejar ações. As docentes concluíram que esse instrumento diagnóstico é válido e permite ao professor organizar suas aulas em torno das dificuldades apresentadas pelos alunos; e que a Tabela pode ser utilizada, por exemplo, ao início de cada semestre para que, a partir de um diagnóstico, possam planejar os conteúdos que precisam ser trabalhados.

Após estudarmos a Tabela Diagnóstica, recuperamos os modos de correção de textos propostos por Serafini (2004[1989]), Ruiz (2001), Gonçalves (2013) e Simioni (2012), conforme fora trabalhado na FC do Projeto Obeduc. As formas de correção: indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 2004[1989]); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); Lista de Constatações – correção interativa (GONÇALVES, 2013) e classificatória interativa (SIMIONI, 2012) foram discutidas e analisadas com as professoras em seus textos já corrigidos.

Depois disso, relacionamos essas formas de correção com os modos que elas empregavam em sala de aula e refletimos sobre qual(is) poderia(ão) possibilitar melhores resultados. Ao olhar para seus textos corrigidos e as formas de correção, as professoras constataram que recorrem muito à correção indicativa e à resolutive. P4 afirmou também utilizar a correção textual-interativa, deixando bilhetes para os alunos nos textos. Ao questionarmos sobre a possibilidade de empregarem outra forma de correção, as professoras afirmaram que seria possível utilizar o modo proposto por Simioni (2012), no entanto,

demandaria muito mais tempo para isso, já que teriam que se sentar com cada aluno e refletir sobre seu texto, mas concluíram que seria a forma mais apropriada, pois acreditam que teriam melhores resultados.

A partir dessa reflexão, lançamos um questionamento: tendo em vista as maiores dificuldades levantadas na Tabela Diagnóstica, como você (professora) encaminharia a reescrita desse texto com o aluno? Para responder a essa questão, as docentes escreveram um Roteiro de Trabalho, conforme verificamos na figura abaixo, redigindo como fariam esse trabalho de reescrita em sala de aula. Objetivamos, com esse roteiro, identificar como pretendiam conduzir a prática de reescrita textual, a partir dos estudos até então realizados, verificando se, de alguma forma, se apropriaram de algum conhecimento até então socializado. Abaixo, transcrevemos o roteiro elaborado por uma das docentes.

Escreva um “Roteiro de Trabalho” explicando como você faria a reescrita desse texto em sala de aula com os alunos.

1. *Propor uma correção coletiva de um texto escolhido (dos que os alunos produziram).*
2. *Iniciar projetando o texto do aluno.*
3. *Propor uma leitura do texto.*
4. *Ir finalizando (usar legenda combinada anteriormente) juntamente com os alunos.*
5. *Pedir para relem o texto e fazerem a reescrita observando os sinais e seus significados.*
6. *Quando terminarem, propor uma leitura da reescrita.*
7. *Distribuir a tabela com questionamentos do gênero trabalhado, para que possam fazer uma nova análise da reescrita, observando e sinalizando o que tem e o que ainda falta no texto.*

Figura 4 – Roteiro de trabalho para reescrita de texto – P1

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Ao analisarmos o roteiro proposto por P1, verificamos que a docente parte de uma correção textual coletiva de um texto escolhido pelos alunos da classe. Assim, o texto selecionado seria projetado no quadro para leitura e, após, por meio de uma legenda, seriam realizadas as discussões e feitos apontamentos para melhorar o texto. Em seguida, seria solicitada a leitura do texto para, na sequência, reescrevê-lo, observando os sinais marcados, conforme a legenda. Por fim, os alunos fariam uma outra leitura do texto, agora reescrito e, com o auxílio de uma tabela com questionamentos, uma nova correção seria realizada, caso necessário.

Essa forma de reescrita textual proposta pela professora é a mesma utilizada por Simioni (2012), em que a autora estabelece com os alunos uma legenda para a correção dos problemas do texto. A indicação da “tabela com questionamentos” é uma referência à lista de constatações proposta por Gonçalves (2013), a qual foi apresentada e discutida na FC.

Finalizado os estudos em torno da correção do texto do aluno, nosso olhar voltou-se para a reescrita coletiva e individual de textos (4^a. e 5^a. sessão colaborativa). Para isso, estudamos com as docentes o artigo *Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita* (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015); trazendo exemplos de como poderia ser desenvolvido o processo de reescrita individual e coletiva com os alunos. A partir da análise desses exemplos, propomos às professoras, que a partir dos textos dos alunos analisados nas sessões colaborativas anteriores e, diante das dificuldades neles apresentados, pudessem elaborar sugestões de atividades atendendo pontualmente tais problemas dos textos dos alunos. No entanto, as docentes não elaboraram a atividade e trouxeram um exercício de reescrita pesquisado na internet. Essa atitude demonstrou a insegurança de cada uma em elaborar atividades da maneira proposta. E comprovou, também, que, para que a apropriação desse conhecimento realmente se efetivasse, seria preciso mais tempo de estudos, reflexões e mediações. Nesse caso, o ideal seria que as sessões reflexivas se prolongassem para garantir que a partir dessa relação interpessoal entre pesquisadora e professoras ocorresse o processo intrapessoal, de modo que o conhecimento fosse se consolidando nessa interação entre os sujeitos.

Diante de tal situação, observamos, junto com elas, outros textos produzidos pelos alunos e corrigidos durante as sessões reflexivas, e verificamos com as docentes quais conteúdos poderiam ser abordados em atividades de análise linguística que intencionavam a reescrita daqueles textos.

Entendemos que esse não era o momento de parar nossa pesquisa, mas sim de continuar, pois as professoras estavam, a cada encontro, demonstrando maior interesse, envolvimento e compreensão. Compreendemos, nesse processo todo da pesquisa, que a apropriação do conhecimento vai se constituindo conforme as atividades mentais realizam esses movimentos de internalização (VYGOTSKY, 1991[1984]), o que demanda tempo, pois esse processo de reconstruir internamente as atividades externas proporcionadas pelas relações com os objetos e as pessoas, durante a interação social, ocorre aos poucos. Nesse sentido, a FC é importante para se oportunize mais momentos de estudos que possam, num processo contínuo, proporcionar o amadurecimento e a internalização de saberes compartilhados por meio do intrapessoal. Por isso, as formações continuadas não dão respostas imediatas, o professor necessita de tempo para se apropriar desses saberes.

Diante do trabalho de pesquisa de campo, os resultados advindos da pesquisa colaborativa demonstraram que:

- as mediações que propiciamos por meio de estudos teóricos e produções de atividades práticas possibilitaram que alguns conhecimentos como: a importância em se promover a interação durante o processo de produção, correção e reescrita textual; a elaboração e análise de comandos de produção; os modos de correção de textos dos alunos e seus pontos positivos e negativos, as formas de reescrita textual individual e coletiva, dentre outros; fossem compreendidos pelas docentes;
- com as atividades práticas, a partir de exemplos trazidos pelas professoras, foi possível inferirmos que elas conseguiram internalizar conhecimentos quanto à produção, correção e reescrita textual;
- as concepções dialógica e interacionista da linguagem não lhes eram mais alheias;
- as sessões reflexivas permitiram às docentes refletir sobre sua prática, reelaborando os caminhos para o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, de modo que a interação e o diálogo fossem privilegiados.

Ressaltamos o papel fundamental das sessões reflexivas neste processo, pois esse momento de interação entre a pesquisadora e as docentes estreitaram ainda mais os vínculos de maneira a permitir que, por meio do diálogo, pudéssemos repensar saberes, reelaborá-los e reconstruí-los para melhor atender ao ensino e aprendizagem da língua.

De maneira geral, compreendemos que todo o processo realizado, diagnóstico e colaborativo, possibilitou a desestabilização da prática pedagógica até então realizada pelas professoras, de forma a promover a internalização de conhecimentos e a mudança do olhar para suas práticas de produção, correção e reescrita textual. Esse procedimento propõe pensar num processo circular que parte da prática – reflexão – prática – reflexão (BRASIL, 1997), ou seja, inicia-se com a prática docente, reflete-se sobre esse fazer pedagógico e busca-se novos caminhos para essa prática, refletindo e analisando-a novamente. A concretização de todo esse processo permite ao docente a autonomia de refletir em torno de suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se trabalhar por meio de sessões reflexivas, numa pesquisa colaborativa, que permita maior interação entre pesquisador e docentes de maneira que, por meio do diálogo, saberes possam ser repensados, reelaborados e reconstruídos a partir da prática docente, para melhor atender ao ensino e aprendizagem da língua.

5 Conclusão

Neste artigo buscamos apresentar, de forma sintetizada, nossa pesquisa de doutorado, seu percurso, bem como os resultados obtidos. Pautados na LA, foi necessário delimitarmos o percurso metodológico, organizando nossa proposta investigativa em duas etapas: na pesquisa diagnóstica e na pesquisa colaborativa. Uma vez selecionado o tema e o encaminhamento metodológico, propondo-nos a refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de FC de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.

Para isso, planejamos sessões reflexivas que procurassem contemplar as dificuldades apontadas na pesquisa diagnóstica. Notamos que, embora, a proposta de trabalho com o texto em sala de aula, como ponto de partida e chegada para o ensino de língua, esteja sendo discutida desde a década de oitenta, os professores ainda tinham dificuldades de compreendê-la e aliá-la as suas práticas pedagógicas, o que demonstrou que a teoria e a prática ainda caminham de forma descompassada. Assim, por meio das sessões reflexivas, viabilizamos às docentes “experimentar” outras possibilidades de trabalho com a produção, correção e reescrita de textos em sala de aula, construindo, de forma autônoma, novos caminhos para sua prática docente. A pesquisa colaborativa propiciou que, por meio do aprofundamento teórico, as docentes pudessem estabelecer relações com sua prática, refletindo, reelaborando e ressignificando seu fazer pedagógico.

Diante dos resultados, constatamos que, apesar de todo o trabalho realizado nas FC em 2012, foi na pesquisa colaborativa que as docentes demonstraram a compreensão da necessidade de trabalhar a escrita como uma atividade de interação para promover a verdadeira função social da língua. Por isso, mais uma vez reafirmamos a necessidade de pensarmos em outros formatos para as FC de docentes, de maneira que se promova maior interação e práticas que dialoguem com os saberes compartilhados num processo *interpessoal* de maneira que tais saberes possam reconstituir-se internamente (*intrapessoal*), a fim de que haja a apropriação de conhecimentos.

Verificamos, assim, que há necessidade de FC que possam, num processo reflexivo juntamente *com* e não *para* os professores, aproximar a prática do professor da teoria, a partir de exemplos de práticas utilizadas em sala de aula, de maneira a responder às inquietações dos docentes e apontar novos caminhos para o ensino de língua. Dessa maneira, nos propomos a observar o que “está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares,

identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). A pesquisa colaborativa permite ao professor olhar para a sua prática com outros olhos, observar a sua rotina, identificar e refletir os significados dessa rotina e observar outros caminhos que poderão ser seguidos.

A partir de tais discussões, evidenciamos que há lacunas na formação de professores e que a única maneira de preenchê-las é por meio de momentos de FC que propiciem discussões e reflexões em torno da prática pedagógica aliada à teoria. Ressaltamos que as discussões apresentadas não se esgotam aqui, já que outras análises poderão ser realizadas a fim de corroborar ou discordar destas, construindo, assim, outras reflexões. Por fim, é nosso intento que esta pesquisa de doutorado possa suscitar novas indagações e reflexões em torno da FC de professores e do ensino de Língua Portuguesa, de maneira a se pensar em novos formatos para essas ações.

Referências

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)**. Cascavel: Assoeste, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929], p. 207-338.

_____/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de Primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 04 de out/2016.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/ Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica. **Anais ANPAE**. Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE: 20 a 22 de agosto de 2012. p. 1-8.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL. **X Anais CELSUL**. Cascavel - PR, UNIOESTE: 24 a 26 de outubro de 2012a.

_____. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b.

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, 5, 2009. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - o ensino em foco. **Anais...** Caxias do Sul: 2009. p. 1-17.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, v. 1, 2006.

_____. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I, 2009. **Anais...** Portugal: Universidade de Évora, 2009, p. 1-9.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Revista Linguagem e (Dis)curso**. Tubarão – SC, v. 13, n. 3. p. 463-480, set/dez/2013.

_____; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [1989], p. 54-63.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, Gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 21-36.

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de Professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2012, p. 37-64.

_____. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**. Curitiba, Editora UFPR, n. 85, p. 11-27, jan./jun. 2012.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 42, jul./dez. p. 55-79, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo linguística aplicada. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2001.

ROSA, D. C. da. A produção textual escrita como atividade de interação. In: COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 143-176.

SARAIVA, M. A.; COSTA-HÜBES, T. C. Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações no ensino da linguagem escrita. **Germinal: marxismo e educação em debate**. v.7, n.1, p. 221-232, jun. 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004 [1989].

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SIMIONI, C. A. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. 2012, 223f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidades Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole. [*et al.*]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1984].

Data de recebimento: 25 de fevereiro de 2017.

Data de aceite: 20 de junho de 2017.