

II Encontro anual de
INICIAÇÃO 
CIENTÍFICA DA UNESPAR

O PROCESSO DE ESCRITA NO PIBID: A FORMAÇÃO DO SUJEITO PRODUTOR DE TEXTOS

Tiago Guimarães dos Santos (PIC)
Unespar/Campus de Campo Mourão, tiago.hauagge@gmail.com
Adriana Beloti (Orientador)
Unespar/Campus de Campo Mourão, dribeloti@gmail.com

Palavras-chave: Escrita como trabalho. PIBID. Formação docente inicial.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte das atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no subprojeto de Língua Portuguesa, *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, no qual os alunos reúnem-se para a realização de estudos teórico-metodológicos e práticos e, também, frequentam a escola pública, observando as aulas e atuando em algumas atividades juntamente com um professor supervisor e participando de sua rotina escolar. Um dos principais objetivos do subprojeto é trabalhar com a prática discursiva de escrita

Assim, este trabalho trata dos processos de escrita, revisão e reescrita, cujo objetivo é compreender como as atividades de produção textual, realizadas pelos participantes do subprojeto, contribuem para sua formação enquanto sujeitos que interagem na sociedade por meio da linguagem, produzindo textos escritos articulando a linguagem de acordo com o meio social no qual estão inseridos, seus objetivos, interlocutores e sua posição social, ou seja, como o processo de escrita, revisão e reescrita contribui para constituição da escrita desses sujeitos.

Para tanto, sustentamo-nos teoricamente na perspectiva dialógica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999); na concepção de linguagem como processo de interação, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem (DORETO; BELOTI, 2011); na teoria de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; SERCUNDES, 2004); nos tipos de correção (RUIZ, 2010); nas operações linguístico-discursivas, conforme trabalhos de Gasparotto (2014). Durante a pesquisa, analisamos as três versões de uma Resposta Interpretativo-Argumentativa produzida pelos participantes do subprojeto de Língua Portuguesa no ano de 2014, observando como atuam diante das revisões realizadas pela professora coordenadora e como a escrita foi desenvolvida e constituída no decorrer do processo.

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

Este trabalho está organizado de forma que apresentamos as discussões acerca das teorias que embasam a pesquisa, a metodologia utilizada para os registros dos dados, as análises e os resultados obtidos.

OS CAMINHOS DA ESCRITA COMO TRABALHO

Este trabalho parte da concepção de linguagem como processo de interação, discutida por Doreto e Beloti (2011), quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com essa vertente, a língua não é vista como individual, um simples sistema abstrato de formas, mas como um produto da interação social, advindo de um contínuo histórico, no qual os sujeitos fazem parte desse processo entrelaçados, é a cadeia de interação verbal que nos constitui enquanto sujeitos. Logo, a língua é um ato social; o sujeito, nessa concepção, também age na sociedade por meio da linguagem, produzindo textos orais ou escritos e agindo sobre o outro por meio desses textos. De acordo com Bakhtin/Volochinov,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.123).

Relacionando com o ensino, ressaltamos que essa concepção de linguagem é a que embasa os documentos que norteiam o trabalho de Língua Portuguesa na Educação Básica. Especificamente no Estado do Paraná, temos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), que dialogam de forma intrínseca com os pressupostos teóricos discutidos acima, afinal, “[...] as diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha ‘na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos’ [...]” (PARANÁ, 2008, p.49).

Ao conceber a língua como um processo de interação, devemos, também, assumir uma concepção de escrita coerente com tais pressupostos. Assim, concebemos a escrita como trabalho, pois é por meio dessa perspectiva que possibilitamos condições reais de produção para os alunos, pois é nesse viés que existe um trabalho efetivo de escrita, no qual o aluno assume sua posição de produtor, “[...] a produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos [...]” (SERCUNDES, 2004, p.83). Essa perspectiva contrapõe-se às concepções de escrita com foco na língua (KOCK; ELIAS, 2014), como dom ou inspiração divina (SERCUNDES, 2004) e como consequência (SERCUNDES, 2004). Logo, compreendemos a escrita como um trabalho consciente que concebe o texto não como um produto pronto e acabado, mas sim como um processo sempre aberto a revisões e reescritas, para alcançar os objetivos desejados e adequar-se às condições de produção. De acordo com Fiad e Mayrink-Sabynson,

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita de linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura (FIAD; MAYRINK-SABYNSON, 1991, p.55).

Essa concepção compreende a escrita, de fato, como um trabalho, por meio do qual se constituem diversas etapas necessárias para que o aluno tenha condições de produzir seus textos. É por meio desse processo que a escrita é constituída, ou seja, ao passar por essas etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita, o texto torna-se mais adequado ao objetivo proposto e os sujeitos reorganizam os usos da língua/linguagem, desenvolvendo as habilidades de escrita e, também, a capacidade linguístico-discursiva. De acordo com Geraldí, para a produção de um texto 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 as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p.137).

Menegassi também discute sobre as etapas de produção de um texto, enfatizando a importância na produção textual escrita. O autor afirma que, ao passar pelas etapas desse processo, “[...] o professor auxilia como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido.” (MENEGASSI *apud* MENEGASSI, 2010, p.78).

Dessa forma, o trabalho de escrita é visto como “[...] consciente, deliberado, planejado e repensado [...]” (MENEGASSI, 2010, p.78). Consciente porque aquele que escreve, no nosso caso o aluno, sabe o porquê está escrevendo seu texto, tem consciência de qual posição social se insere para escrever, tem domínio do assunto e de como escrever. Deliberado, pois o aluno toma sua posição, realiza suas escolhas que revelam seu posicionamento e as defende. Planejado, porque existe todo o projeto de planejamento que se inicia nas discussões sobre o tema, na escolha do gênero, dos pontos que o aluno deseja abordar em seu texto, na ordem em que aparecerão no texto. E repensado, justamente, porque o aluno passa pelo processo de revisão e de reescrita, ou seja, por meio da revisão do professor ou do próprio aluno, volta-se ao texto com um novo olhar, repensando determinados aspectos que possam ser adequados, revisa-os, a fim de melhor adequar o texto à situação de produção.

Nesse sentido, são realizadas atividades prévias de leitura, discussões, trabalhos com o texto, tanto em relação ao gênero, quanto em relação ao conteúdo. Essas atividades são o ponto de partida para uma proposta de escrita na perspectiva interacionista de linguagem: “Nela o texto é o ponto de partida e de chegada a novas produções” (GERALDI *apud* MENEGASSI, 2010, p.78). O leque de

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

possibilidades que se abre em um trabalho de produção textual a partir dessa perspectiva é imenso, pois, para chegar a uma escrita que cumpra todos os aspectos elencados por Geraldi (2003), desenvolvemos com o aluno práticas de leitura, trabalho com a língua, discussões de diversas temáticas entre outros trabalhos que podem ser realizados em sala de aula, de maneira relacionada ao processo de produção escrita e de estudo da linguagem.

Logo, o processo de escrita, revisão e reescrita constitui-se, no contexto escolar, em um diálogo entre professor e aluno. Ao encaminhar a produção textual, o professor passa a palavra ao aluno; ao entregar a primeira versão, este devolve a palavra ao professor, que revisa, faz os apontamentos e, novamente, devolve a palavra ao estudante. Esse caráter dialógico revela que o texto está sempre em processo, assim, não podemos considerá-lo um produto pronto e acabado em sua primeira versão.

Quando tratamos do processo de escrita, revisão e reescrita, precisamos, também, voltar nossos olhares aos tipos de correção que o professor realiza ao ler o texto do aluno, pois os mesmos influenciam diretamente no processo de revisão e de reescrita do estudante, podendo contribuir ou não para essas etapas. Pautamo-nos nas discussões de Ruiz (2010), que pesquisa os tipos de correção a partir do trabalho de Serafini (1987), para refletirmos a respeito dessa prática.

O primeiro tipo de correção apresentado por Ruiz (2010), com base nos estudos de Serafini (1987), é a indicativa. Esta é a mais usada, aparece, geralmente, no corpo do texto ou em suas margens, as palavras ou sentenças julgadas inadequadas são sublinhadas, circuladas, marcadas com um X ou cruzadas com traços.

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco [...] (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.36).

Esse tipo de correção também pode poluir o texto do aluno, impossibilitando compreender o que foi apontado e, ainda, comprometendo o entendimento do que e como precisa ser revisado; é um tipo de apontamento que, muitas vezes, o aluno não consegue refletir sobre o que deve ser feito, afinal, só temos uma marcação apontando um erro, que não leva o aluno a saber que tipo de erro para pensar nas possíveis revisões.

A correção resolutiva acontece quando o professor resolve o problema, geralmente, riscando a palavra ou sentença e depois a escreve da maneira que acha correta, resolvendo o que considera errado. Serafini afirma que:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.41).

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

Assim, esse resolver o problema não leva o aluno a uma reflexão do que errou e não o faz buscar as possíveis adequações, afinal, o possível problema foi solucionado. De fato, não existe contribuição para o desenvolvimento das habilidades de escrita do estudante, visto que o erro já foi corrigido e, geralmente, o aluno apenas passa a limpo o texto após esse tipo de correção.

Na correção classificatória, o professor utiliza símbolos e abreviações que se referem a certos erros. Tais símbolos são explicados em uma tabela que o aluno deve consultar para revisar seu texto. “Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação, ou seja, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI *apud* RUIZ, 2010, p.45). De certa forma, esse tipo de correção não estabelece um diálogo entre o professor e o aluno ou uma reflexão sobre as inadequações que devem ser revisadas no texto. O aluno simplesmente consulta a tabela e tenta corrigir o erro, no meio dessa correção, assim como acontece na indicativa, pode ficar em dúvida sobre como deve revisar e, mesmo tendo a tabela em mãos, pode ter dificuldade em entender o problema indicado.

Por último, Ruiz propõe um tipo de correção denominada textual-interativa, que é feita em forma de comentários mais longos, geralmente, depois do texto. Nesses comentários, o professor dialoga sobre a produção textual com o aluno e faz apontamentos.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...]. Esses “bilhetes” em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, ou falar metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 2010, p.47).

Esse tipo de correção possibilita maior interação com o aluno, pois é possível dialogar sobre questões linguísticas e discursivas, ou seja, por meio do bilhete, o professor pode abrir reflexões sobre como o aluno está desenvolvendo seu texto, se a discussão do tema é coerente, no caso de textos argumentativos, se apresenta argumentos consistentes, se demonstra domínio do conteúdo sobre o qual escreve, independente do gênero, como também o professor pode explicar determinadas regras gramaticais que são necessárias nesse momento para a produção de sentidos.

Pelo fato de trabalharmos com a constituição da escrita dos participantes do PIBID, além de tratarmos das maneiras de intervenção nos textos, é necessário considerarmos como tais sujeitos atuam diante das revisões. Para tanto, tomamos como base as operações linguístico-discursivas, discutidas por Gasparotto (2014), com base nos estudos de Fabre (1987) e Menegassi (1998). Ao reescrever o texto, seja por meio da sua própria revisão ou a partir dos apontamentos feitos pelo professor, o aluno realiza operações linguístico-discursivas, que são realizadas “[...] de acordo com seu juízo de valor ou sua compreensão sobre os apontamentos de revisão [...]” (GASPAROTTO, 2014, p. 79). A autora explica que as operações integram e marcam movimentos linguísticos e discursivos no processo de

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

produção textual até a versão final. Assim, por meio delas, podemos compreender como o aluno mobilizou os recursos linguístico-discursivos no momento de sua revisão e reescrita, como revisou seu texto e, também, como compreendeu ou não os apontamentos realizados pelo professor. De acordo com a autora, os alunos podem realizar operações linguísticas de substituição, adição, supressão e de deslocamento. Além dessas quatro, Gasparotto (2014) apresenta a operação discursiva de ignorar, discutida por Menegassi (1998) em sua tese de Doutorado.

A primeira operação – substituição – consiste na retirada da palavra, frase ou trecho inadequado e na sua substituição de acordo com os apontamentos realizados pelo professor ou pela própria revisão do produtor, existe uma troca: retira-se uma parte e coloca-se outra. Por meio dessa operação, podemos inferir que, em geral, o aluno compreendeu que a palavra ou trecho marcado estava inadequado no texto e refletiu sobre qual seria a melhor substituição a ser feita, isso revela, também, êxito no apontamento realizado pelo professor.

Já a segunda – adição – consiste no acréscimo de elementos ao texto, ou seja, com base na revisão, o aluno compreende que é necessário complementar, assim, acrescenta conteúdo novo para o texto. Essa complementação revela a sua busca pelo conteúdo que faltava e sua adequação para inserção no texto, mostrando que mobilizou suas habilidades linguístico-discursivas.

A supressão, terceira operação, consiste na retirada daquilo que foi compreendido como inadequado no texto: o aluno pode retirar palavras, frases e até parágrafos inteiros do texto. Essa operação, além de revelar que o aluno possa ter compreendido que aquela parte poderia estar sobrando no texto, também demonstra que possa não ter entendido o apontamento e, ao invés de tentar reorganizar a parte marcada, por exemplo, a suprime para resolver o problema.

Por meio da última operação – deslocamento – o aluno move partes do texto, buscando atender aos comentários e uma melhor organização textual, deslocando frases ou parágrafos. Ao realizar essa operação, compreendemos que o aluno retomou o texto, compreendeu como a organização da frase, do período ou do parágrafo interferia no sentido do texto e, por meio de reflexões, busca reorganizá-lo, compreendendo como diferentes organizações textuais podem produzir sentidos diferentes.

Como base nas pesquisas de Menegassi (1998), no que toca às operações linguístico-discursivas, Gasparotto (2014) explica que, além das operações citadas, o aluno pode realizar a de ignorar, por meio da qual não atende aos apontamentos de revisão, não revisando e reescrevendo o texto. Isso pode ocorrer pelo fato de o aluno não compreender o apontamento, não sabendo como proceder, ou não considerar relevante o que foi destacado. Afirma, também, que o aluno pode realizar revisões além das apontadas no texto. Por meio das operações, podemos compreender como se dá o diálogo entre professor e aluno durante o processo de revisão e de reescrita, pois cada atuação parte especificamente de um apontamento do professor e de seu novo olhar sobre o texto, ação possível somente por meio de uma prática que concebe a escrita como trabalho. Ao trabalhar com a atuação do aluno, podemos compreender, ainda, a efetividade dos apontamentos do professor, se foram

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

suficientes, se não contribuíssem para a revisão e reescrita e, também, revela lacunas que podem ser do processo anterior à produção propriamente dita, no trabalho com textos, com o gênero na sala de aula, ou nas etapas de revisão e de reescrita.

A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada com base nas atividades do PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão. O subprojeto teve início em 2014; reúne acadêmicos do curso de Letras e professores da Educação Básica, com o objetivo de estreitar as relações entre a universidade e a escola, trazendo o professor do ensino básico para a universidade, contribuindo para sua formação continuada e levando o acadêmico para a escola, contribuindo para sua formação inicial.

No subprojeto de Língua Portuguesa, são realizados estudos teórico-metodológicos acerca do processo de escrita, revisão e reescrita: estudam-se textos teóricos, produz-se atividades para aplicação nas escolas participantes e, também, existe uma prática de escrita com os acadêmicos do subprojeto, ou seja, além do trabalho teórico e metodológico, eles também são submetidos a propostas de escrita, cujos textos são revisados pela professora coordenadora e devolvidos para a revisão e a reescrita.

O subprojeto possibilita um trabalho com a escrita de forma que os participantes compreendam teórica e metodologicamente aspectos relacionados ao seu processo de ensino e aprendizagem e, ainda, desenvolvam suas habilidades de escrita e capacidade linguístico-discursiva, além de produzir atividades práticas. É especificamente para as práticas de escrita que voltamos nossos olhares nesta pesquisa. Analisamos, neste trabalho, as produções textuais escritas de uma Resposta Interpretativo-Argumentativa realizada pelos professores em formação inicial em 2015, a fim de compreendermos de que forma a escrita é desenvolvida e constituída. Foram analisadas as três versões de uma produção textual escrita, a cada produção observamos como o produtor atua de acordo com as revisões realizadas pela professora coordenadora, a forma como atende ou não aos apontamentos, buscando compreender como esse processo interfere no desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de sua capacidade linguístico-discursiva.

No dia 15 de março de 2015, a coordenadora encaminhou uma atividade de produção escrita, na qual os participantes deveriam escrever uma Resposta Interpretativo-Argumentativa com base em dois textos de apoio, uma charge e uma reportagem publicada na revista Brasil Escola, ambos tratavam das atuais condições do ensino público. O comando de produção disponibilizado aos acadêmicos foi:

“Críticas a serviços públicos são constantes no cenário brasileiro. Atualmente, a educação tem sido pauta de diversas discussões, especialmente, no Estado do Paraná. Pensar que a educação pública de qualidade para todos os cidadãos é fatos essencial quando se trata de formação de sujeitos é responsabilidade de todos, especialmente, dos envolvidos com o trabalho educacional.”
“Como participante do PIBID, considerando as informações, as reflexões e as críticas que os textos 01 e 02 apresentam, produza uma Resposta Interpretativo-Argumentativa, entre 18 e 20

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

linhas, para a pergunta: quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos? O texto será publicado no Blog do subprojeto.”.

Após o encaminhamento da atividade, os acadêmicos tiveram 10 dias para realizar a produção que, após as revisões da professora, foi devolvida no dia 30 de março, para realizarem a revisão e a reescrita. Contando com todas as reescritas, esse processo foi finalizado no final do mês de maio com a publicação dos textos no blog do subprojeto¹. Na primeira versão da Resposta, 15 acadêmicos realizaram a atividade, na segunda e terceira versões 13 participantes realizaram a reescrita e apenas um precisou de uma quarta versão. A causa de o número de produtores cair de 15 para 13 foi o fato de 2 dos participantes saírem do subprojeto no decorrer da atividade.

Assim, analisamos todas as versões produzidas pelos 13 participantes, das quais escolhemos a do professor em formação inicial A como exemplo neste trabalho, representando o todo, ou seja, as reflexões realizadas por meio desta análise são recorrentes, também, nas demais.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL PARTICIPANTES DO PIBID

A Resposta Interpretativo-Argumentativa produzida pelo professor em formação inicial A é constituída por três parágrafos. Apresentaremos as três versões de cada parágrafo de forma sequencial.

Exemplo 01: Primeira versão – Parágrafo 1²:

“Com base na leitura dos textos 01 e 02, referente a situação atual da educação pública no Brasil, na qual, índices alarmantes retratam as dificuldades enfrentadas por alunos e profissionais do ensino público, que, conseqüentemente, interfere drasticamente no futuro da educação brasileira.”.

Nesse parágrafo, a professora coordenadora indica a conjunção *na qual* com os seguintes questionamentos: *“Refere-se à ‘situação’? ‘educação’? Reveja.”.* Ao final do parágrafo, ainda faz o seguinte apontamento: *“Como interfere? Quais as conseqüências?”*, com o objetivo de que o aluno reflita sobre a situação referida e amplie a discussão, no caso, sobre as conseqüências enfrentadas pelos professores e como essas conseqüências interferem na educação.

Exemplo 02: Segunda Versão – Parágrafo 1:

“Com base na leitura dos textos 1 e 2, referentes à situação de educação pública no Brasil, que, retratam os desafios, pelos quais, o profissional da educação é constantemente submetido, a indiferença por parte dos governantes, que, interfere na formação básica dos indivíduos, cujas, conseqüências implicam na alienação dos sujeitos.”.

Na segunda versão do parágrafo, podemos ver como o professor em formação inicial atuou de acordo com os apontamentos realizados pela coordenadora. Primeiro, onde foi apontado a conjunção

¹ Disponível em: <<http://pibidletrasm.wix.com/pibidletras>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

² Todas as transcrições dos textos são literalmente conforme o original.

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

na qual, o acadêmico realiza uma substituição pela conjunção *que*, mantendo a conexão explicativa do trecho, isso revela que compreendeu a inadequação indicada e buscou não apenas substituir de maneira mecânica, mas pensando na produção dos sentidos. No segundo apontamento, que trata de uma ampliação do conteúdo, realizou uma adição, na qual discute as consequências enfrentadas pelos professores e como interferem na educação. Por meio dessa adição, o professor em formação inicial precisou, primeiro, perceber que esta era essencial para uma melhor produção de sentidos do trecho; segundo, teve que refletir sobre quais eram as consequências e como interferem na educação; terceiro, que é necessário expressar linguisticamente essas reflexões, para que o leitor possa compreender melhor a posição que toma ao escrever a Resposta. Nesse trecho, temos um desenvolvimento linguístico, quando substitui a conjunção; e discursivo, quando completa a ideia em discussão no parágrafo.

Esse mesmo parágrafo da segunda versão também possui apontamentos, nos quais a professora destaca algumas vírgulas que devem ser revisadas no trecho inicial, “*Com base [...]*”, a professora aponta “*a partir disso... o que?*”, e ao final do parágrafo faz uma indicação com o número 1 circulado para que o acadêmico leia o bilhete indicado com o mesmo número localizado no final da folha: “*Pelo início do seu texto, falta algo para concluir a ideia.*”, ambos os apontamentos indicam que as ideias discutidas no texto precisam ser complementadas.

Exemplo 03: Terceira Versão – Parágrafo 1:

“Com base na leitura dos textos 1 e 2, referentes à situação da educação pública no Brasil, que retratam os desafios aos quais o profissional da educação é constantemente submetido, implica na desvalorização do ensino e na falta de recursos, por parte dos governantes, que, portanto, interfere na formação básica do indivíduo. Assim, a má qualificação de um futuro profissional se torna evidente.”.

Logo no início da terceira versão, percebemos que o professor em formação inicial não acata a revisão da coordenadora “*A partir disso... o que?*”, ou seja, ignora o apontamento, isso pode ter acontecido por dois motivos: a) ele não compreendeu o apontamento; b) em seu julgamento de valor, achou que não era necessária a alteração, logo, o trecho permanece da mesma forma até sua publicação. Já o apontamento realizado ao final do parágrafo é acatado, no qual aparece uma adição que, possivelmente, é resultado de uma nova reflexão suscitada pelo apontamento. Ao olharmos as três versões do trecho analisado, podemos ver que houve uma mudança significativa: há ampliação das ideias do texto, articulando-o de maneira linguisticamente organizada, também, resultado de suas reflexões quanto ao aprofundamento do tema em discussão, suscitado pelo diálogo entre professor e acadêmico por meio do processo de escrita, revisão e reescrita.

Exemplo 04: Primeira Versão – Parágrafo 2:

“Assim sendo, a formação de cidadãos críticos não parece ser prioridade para os governantes, já que, o descaso como o ensino público é iminente, como ratifica o texto 01. Portanto, a partir dos dados que compõe o texto 02, é possível compreender que a maioria dos estudantes concluem o

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

ensino médio sem a habilidade de ler e escrever criticamente, devido à falta de investimentos, de qualificação e da valorização do profissional da educação.”.

No parágrafo em questão a professora realiza indicações mostrando inadequações no uso de algumas vírgulas e acentuação. Ao final, faz um comentário: “*O que isso significa?*”, objetivando que o professor em formação inicial amplie a ideia do final do parágrafo, explicando o resultado dos alunos saírem da escola sem a habilidade de ler e escrever criticamente.

Exemplo 05: Segunda Versão – Parágrafo 2:

“Esse contexto é facilmente comprovado com a falta de investimentos e a desvalorização do profissional da educação, que, portanto, reflete na má qualidade do ensino. Assim, a educação pública formará indivíduos sem a habilidade de ler e escrever criticamente e sem a capacidade de formar as próprias opiniões.”.

Podemos perceber que a atuação do acadêmico nesse parágrafo foi completamente diferente das anteriores, nas quais realiza adequações pontuais. Nessa parte do texto, o professor em formação inicial reescreve o parágrafo todo, tomando como base o apontamento da coordenadora. Embora realize a reformulação total do parágrafo, o apontamento da professora não é totalmente atendido, pois, ao final dessa segunda versão, temos a intervenção: “*Isso é um ‘problema’ por quê?*”, buscando, ainda, que o produtor complemente a ideia dos resultados negativos de um aluno com déficit na formação para a sociedade. Isso revela que não basta compreender o que pede o encaminhamento e reescrever tudo de novo, mas sim refletir sobre o que deve ser complementado, trata-se de um processo discursivo, no qual o professor em formação inicial deve retomar os textos disponibilizados junto com o comando de produção, buscar outros que tratam do assunto, fazer relações com seus conhecimentos de mundo, não é uma simples substituição de termos, mas um processo muito mais complexo, que leva à reflexão.

Exemplo 06: Terceira Versão – Parágrafo 2:

“Esse contexto é facilmente comprovado com a falta de investimentos e a desvalorização do profissional da educação, que reflete na má qualidade do ensino. Dessa maneira, a educação pública não forma cidadãos qualificados para o mercado de trabalho e os torna facilmente influenciáveis e manipuláveis por pessoas que detêm o conhecimento e pelos governantes.”.

A atuação do acadêmico nessa versão, mais especificamente no segundo período do parágrafo, revela responsividade perante o encaminhamento da professora: por meio de uma substituição, consegue alcançar a reflexão esperada, explicando de forma clara o resultado de uma péssima formação que gera pessoas facilmente manipuláveis pelos detentores do poder. Percebemos a importância de todo o processo que se inicia na primeira versão e, por meio dos apontamentos da professora, possibilita a escrita de um novo parágrafo que, mais uma vez, interrogada pela coordenadora, o acadêmico consegue atingir a adequação esperada, ou seja, a reflexão não se deu pontualmente da segunda para terceira versão, foi um processo discursivo que veio sendo trabalhado

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

desde o primeiro apontamento. Isso revela a importância de todo processo dialógico estabelecido entre professor e acadêmico no momento da revisão e da reescrita.

Exemplo 07: Primeira Versão – Parágrafo 3:

“Com isso, em um futuro imediato, com proporções preocupantes, o ensino público formará cidadãos facilmente influenciáveis e manipuláveis, pois, diante da situação atual, esses reflexos são inevitáveis.”

Na última parte do texto, encontramos a mesma questão de ordem discursiva dos parágrafos anteriormente analisados: o desenvolvimento da ideia. Logo, a professora intervém: no excerto “[...] esses reflexos [...]”, aponta “*Quais?*” e, ao final do parágrafo, “*Quais as consequências?*”. O primeiro apontamento é bem claro e objetivo, explicitar quais são os reflexos, pois a informação não está marcada. Já o segundo comentário trata de uma reflexão mais profunda e tem por objetivo levar o professor em formação inicial a progredir tanto no texto quanto na sua reflexão perante ao tema em discussão, afinal, quais seriam os reflexos de termos cidadãos manipuláveis e influenciáveis? Materializadamente, no texto, não temos essa informação.

Exemplo 08: Segunda Versão – Parágrafo 3:

“Em virtude dos fatos mencionados acima, em um futuro imediato, os cidadãos se tornarão facilmente influenciáveis e manipuláveis por pessoas que detém o conhecimento.”

Embora, o produtor tenha realizado algumas supressões no parágrafo e reescrito outras partes, ele não atende à indicação solicitada pela professora: se voltarmos para a análise do segundo parágrafo, podemos ver que a ideia de influência e manipulação é reiterada aqui, ou seja, repete a mesma discussão do parágrafo anterior, quando, na verdade, deveria concluir sua Resposta amarrando toda discussão anterior. Possivelmente, o acadêmico não compreendeu o apontamento que solicitava uma expansão da discussão, é possível inferir isso, pois não vemos as novas reflexões materializadas no texto. Logo, a professora realiza um novo apontamento: “*e aí?*”, e no pós-texto deixa um bilhete interativo dizendo: “*Seu texto está mais organizado, apresentando melhor suas opiniões. Contudo, você ainda pode marcar melhor sua resposta/posicionamento quanto aos reflexos para a sociedade.*”, mais uma vez reiterando a completude da ideia que deverá ser alcançada por meio da reflexão.

Exemplo 09: Terceira Versão – Parágrafo 3:

“Em virtude dos fatos mencionados acima, em um futuro imediato, a falta de qualificação e o não domínio de conteúdos básicos dos alunos que concluem o Ensino Médio faz com que o país não se desenvolva intelectualmente, pois sem uma educação de qualidade, não conseguem ingressar em uma boa Universidade.”

Na última versão, por meio de uma adição, o professor e formação inicial conseguiu chegar à reflexão esperada, marcando linguisticamente os problemas que a falta de domínio de conteúdos básicos reflete diretamente na formação intelectual e impossibilita o sujeito de continuar os seus

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

estudos e o faz uma pessoa de fácil manipulação. Isso revela a importância do diálogo durante o processo de escrita, mostrando a diferença entre revisar – assumir-se como leitor do texto, buscar compreender o conteúdo que é discutido e encaminhar as revisões e reescritas -, e corrigir um texto – ato de higienização, apenas apontar erros de ordem linguística, gramatical, gráfica, na maioria das vezes, já corrigindo, sem que o aluno possa refletir sobre como aquilo contribui para a produção de sentidos do texto. Não é apenas uma ideia que foi completada no texto, mas toda uma reflexão que foi realizada e, possivelmente, toda uma compreensão do porquê deveria aparecer de forma clara, pois existe a possibilidade de o leitor não inferir, por exemplo, as consequências da má formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todo aporte teórico estudado para a produção deste trabalho e as análises realizadas, foi possível compreender como o professor em formação inicial desenvolve suas habilidades de escrita e sua capacidade linguístico-discursiva por meio do processo de escrita. Ao observamos as análises, é possível constatar que o diálogo entre professor e acadêmico é convertido em excelentes reflexões para uma melhor adequação do texto à situação de enunciação e o produtor é encaminhado para essas reflexões, ou seja, ele não recebe uma resposta pronta, levando-o a compreender todo o processo de construção textual, em seus aspectos linguísticos e discursivos. Logo, esse sujeito produtor de textos, que age na sociedade por meio da linguagem, possivelmente, tomará esse processo na sua prática enquanto professor de Língua Portuguesa, pois compreende que o texto não é um produto pronto e acabado e que revisar um texto não é simplesmente marcar os erros de grafia e gramática, mas um processo que, em contexto de sala de aula, é mediado pelo professor, que necessita compreender os movimentos do processo de escrita, revisão e reescrita para realizar essa prática discursiva em sala de aula, assim como para suas próprias manifestações textuais no meio em que circula. Por fim, este trabalho de iniciação científica propiciou um mergulho mais profundo nas teorias que sustentam as práticas de escrita, possibilitando um enriquecimento teórico e uma compreensão de como esse processo desenvolve-se, tanto minhas práticas como produtor de textos, quanto as de professor em formação inicial de Língua Portuguesa sempre serão influenciadas por esses estudos realizados durante a graduação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateshi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: **Revista Encontros de Vista**. 8. ed., 2011. p. 89 – 103.
- FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

II Encontro Anual de Iniciação Científica
Universidade Estadual do Paraná
Campus Paranavaí, 25 a 27 de outubro de 2016.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I.** *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

_____. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-36.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B (Org.). **A produção textual e o ensino.** Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica.** Paraná: Seed, 2008.

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

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