

ARTIGO 2

A REESCRITA TEXTUAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NOS ANOS INICIAIS: DIÁLOGOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

JOÃO CARLOS ROSSI

A REESCRITA TEXTUAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NOS ANOS INICIAIS: DIÁLOGOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

João Carlos **Rossi**¹

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisa realizada com três docentes que atuaram nos 4º e 5º anos, em uma escola pública da região Oeste do Paraná, em 2017. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado *Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada* (Rossi, 2019), que gerou dados a partir de um projeto de extensão, com foco na escrita e reescrita textual nos anos iniciais. O projeto ocorreu na modalidade de Formação Continuada Colaborativa, com carga-horária de 50h, respaldado nas orientações teóricas do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua(gem) como forma de interação (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]). Metodologicamente esta pesquisa está inscrita na área da Linguística Aplicada, com tratamento qualitativo-interpretativista dos dados, do tipo etnográfico, ancorada no método da Pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PACC). Os dados são provenientes de uma entrevista semiestruturada, que ocorreu antes e depois da atividade de FCC. Os resultados apontam que, embora os docentes participantes da pesquisa tenham demonstrado entendimento em relação à importância das etapas de produção textual, expõem que não é uma prática recorrente em sala de aula, devido à conjuntura que envolve a ação docente, sendo a falta de tempo um fator determinante.

PALAVRAS-CHAVE:

Escrita e reescrita. Formação docente. Anos iniciais. Círculo de Bakhtin.

¹ Doutor em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) campus Cascavel. E-mail: joaocarlosrossii@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, DCELP), do Estado do Paraná (Paraná, 2008), documentos vigentes no ano de realização deste estudo, estão pautadas na concepção interacionista e dialógica de linguagem. Essa concepção de língua(gem) compreende seu ensino a partir do contexto real de utilização, conforme preconiza o Círculo de Bakhtin². Requer-se, assim, que o docente tenha clareza da concepção de língua(gem) que norteará a sua atuação em sala de aula, visto que a língua é mutável, transformacional e acompanha as evoluções de sua época (Geraldi, 1984).

Considerando o ano de geração dos dados que compõem esta pesquisa, a concepção interacionista de língua(gem) encontrava respaldo, no âmbito do ensino público, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e em currículos que subsidiavam o ensino nos anos iniciais, dentre os quais destacamos o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Cascavel, 2007).

Ao adotar a concepção de linguagem dialógica como sustentadora das práticas de ensino, os documentos evidenciavam a necessidade de um novo olhar para o trabalho com a língua(gem) na escola. Sob essa perspectiva, o texto passa a ser visto como enunciado (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]), uma vez que concretiza uma necessidade real de comunicação em determinado campo de atividade humana, requerendo uma atitude responsiva-ativa dos sujeitos participantes dessa interação verbal, que ocorre por meio dos gêneros discursivos, orais, escritos e multissemióticos. Essa forma de conceber a língua(gem) dá trabalho (Menegassi, 2016) e nem sempre ocorre em sala de aula, por inúmeros fatores que interferem nessa ação.

No ano de 2017, Rossi (2019) realizou um Projeto de Pesquisa focado no tema: *Formação Continuada voltada para a produção e a reescrita de textos nos anos iniciais*. A pesquisa abarcou um Projeto de Extensão³ que envolveu professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – de uma escola pública municipal de Cascavel –

² “O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por intelectuais de diversas áreas do conhecimento que se reuniam regularmente entre 1919 a 1929, na Rússia, com interesses e problemáticas diversificadas, coordenado pelo filósofo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin” (Rossi, 2019, p. 18).

³ O Projeto de Extensão intitulado Produção e reescrita de texto nos anos iniciais, com vigência entre 15 de junho a 15 de novembro de 2017, e carga horária de 50 horas, foi protocolado sob n.º 51694/2017 e ofertado a uma escola da rede municipal de Cascavel.

Paraná. A partir de uma proposta de Formação Continuada Colaborativa (FCC, de ora em diante), a intenção foi a de refletir, conjuntamente com os participantes, sobre o ensino de produção e reescrita de textos nos anos iniciais, buscando problematizar, ao longo dos encontros com os professores, compreendendo o total de 50h, as seguintes questões: Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto? Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?

Em vista dessas problematizações, o objetivo geral deste recorte de pesquisa é o de refletir à luz da concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FCC. Para alcançar esse objetivo, inscrevemos nossa pesquisa na área da Linguística Aplicada, ancorando-a na pesquisa qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico, dentro do método da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (doravante, PACC). A FCC que desenvolvemos no ano de 2017 envolveu 20 professores da pré-escola ao 5º ano. Desses, focalizamos a geração de dados, mais especificamente, com 3 docentes que atuavam nos 4º e 5º anos, a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FCC.

À vista disso, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente introduzimos a temática, em seguida expomos o arcabouço teórico que subsidiou as reflexões, bem como a metodologia adotada na pesquisa. Em sequência, analisamos os dados gerados antes e depois da FCC, finalizando com as considerações finais e referências.

2 A ESCRITA COMO TRABALHO: ETAPAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A orientação teórico-metodológica que considera a produção textual como forma de interação, implica um trabalho de ensino da produção textual, de modo que as condições de produção, os interlocutores e o projeto discursivo passem a ser considerados como elementos indissociáveis para que a interação entre os sujeitos se efetive.

Antunes (2003), no que se refere à visão interacionista de escrita, sinaliza que para que a interação ocorra há necessidade de envolvimento entre os pares, que dialogam com um propósito discursivo. A partir dessa visão, o trabalho com a

produção textual pressupõe um *eu* (sujeito-autor) e um *tu* (sujeito-interlocutor), que a partir de uma finalidade buscam estabelecer comunicação. Nesse sentido, ao escrever um texto, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), Geraldi (1997), Antunes (2003), dentre outros autores, escrevemos para alguém, pressupomos um interlocutor e buscamos um posicionamento ativo e valorativo os interactantes.

Ao partirmos dessa premissa, escrever sem um propósito torna-se difícil e pouco prazeroso para o aluno, uma vez que não encontra um propósito comunicativo, ao perceber que não há um interlocutor real para o seu texto e que sua escrita não passa de um mero protocolo formativo, para atribuição de nota por parte do docente. Desse modo, quanto mais próxima for essa atividade de uma situação real vivenciada pelos estudantes, maior será o propósito de interação estabelecido por meio da produção textual escrita.

Sendo assim, compete-nos, como docentes, promover atividades de produção textual escrita interativas, a fim de que os alunos encontrem um propósito real nesse dizer, esperando uma atitude valorativa de seu interlocutor frente ao seu escrito. Já que segundo Bakhtin/Volochínov (2014[1929]),

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 117).

É por meio da palavra, que relações dialógicas entre o *eu* e *outro* são criadas. Cabe destacarmos que, a depender do propósito comunicativo, o qual será determinado pelo contexto de produção do texto, oral, escrito ou multissemiótico, o enunciado se moldará ao gênero discursivo, tendo em vista que, conforme Bakhtin (1997[1979]), os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, sociais e historicamente situados. O autor reafirma o caráter dinâmico e mutável da língua e nos diz que,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 1997[1979], p. 280).

Transpondo as palavras do autor ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, com o olhar voltado às atividades de produção textual, é que devemos garantir o agenciamento efetivo de utilização da língua, sem perder de vista os diferentes campos de atuação humana que nossos alunos estão (ou estarão) inseridos. E para que esse processo de interação ocorra por meio da produção textual escrita, é necessário que se contemplem algumas etapas, as quais são apontadas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (Paraná, 2008) e encontram respaldo em Antunes (2003) para orientar a prática do docente,

Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias; Em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto); Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (Paraná, 2008, p. 69-70).

Ao tomarmos como base as orientações das DCE (Paraná, 2008), faz-se necessário reforçarmos a compreensão de que uma produção textual escrita para interação requer o cumprimento de algumas etapas, tais como, o planejamento do texto que será produzido, que envolve atividades de pesquisa e leitura de textos do gênero discursivo em estudo, para, a partir desses encaminhamentos, o professor orientar a produção escrita e os alunos desenvolverem a primeira versão do texto. Em sequência, devemos possibilitar ao aluno a avaliação crítica da primeira versão, a fim de que possa refletir sobre as escolhas linguísticas que fez. Nas etapas posteriores, o professor fará um diagnóstico da produção textual e encaminhará atividades de

reescrita, individual ou coletiva, para promover a prática de análise linguística⁴ por meio do texto do aluno, pensando as etapas de forma indissociável, uma vez que uma requer o cumprimento da outra.

Nesse sentido, a partir do reconhecimento da escrita como trabalho, bem como das etapas de produção textual, na seção que segue, apresentamos a etapa posterior a produção textual, a de reescrita.

2.1 A REESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Sabemos, de acordo com Fiad (2006), que a reescrita ainda hoje é um desafio. Muitas vezes, nós, professores, somos desafiados em sala de aula ao nos depararmos com vários textos para corrigirmos. Em alguns casos, nem se reconhece que a produção textual exige o cumprimento de várias etapas, dentre elas, a de reescrita. A não ocorrência dessa etapa se dá, na maioria das vezes, devido ao tempo limitado que o professor tem para realizar o diagnóstico do texto do aluno, ou de o aluno não manifestar vontade de se debruçar frente ao texto analisado e, quando ocorre, às vezes, o professor encontra dificuldades na condução e avaliação dessa etapa de produção.

No que se refere à importância do trabalho com a reescrita em sala de aula, Mendes *et. al.* (2012) apontam que “[...] o trabalho com a reescrita possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de maneira que este último seja visto como um processo infundável, e não como um produto” (Mendes *et. al.* 2012, p. 279). Nesse sentido, as condições sociais, históricas, culturais, que envolvem o processo de produção de determinado texto-enunciado, devem ser levadas em consideração no processo de análise crítica, na posição aluno-autor, aluno-avaliador e professor-avaliador.

Desse modo, é necessária a compreensão do docente de que, nesse trabalho, “[...] a revisão e a reescrita são processos pertinentes e contínuos na construção do

⁴ O termo Análise Linguística foi cunhado por Geraldi em 1981, com a publicação do texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, sendo utilizado como crítica à forma com que o ensino de Língua Portuguesa vinha sendo conduzido nessa época, à luz de uma visão estruturalista da linguagem. A prática de Análise Linguística, de acordo com Costa-Hübes (2017), refere-se ao estudo contextualizado da língua(gem), a fim de que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas e compreenda a dinamicidade da língua frente às diferentes situações comunicativas.

texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola” (Menegassi, 1998, p. 5).

Ao partirmos do princípio de que a reescrita é uma prática necessária, precisamos ter clareza em como proceder com nossos encaminhamentos. Uma vez que o texto produzido pelo aluno foi diagnosticado pelo professor, e que as maiores dificuldades da turma foram levantadas e apontadas, o passo seguinte é encaminhar atividades que possibilitem ao aluno retomar o texto integralmente ou apenas algumas de suas partes. O que vai definir o encaminhamento que será adotado é o(s) conteúdo(s) selecionado(s) pelo docente para ser(em) abordado(s) no momento da reescrita.

De acordo com Fiad (2006), “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (Fiad, 2006, p. 37). Do mesmo modo, Geraldi (2011[1984]) aponta que na prática de reescrita de texto, o aluno reflete sobre o texto produzido, bem como sobre as escolhas linguísticas que fez. Sendo assim, o texto do aluno é uma oportunidade e o ponto de partida para o professor trabalhar com a PAL. A partir da(s) seleção(ões) do(s) conteúdo(s) que será(ão) abordado(s), cabe, agora, optar pela reescrita coletiva ou individual, a fim de que o propósito discursivo do autor do texto seja efetivado.

Na seção que segue, apresentamos a metodologia que orientou as ações da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A partir de um projeto de extensão intitulado *Produção e reescrita de texto nos anos iniciais*, com vigência entre 15 de junho a 15 de novembro de 2017 e carga horária de 50 horas, ofertado para 20 docentes dos anos iniciais, de uma escola pública, municipal, da região Oeste do Paraná, buscamos contribuir, de alguma forma, com a prática de ensino da escrita e reescrita. A FCC contou para a geração de dados, com um grupo focal de 3 docentes que atuavam no 4º e 5º anos, a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FCC.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), define-se metodologicamente como do tipo etnográfica e uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. No intuito de atendermos ao proposto, inserimo-nos no espaço da

PACC, uma vez que nos possibilita refletir, também, sobre a nossa práxis em sala de aula enquanto professores-pesquisadores e professores-pesquisados. Em diálogo com os escritos de Magalhães (2004), no que se refere à colaboração, propomos um momento de reflexão, por meio de uma reunião e, posteriormente, em entrevista com o grupo focal, visando sondar a compreensão dos professores acerca do ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais.

Magalhães (2004) e Liberali (2004) abordam quatro ações (momentos) que envolvem o processo de interpretação dos docentes sobre sua própria prática: a) momento de *descrever* (motivado por questões sobre o que faz, descrição que evidencia o que está por trás da ação); b) *informar* (envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações); c) *confrontar* (questões sobre o significado, o entendimento da prática ancorado em um contexto histórico) e d) *reconstruir* (relaciona-se com a proposta de emancipação - alternativas para as ações - como pode agir diferente?).

Amparando-nos nessas ações apresentadas pelas autoras, adotamos esses momentos como organização didático-formal para que pudéssemos analisar cada etapa da FCC.

A partir da demanda dos colaboradores, buscamos problematizar ações que pudessem colaborar com o processo de ensino do objeto investigado, na perspectiva de que o estudo reverberasse nas ações do docente em sala de aula.

4 REFLEXÃO DOS DADOS GERADOS

Buscamos nessa seção estabelecer um recorte dos dados da pesquisa de Rossi (2019), com o objetivo de focar nas práticas de produção e reescrita e nas dificuldades pedagógicas que os docentes dos anos iniciais encontram para conduzir essa prática. À vista disso, no Quadro 1, destacamos as perguntas que foram norteadoras da entrevista semiestruturada, que ocorreu antes e após a FCC, nas quais focalizaremos nossa análise na 4 e 5.

Quadro 01: Perguntas da entrevista semiestruturada: inicial e final.

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

Fonte: Rossi (2019, p. 48).

Para a condução da análise utilizaremos de nomes fictícios para preservar a identidade das colaboradoras do estudo. Em resposta à pergunta 4: *Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?* Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 02: Condução da prática da produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Julia (4º ano): “A gente procura trabalhar primeiro o gênero em sala de aula, descobrir o que é, para o que serve, como que conduz, como que produz, aí sim a gente vai fazer a produção”.	Julia (4º ano): “A minha dificuldade maior é ter ideia para encaixar os gêneros. Eu não gosto de fazer texto de “Ah, faça sequência, fale sobre a sequência de linguagem” ou, sabe essas coisas muito batidas? Não gosto de fazer”.

Fonte: Rossi (2019).

Na FCC, quando refletimos sobre a condução metodológica da produção e da reescrita, procuramos enfatizar, por meio do estudo do texto *Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico* (Costa-Hübes, 2012), que “[...] a maneira como compreendemos a língua orienta metodologicamente as ações com a linguagem na sala de aula” (Costa-Hübes, 2012, p. 04).

O Currículo Municipal (Cascavel, 2007) bem como todo o arsenal teórico que disponibilizamos durante a FCC encontravam-se respaldados em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem. Geraldi (2011[1984]) entende que trabalhar com a produção e reescrita de texto sob essa orientação implica compreender a linguagem como lugar de interação humana e o meio pelo qual o sujeito fala, pratica ações, constitui compromissos, vínculos que não pré-existiam antes da fala.

À vista desse entendimento, podemos perceber nas palavras de Julia, antes mesmo da FCC, que existe um reconhecimento acerca da importância do trabalho com os gêneros na sala de aula e que essa prática pedagógica exige do professor um olhar mais sensível frente aos encaminhamentos da produção textual.

A partir dessas problematizações, durante as atividades formativas, recorreremos ao Currículo Municipal de Cascavel com o objetivo de verificarmos quais as orientações trazidas no documento para esse trabalho em sala de aula. Dentre as orientações, destacamos as que seguem, uma vez que foram amplamente discutidas na FCC:

Para contemplar a função social da escrita, o professor precisa trabalhar com gêneros textuais diversificados, compreendendo as suas especificidades, de modo que tais produções discursivas perpassem o cotidiano dos alunos. Contudo, numa perspectiva de ampliação e superação desse conhecimento discursivo. Assim, é fundamental reconhecer que as condições necessárias para a produção textual em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido, definição do gênero textual requerido e estabelecimento de objetivos. O aluno precisa saber qual a finalidade dessa produção escrita. A produção textual deve ser considerada como ponto de partida do trabalho com a escrita, logo, é necessário ser um leitor participativo e colaborador, ao perceber que o processo de produção escrita é inacabado, atuando como orientador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso (Cascavel, 2007, p. 334).

Conforme o documento pedagógico, faz-se necessário que o trabalho do professor compreenda toda a dimensão sócio-histórica do gênero, para, a partir daí, dar conta de sua organização discursiva, sempre apresentando uma finalidade para a produção do aluno. Além disso, o Currículo (Cascavel, 2007) apresenta ações imprescindíveis para esse trabalho, sendo elas: leitura, interpretação e análise linguística, sinalizando que o ensino gramatical deve pensar a língua em sua funcionalidade, sendo a produção de texto o ponto de partida para um trabalho reflexivo sobre a língua.

Embora o documento apresente todos esses passos e, na FCC, tenhamos discutido cada um deles, na fala de Julia não fica claro como a docente explora o trabalho com o gênero discursivo, mesmo após a FCC. O que Julia deixa evidente são suas dificuldades em abordá-lo, mencionando que, às vezes, faltam-lhe ideias para conduzir a produção em sala de aula, novos temas que sejam atrativos aos seus alunos. Essa preocupação mostra a necessidade de formação constante para dar mais segurança ao trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula.

Vejamos os relatos da docente Eva (4º ano):

Quadro 03: Condução da prática da produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Eva (4º ano): “Semana passada eu trabalhei biografia e essa semana eu estou trabalhando autobiografia. Então, eu trouxe a autobiografia de alguns autores, a gente fez na sala uma autobiografia, assim, né, eu já dando as ideias e eles só completavam com algumas. Daí hoje é o dia deles escreverem e eu já preparei eles: “Peçam ajuda para a mãe, peça ajuda para o pai!” Fizemos um roteiro, que tem que seguir. Então, eu acabo trabalhando a semana inteira um gênero e depois, para fechar, a gente fecha com a produção de texto”.	Eva (4º ano): “Na questão assim da produção, eu acho que eu melhorei bastante. Eu consegui desenvolver melhor, mas daí na reescrita eu ainda tenho dificuldade, mas é uma dificuldade minha! A questão é que eu tenho dificuldade com ortografia, então, sempre tenho que estar pesquisando, eu tenho dificuldade na questão de concordância também, né, isso é uma dificuldade minha. E daí a questão das correções, né? Que a gente trabalhou bastante na formação, as formas né, de você fazer a reescrita. No final, eu cheguei à conclusão que eu faço um pouquinho de todas, depende de como está o meu humor no dia, entendeu?”.

Fonte: Rossi (2019).

Eva aponta, em um primeiro momento, que há toda uma preparação do aluno antes de conduzi-lo para a produção textual. A professora ressalta que semanalmente realiza o trabalho com um gênero discursivo, sendo desenvolvido ao longo da semana e para encerrar esse trabalho, é realizada uma produção textual. No entanto, não nos deixa entrever se essa produção é para a interação ou é apenas um exercício de escrita.

Após as atividades de FCC, a docente aponta, a partir de sua autorreflexão, que conseguiu melhorar bastante a forma como vinha conduzindo suas atividades de ensino, no que se refere à produção textual, mas, quando o assunto é reescrita, menciona ainda possuir dificuldades em relação à ortografia e concordância, dificuldade essa, que pode ser decorrente de sua formação inicial em Ciências Biológicas. Nas palavras da docente a respeito da correção:

Eva (4º ano): Têm dias que na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação, eu não sou de colocar observação: “ó, você tinha que ter feito tal coisa, em tal parágrafo”. Não, eu já vou lá e coloco é aqui, coloco a palavra embaixo, eu mesma acabo escrevendo da forma correta, para ele reescrever.

No relato de Eva, há um diálogo com o que trabalhamos, na FCC, sobre as formas de correção; tanto que a docente diz: ... *na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação...* E, dentre todas as formas de correções apresentadas e exploradas na FCC, opta pela correção resolutiva (Serafini, 1989,

apud Ruiz, 2001). Embora tenhamos reforçado, apoiados nas autoras, que esse tipo de atividade não leva o aluno ao aprendizado da língua, não confronta as suas dificuldades, e que, provavelmente, o fará repetir o mesmo erro em futuras produções, parece-nos que essas orientações não fizeram eco na prática da docente. Talvez a opção por manter essa prática se respalde no que diz Ruiz (2001):

[...] é menos trabalhoso para o professor dar as soluções prontas para o aluno, revisar por ele, pensar unicamente no texto a ser reelaborado, do que escrever sobre o texto, dialogando por escrito com esse aluno, tendo por objeto a *análise linguística*, para o aluno, é mais tranquilo executar a tarefa de reescrita a partir de uma correção de caráter resolutivo (Ruiz, 2001, p. 102, destaques da autora).

De acordo com Ruiz (2001), esse tipo de correção se torna mais viável, tendo em vista que a correção indicativa e/ou classificatória e/ou textual-interativa exige(m) mais do professor e do aluno.

Ainda sobre os encaminhamentos da produção e reescrita, a professora Lourdes (5º ano) fala que:

Quadro 04: Condução da prática da produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Lourdes (5º ano): “Às vezes eu preciso trabalhar com o meu aluno a questão da pontuação, discurso direto, então, o que faço, eu trabalho com eles, explico tudo que tem que explicar, na hora da produção, eu procuro um assunto que vai provocar eles a escreverem o discurso direto. Sabe? Para mim poder avaliar o que eles aprenderam, né? Então, tem esse outro lado também, a gente pode provocar também para tudo quanto é lado”.	Lourdes (5º ano): “Eu provoço eles bastante também para eles perceberem porque eu falo assim: “Entrou na sala de um jeito, mas vai ter que sair do outro!” Não tem como sair da sala sem ter aprendido pelo menos uma vírgula a mais, né? Mas é bem interessante as colocações que eles fazem. Eu lembrei até de uma situação de um aluno que como eu sempre escrevo no texto, teve um aluno que eu escrevi: “Nossa, melhorou bastante!” – a questão da concordância, porque ... um palavreado, mas no texto eu coloquei que ele estava concordando tudo certinho, que ele estava escrevendo as palavras corretamente, aí ele escreveu embaixo: “É nós na fita!””.

Fonte: Rossi (2019).

A docente parte da compreensão de que, por meio da atividade de produção e reescrita, podemos realizar várias provocações no aluno e que esse é um instrumento por ela utilizado para verificação do conteúdo gramatical trabalhado em sala de aula. Por isso, no encaminhamento das produções, sempre busca criar situações que possibilitem ao aluno colocar em prática o que vem aprendendo. Antunes (2003)

assevera que essa prática de escrita é “[...] sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo [...]” (Antunes, 2003, p. 26-27), apresentando-se apenas como exercícios de escrita e não produções textuais para interação.

Quando discutimos essa abordagem na FCC, recorreremos a Bakhtin (1997[1979]) ao enfatizar que “A reprodução do texto pelo sujeito [que ocorre na etapa de reescrita] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997[1979], p. 332). Logo, se levarmos o aluno a refletir sobre o seu escrito, tal prática lhe possibilitará compreender que a cada nova revisitação, seu texto será passível de mudanças. Sendo assim, não basta entendermos o processo de produção textual apenas como um meio para verificarmos o conteúdo gramatical ensinado, conforme apontado por Lourdes. Reforçamos essa compreensão por meio da leitura e reflexão do texto de Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016), mais precisamente quando dizem que:

[...] planejar situações em que os alunos possam interagir por meio da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que precisamos enfrentar na escola. Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores (Rosa, Baltar e Costa-Hübes, 2016, p. 59).

Retomando o enunciado de Lourdes, ao final, após as ações da FCC, a docente expõe que a sua condução da produção e reescrita leva em consideração que o aluno pode entrar de um jeito na sala de aula, mas não poderá sair sem agregar algo a mais a seus conhecimentos. Para que essa evolução aconteça, procura sempre dar devolutiva à produção do aluno, interagindo com o seu escrito, deixando recados que o estimulem a voltar o olhar ao seu texto e agir sobre ele. De certa forma, sua compreensão dialoga com o que Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016) apontam: “É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa ação de refração, que seja devolvida ao outro infinitamente” (Rosa, Baltar e Costa-Hübes, 2016, p. 69). Por isso, da premência do docente propiciar ao aluno esse “eco” da palavra por meio da sua produção escrita.

No que diz respeito ao quinto questionamento: *Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?* A docente Julia diz:

Quadro 05: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Julia (4º ano): “Às vezes uma escrita, que eu falo: “Tá, agora aqui está sem acento. Meu, será que caiu esse acento mesmo?” Aí eu sempre recorro ao senhor Google, né. E a questão da estrutura mesmo do texto, que o aluno joga uma ideia e você tenta mudar a ideia dele”.	Julia (4º ano): “Então, essa questão que eu tenho dificuldade é: tentar ensinar à gramática, porém, de uma forma diferente, que não seja maçante, que o aluno entenda onde que ele vai utilizar aquilo. Tem que ter sentido para ele. Se não tem sentido, por que ele vai estar fazendo aquilo? E eles mesmos falam: “Ai, por que que tem que ficar fazendo isso? Ficar conjugando verbo?”.

Fonte: Rossi (2019).

As dificuldades iniciais apontadas por Julia se voltam para a questão da acentuação, referindo-se às mudanças do novo acordo ortográfico e sobre a estruturação das ideias no texto, mostrando-se insegura em relação ao seguinte questionamento: *Até que ponto o professor deve intervir na ideia do aluno?*

A partir da FCC, Julia diz que sua dificuldade é ensinar gramática de uma forma contextualizada e que faça sentido ao aluno, mostrando uma funcionalidade além de mero protocolo de ensino. Essa demanda apresentada pela docente está além do que foi trabalhado na FCC. Desse modo, percebemos que houve um desvio da pergunta em relação aos encaminhamentos da produção e reescrita o que, de certa forma, esteja apontando para uma outra necessidade de formação. Essa resposta aponta para a necessidade de sempre estarmos buscando, confrontando e aprofundando os conhecimentos, o que requer urgência dos órgãos federais, estaduais e municipais investirem em FCC, de forma que essas ações formativas venham ao encontro dos anseios reais levantados pelos professores, que estão no chão de sala de aula diariamente.

Em sequência as questões, Eva menciona que suas dificuldades também se referem a questões gramaticais, dizendo que:

Quadro 06: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Eva (4º ano): “Escreve com s ou escreve com z, no caso assim, é uma coisa minha, por isso que eu fiz Ciências Biológicas, não fiz Letras, né, Pedagogia”.	Eva (4º ano): “As minhas dificuldades realmente dentro da produção de texto é a gramática, por isso que eu fiz Ciências Biológicas. É tão mais fácil você entender o corpo humano do que você entender a Língua Portuguesa”.

Fonte: Rossi (2019).

A docente aponta, dentre suas dificuldades, a questão ortográfica. Posterior à FCC, a dificuldade no que se refere à gramática continua sendo apontada e justificada em sua formação inicial que é em Ciências Biológicas.

Como na FCC não foi possível explorar conteúdos relativos à estrutura da língua, uma vez que nosso foco foram os encaminhamentos teóricos-metodológicos em relação à produção e reescrita textual nos anos iniciais, não tivemos, aqui, como cotejar essas respostas com o que foi trabalhado nos encontros.

Ao quinto questionamento, Lourdes (5º ano) responde o que segue no quadro abaixo:

Quadro 07: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Lourdes (5º ano): “As novas regras gramaticais, que não entram na minha cabeça, e assim, às vezes eu me deparo com situações que, na hora que eu estou fazendo, estou trabalhando com a criança me vem aquela dúvida: “Tá, mas não poderia ser diferente?” Quer dizer, eu acho que já faz tanto tempo que eu aprendi isso, que eu comecei a esquecer. Deve ter algum tipo de Alzheimer português”.	Lourdes (5º ano): “É, eu ainda vou ficar com dúvidas na questão de gênero e tipologia, por mais que... toda a vez que eu vou pegar um negócio eu fico: “Será que isso é gênero, será que isso é tipo?” Aí eu escrevo lá: “Eu acho que é isso!” Mas eu ainda vou precisar estudar bem mais a respeito disso. Eu precisava de uma colinha dizendo: “Tudo isso aqui é gênero, isso aqui é tipologia!”.

Fonte: Rossi (2019).

Para a docente, as principais dificuldades mencionadas em entrevista inicial, referiam-se a questões das novas regras gramaticais, uma vez que essas mudanças acabaram confundindo-a, em decorrência do tempo de sua formação.

À vista das análises, percebemos a necessidade de mais horas formativas, com o objetivo de que haja mais tempo para discussão das demandas reais docentes, a fim de que se possam confrontar e ressignificar, de forma colaborativa, os desafios no ensino da produção textual nos anos iniciais em perspectiva dialógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que nossa pesquisa foi guiada pelo objetivo de refletir à luz da concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FCC, observamos que uma das maiores preocupações das entrevistadas se volta a escrita adequada das palavras, muitas vezes, denominada, como gramática. Essa compreensão pode refletir no planejamento de ensino da produção e reescrita textual e como orientar os alunos nessas etapas.

Nota-se, ainda, que não há uma clareza dos docentes em relação a diferença entre a definição de tipologia textual e gênero discursivo. Dessa forma, a formação continuada se mostra necessária e deve ser prioridade dos órgãos públicos. Além disso, como resultado da FCC proposta, notam-se pequenos avanços em relação à condução da produção textual em perspectiva dialógica e a necessidade de reforço da tríade 'ensino-investigação-formação docente', a fim de que as demandas reais da sala de aula sejam discutidas frequentemente em processo formativo colaborativo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos, **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p. 270-294, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. 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, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>>. Acesso em:

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderley (1984). **O texto na sala de aula**. 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.

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

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

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

MENDES, Eliana A. de Mendonça. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*.: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: MENEZES, C. L. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

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

ROSA, Douglas da; BALTAR, Marcos Antonio; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O trabalho com a produção textual nos anos iniciais. *In*.: **Contextos escolares de fronteira**: resultados de pesquisas interinstitucionais. Londrina: EDUEL, 2016, p. 41-63.

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

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

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.