

## A CONSTITUIÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA SOBRE REVISÃO E REESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL-PIBID

### THE THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND PRACTICAL CONSTITUTION ON REVISING AND REWRITING IN INITIAL TEACHERS EDUCATION – PIBID

Adriana Beloti<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, tratamos sobre a relação entre a formação teórico-metodológica e a prática de professores em formação docente inicial participantes do PIBID, a fim de compreender de quais conceitos relativos às etapas de revisão e de reescrita esses sujeitos apropriam-se e como refletem-se em suas atuações no momento de fazer intervenções em textos de estudantes do Ensino Fundamental. Para tanto, sustentamo-nos na perspectiva enunciativa discursiva e na concepção dialógica de linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); no conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016); nas reflexões sobre revisão e reescrita, a partir de estudos de Menegassi (1998) e Ruiz (2010). A metodologia advém do aporte da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), já que possibilitamos a formação teórico-metodológica e a relacionamos à análise da prática de revisão e reescrita de textos, em situação de ensino. Nossas análises consideram, portanto: a) a formação proporcionada pelo PIBID; b) a atuação dos professores no processo de revisão e reescrita. Dos registros da pesquisa, observamos como os conceitos de revisão e de reescrita são apropriados pelos professores e revelados em suas atuações no processo de produção textual no Ensino Fundamental, chegando à conclusão de que os professores apropriam-se dos seguintes conceitos: a) revisão e reescrita como etapas processuais, recursivas e dialógicas; b) vários tipos de correção e suas respectivas funções; c) reescrita como etapa que se materializa por meio das operações linguístico-discursivas.

**Palavras-chave:** Formação teórico-metodológica; Prática de revisão e reescrita; Formação docente inicial.

**Abstract:** In this study, we discuss the relationship between the theoretical-methodological education of beginner teachers who are participants of the PIBID and their practice, with the purpose to understand which concepts regarding the revising and rewriting stages these individuals appropriate and how these concepts reflect at the moment of intervening in texts of elementary schools students. For that achievement, we are based on the discursive enunciative perspective and on the dialogic concept in language learning process, originated from the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2006); in the concept of writing as work (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016); in the considerations on revising and rewriting, from the Menegassi's (1998) and Ruiz's (2010) studies. The methodology derives from the contribution of Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006) and from action-research (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), since we have made possible the theoretical and methodological education and have related it to the analysis of the revising practice and the rewriting of texts, in a teaching situation. Our analysis, therefore, consider: a) the education provided by PIBID; b) the teachers' performance in the revising and rewriting process. From the data of the research, we understood how the concepts of revising and rewriting are appropriated by the teachers and revealed in their actions during the textual production process in elementary schools, reaching the conclusion that teachers make use of the following concepts: a) revising and rewriting as procedural, recursive and dialogical stages; b) several types of correction and their respective functions; c) rewriting as a stage that materializes itself through linguistic-discursive operations.

**Keywords:** Theoretical-methodological education; revising and rewriting practice; Initial teacher education.

---

<sup>1</sup> Docente do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Campo Mourão, PR. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Campo Mourão, Brasil, e-mail: [dribeloti@gmail.com](mailto:dribeloti@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Maringá, Brasil, e-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br)

## 1 Introdução

São recorrentes, no Brasil, pesquisas que tratam do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como, por exemplo, o fundante trabalho de Geraldi (2011) e os estudos de Antunes (2003), especialmente, a partir da década de 80, quando a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, oriunda dos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), tomou espaço entre os estudiosos e, então, passou a subsidiar documentos nacionais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais tarde, das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), em nível estadual. Nesse contexto, alguns temas mais específicos ainda são pertinentes, visto que dados de pesquisas indicam que ainda há certas problemáticas que perpassam o trabalho na Educação Básica, por exemplo, no que se refere às práticas de revisão e de reescrita, inclusive, considerando aspectos da formação docente inicial, de acordo com resultados de estudos de Cabral (2004), Parisotto (2009) e Beloti (2016). Desse modo, entendemos que discutir a respeito da escrita na formação docente inicial é necessário, porque são esses professores que atuarão nas escolas e, assim, podem implementar um trabalho pedagógico que vise à formação de sujeitos usuários da linguagem escrita com as devidas capacidades linguístico-discursivas constituídas.

Nesse cenário, delimitamos como *locus* de pesquisa a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão, tendo como participantes os professores em formação inicial integrantes do subprojeto de Língua Portuguesa<sup>3</sup> do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos de 2014 e 2015, para discutirmos sobre a relação entre a formação teórico-metodológica e a prática desses professores, a fim de compreender quais conceitos relativos à revisão e à reescrita são compreendidos e apropriados por tais sujeitos e como se refletem em suas atuações no momento de desenvolver as etapas de revisão e de reescrita de textos de estudantes do Ensino Fundamental. Para tanto, sustentamo-nos na perspectiva enunciativo discursiva e na concepção dialógica de linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); no conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI,

---

<sup>3</sup> Este subprojeto integra o Projeto Institucional da Unespar, proposta n. 128334, aprovado pelo Edital n. 061/2013-CAPES. Disponível em: <[http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_APROVADO\\_PELo\\_%C3%93RG%C3%83O\\_DE\\_FOMENTO.pdf](http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO_INSTITUCIONAL_APROVADO_PELo_%C3%93RG%C3%83O_DE_FOMENTO.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

2016); nas reflexões sobre revisão e reescrita, a partir de estudos de Menegassi (1998) e Ruiz (2010).

A metodologia usada para o desenvolvimento deste trabalho advém do aporte da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), já que possibilitamos a formação teórico-metodológica e a relacionamos à análise da prática de revisão e reescrita de textos, em situação de ensino. Nossas análises consideram, portanto: a) a formação proporcionada pelo PIBID; b) a atuação dos professores no processo de revisão e reescrita. Dos registros da pesquisa, observamos como os participantes apropriam-se dos conceitos de revisão e de reescrita e de que forma atuam na revisão e reescrita de textos de estudantes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, este trabalho busca contribuir com os estudos relacionados à formação inicial de professores, estabelecendo um paralelo entre teoria e prática a respeito do processo de produção textual escrita em processo de ensino e aprendizagem, com destaque para as práticas de revisão e de reescrita.

## **2 Interação no processo de escrita: relação com o conceito de palavra**

Ao nos propormos a discutir sobre perspectivas de trabalho com a linguagem, é necessário demarcar a vertente teórico-metodológica que subsidia nossas reflexões. Assim, pautamo-nos na concepção dialógica, oriunda da proposta enunciativo-discursiva, que compreende a linguagem como atividade e processo de interação entre sujeitos sociais, históricos e ideológicos, negando, então, o monologismo que desconsidera tal constituição do sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Constituímo-nos como sujeitos na e pela linguagem, por meio dos processos de interação instaurados entre os sujeitos integrantes de grupos sociais, cuja materialização acontece pela palavra. É a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, que a palavra deixa de ser vista de forma abstrata e passa a ser considerada em relação a sua historicidade. Seu caráter histórico, manifestado pela enunciação, que é de caráter social, explica a natureza sócio-histórica da linguagem. A palavra é, então, o discurso que possibilita a interação, ligando o um ao outro. É essa interação entre locutor e interlocutor que produz e se constitui a significação.

A palavra pode assumir diversas funções conforme a situação de interação verbal, portanto, é necessário considerá-la em seus usos como, por exemplo, no processo de escrita.

Se considerarmos a escrita como uma possibilidade de interação, tomando o texto como o próprio lugar dessa interação, entendemos que os sentidos são produzidos somente na situação de enunciação, por isso é necessário trabalhar com os estudantes sobre as possibilidades da língua atreladas aos seus usos. Para Stella, a palavra

[...] pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro”, não no sentido de que não tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso (2012, p. 179, grifos do autor).

Nesse sentido, no processo de escrita, é possível que o estudante desenvolva uma “nova *palavra interior*”, a partir do contato com uma “*palavra do outro*”, por exemplo, do colega ou do professor, por meio do processo de interação verbal possibilitado pela produção textual. O estudante pode ter determinadas funções para certas palavras, as quais, no processo de interação, considerando, também, a situação de enunciação, podem ser alteradas, “[...] desencadeando um processo interno de interpretação na consciência do próprio estudante.” (STELLA, 2012, p. 181).

Esse desenvolvimento pode ser mais facilmente visualizado no processo de revisão e de reescrita, quando o professor, ao fazer apontamentos no texto do aluno, em seu turno de correção, estabelece um processo de interação pelo próprio texto, levando o estudante a revisá-lo e a reescrevê-lo, o que pode provocar o desdobramento de novas palavras interiores. Assim, o conceito de palavra, entendida como o discurso que possibilita a interação, é fundante para pensar a escrita no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, considerando a necessidade de desenvolver nos estudantes suas habilidades de escrita. As etapas de revisão e de reescrita ilustram como a palavra, isto é, o discurso, pode ser trabalhada no processo de escrita.

Nesse contínuo de reflexões de perspectiva dialógica, no paralelo com o processo de ensino e aprendizagem, pautamo-nos na concepção interacionista de linguagem, que, por consequência, concebe a escrita como prática discursiva entre sujeitos que interagem por meio do discurso escrito. Dessa forma, o foco está nas práticas sociais e os textos são produzidos a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. Em recente estudo acerca do conceito de escrita como trabalho, Menegassi (2016, p. 196) afirma que a produção escrita deixa de ser “[...] um produto pronto e acabado para simples avaliação, passando a ser encarada como possibilidade de comparação entre versões, o que demonstra o

trabalho efetivo e deliberado sobre o texto, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos”.

Nessa vertente, a escrita é trabalhada em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de desenvolver as habilidades de escrita e a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, ou seja, possibilitar que tenham condições de usar a palavra escrita de maneira adequada à situação de enunciação, considerando, por exemplo, conforme argumenta Menegassi (2016), que o professor é interlocutor do aluno, que ambos interagem por meio do processo de produção textual e, ainda, que a “[...] avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, também fora da escola isto é, deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula.” (MENEGASSI, 2016, p.197). É necessário considerar, portanto, que sejam desenvolvidas as capacidades para que o estudante, sujeito produtor do texto, tenha o que dizer, saiba como, porque e para quem fazê-lo (GERALDI, 1993), estabelecendo e estudando as condições específicas de cada situação enunciativa, na qual o texto é produzido.

Composta por quatro etapas – planejamento, escrita, revisão e reescrita - (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), a escrita é entendida como um processo dialógico, de interação verbal, no qual escritor e texto são constituídos. Após, na primeira etapa, planejar como produzirá seu texto considerando os elementos das condições de produção, o produtor materializa seu planejamento na fase de execução da escrita, definindo e desenvolvendo as ideias planejadas, de acordo com a seleção de informações, argumentos, escolhas lexicais, organização sintático-semântica, etc.

Em seguida, diante da primeira versão de seu texto, o produtor passa pela fase da revisão, etapa fundamental no processo (BARTLETT, 1982; HAYES; FLOWER, 1987; WHITE; ARNDT, 1995). Garcez (1998) argumenta que essa etapa faz parte de todo o processo de escrita, pois a todo instante o produtor está voltando para seu texto, o que marca o caráter recursivo, envolvendo “[...] planejamento e produção, ou seja, reformulação.” (GARCEZ, 1998, p. 30). A revisão do texto pode ser feita pelo próprio produtor, no momento da produção e, ainda, após os apontamentos feitos pelo professor; por um par, por exemplo, pelo colega de sala, em um trabalho orientado pelo professor, em seu turno de correção. Esses diversos olhares para o texto, em momentos diferentes, são fundamentais para contribuir com o processo de escrita, a fim de atender ao comando estabelecido e desenvolver as habilidades de escrita do estudante. O objetivo dessa etapa é dar ao texto uma melhor legibilidade, de

acordo com suas finalidades, seus interlocutores, seu gênero discursivo, etc. A revisão pode levar à reescrita do texto.

Feita a revisão e as ponderações a respeito do atendimento ou não às condições estabelecidas para a produção textual, se necessário, o produtor tem a oportunidade de proceder à reescrita, isto é, fazer alterações no texto, considerando as revisões feitas. Essa etapa é processual e recursiva, podendo ocorrer, especificamente, após alguma revisão – apontamentos dos colegas ou do professor – ou, simultaneamente, ao processo de revisão pelo produtor.

Ponderamos que, ao concebermos a escrita como trabalho, o conceito de interação verbal proposto pelo Círculo de Bakhtin é possível de ser estabelecido, proporcionando o dialogismo. É por essa perspectiva que são dadas aos alunos as condições para escrever e que o professor assume-se como interlocutor real do processo, que participa da produção do texto do aluno, fazendo uso do conceito de palavra apresentado. O texto é o lugar onde o discurso é marcado, por meio da interação verbal social, constitutiva da linguagem.

### **3 PIBID como *locus* de investigação: formação e atuação dos professores no processo de escrita**

O PIBID é um Programa do Governo Federal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação – MEC, e teve início no Brasil em 2009, voltado à formação inicial de professor. Esta pesquisa entende a pertinência de estudos voltados ao desenvolvimento do Programa, tendo em vista o período em que vem sendo desenvolvido e, ainda, um de seus objetivos que é melhorar a qualidade da formação inicial, considerando a relação entre Ensino Superior e Educação Básica. Especificamente, examinamos os reflexos na formação inicial de professores, ainda que nosso foco de investigação não seja o Programa, mas a compreensão acerca da apropriação dos conceitos de revisão e de reescrita e da atuação dos participantes na revisão e reescrita de textos de estudantes do Ensino Fundamental.

O Programa tem sido objeto de investigação de algumas pesquisas como, por exemplo, a publicação organizada por Castela (2014), relacionada a subprojetos de Letras de diversas IES do Paraná, com o objetivo de apresentar um panorama quanto às ações e resultados de alguns subprojetos do Estado. Além disso, em 2015, a Revista *Ao pé da Letra* (DIONISIO; CORTES; LIMA, 2015a; 2015b) lançou um volume com dois números dedicados

especialmente ao PIBID, para discutir a respeito da relação do Programa com a formação docente, as práticas escolares, as identidades de professores, os impactos de vários subprojetos.

No interior do subprojeto, trabalhamos, no decorrer de 2014 e 2015, com treze acadêmicos bolsistas integrantes do subprojeto de Língua Portuguesa. Destes, seis constituem-se como participantes ativos da pesquisa, por terem participado de todas as atividades, desde o diagnóstico inicial, em março de 2014, até o diagnóstico final, em novembro de 2015, cumprindo todas as atividades do processo de formação teórica, metodológica e prática nesse ínterim. Neste artigo, lançamos mão das atuações de dois desses participantes no processo de produção textual com estudantes do Ensino Fundamental, para exemplificar como, por meio da análise das práticas de revisão e de reescrita, é possível compreendermos a apropriação dos conceitos de revisão e de reescrita.

Para tanto, recorreremos aos princípios da Linguística Aplicada – LA – contemporânea (MOITA-LOPES, 2006), considerando subsídios da linguagem e da educação, constituindo o caráter interdisciplinar dessa vertente de estudos da linguagem em situação determinada. Tomamos a investigação de problemas relativos ao uso da linguagem como aspecto pertinente e, assim, pensamos os objetos de pesquisa em LA como problemas que apresentam “[...] relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes [...]” (ROJO, 2006, p. 258).

Devido aos encaminhamentos realizados com os participantes no decorrer da pesquisa, recorreremos, também, ao aporte da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), como mecanismo para envolver, participativamente, os pesquisadores e os professores em formação inicial integrantes do subprojeto PIBID, com o objetivo de promover a transformação de tais sujeitos ao final do trabalho, marcando o caráter da pesquisa e da ação, característicos dessa vertente. Nessa linha da quali-interpretação, sustentados no aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação e da LA, avaliamos que não basta coletar dados, mas é preciso conhecer o contexto de tais informações, o qual interfere diretamente na própria informação e, por isso, na forma como a pesquisa é conduzida e como os registros são analisados.

De março de 2014 a novembro de 2015, foram gerados os registros da pesquisa, percorrendo três fases: 1. diagnóstico inicial, realizado em 4 de abril de 2014; 2. processo de formação teórico-metodológica com atividades práticas, especialmente, quanto ao processo de escrita, revisão e reescrita, por meio das seguintes ações: a) encontros de estudo; b) inserção nas escolas participantes do subprojeto; c) produções textuais com práticas de revisão e de

reescrita; d) produção de atividades para implementação nas escolas; e) atuação como professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas, com destaque para o processo de escrita; 3. diagnóstico final, efetuado em 10 de novembro de 2015. As fases de diagnósticos inicial e final tiveram o mesmo instrumento para geração dos registros: um questionário semiestruturado, com perguntas subjetivas e objetivas, tratando, essencialmente, da formação dos participantes e de suas concepções acerca da escrita, da revisão e da reescrita, como uma das abordagens para geração de registros da pesquisa, entre muitas outras empregadas na pesquisa completa.

Do processo de formação teórico-metodológica e prática, destacamos, sinteticamente, as seguintes atividades desenvolvidas:

**Quadro 1 – Síntese das atividades realizadas no PIBID**

<b>Data</b>	<b>Atividades realizadas</b>
<b>Ano: 2014</b>	
23/03	Grupo de Estudos: conceitos sobre Educação (SAVIANI, 2003).
04/04	Diagnóstico Inicial: questionário inicial e correção de texto.
11 e 25/04	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996).
09/05	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996); DCE (PARANÁ, 2008); PPP, PPC e PTD (escolas estaduais).
16/05	Oficina: produção de Portfólio.
23 e 30/05	Grupo de Estudos: DCE (PARANÁ, 2008).
06/06 a agosto	Produção textual: Resposta Argumentativa.
27/06	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).
01/08	Grupo de Estudos: processo de produção textual (GERALDI, 2004).
11 e 22/08	Grupo de Estudos: concepções de escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).
05/09	Grupo de Estudos: processos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).
Setembro a novembro	Grupo de Estudos: produção de atividades para implementação nas escolas.
13 e 21/11	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (ROJO, 2005).
<b>Ano: 2015</b>	
13/02	Reunião: contexto sócio-histórico em relação à educação.
10/03	Grupo de Estudos: atividades realizadas em 2014.
17/03	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996) e DCE (PARANÁ, 2008).
17/03 a maio	Produção textual: Resposta Interpretativo-Argumentativa.
31/03	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; DORETTO; BELOTI, 2011).
Março a outubro	Grupo de Estudos: processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003).
14/04 a junho	Produção textual: Resumo Acadêmico.
Abril a outubro	Produção de materiais para implementação nas escolas participantes – atividades para 3º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental.
19/05 e 02/06	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).
Maio a julho	Grupo de Estudos: prática de revisão de textos pelos acadêmicos.

---

09/06	Grupo de Estudos: produção de Portfólio.
23 e 30/06	Grupo de Estudos: trabalhos para o II Seminário e IV Encontro do PIBID na Unespar.
10/07	Grupo de Estudos: produção de materiais didáticos.
01/09	Grupo de Estudos: revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).
Agosto e Outubro	Implementação das atividades nas escolas.
06/10	Grupo de Estudos: estudos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).
10/11	Diagnóstico Final: questionário final e correção de texto.

**Fonte:** Elaboração dos pesquisadores.

Para entendermos quais conceitos relativos à revisão e à reescrita são compreendidos pelos participantes e como se refletem em suas atuações, recorreremos ao processo de produção textual desenvolvido com estudantes de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública participante do PIBID. Essa atuação dos professores em formação inicial aconteceu após o desenvolvimento de uma unidade didática, relativa a lendas folclóricas, e sua implementação, com atuação efetiva nos processos de revisão e de reescrita. A título de exemplo, analisamos as práticas dos professores B e Q, os quais, ao ingressarem no PIBID, em 2014, apresentavam as seguintes características, obtidas a partir de informações constantes no questionário do diagnóstico inicial: a) faixa etária entre 17 e 18 anos; b) recém-saídos do Ensino Médio; c) cursando o primeiro ano da graduação; d) Educação Básica cursada em escolas públicas; e) sem formação específica em nível de Ensino Médio.

Ressaltamos que a unidade didática implementada foi desenvolvida por seis professores em formação inicial com atuação no Colégio A, a partir do tema e conteúdo previamente estabelecidos no planejamento da professora, com orientações da supervisora e da coordenadora do subprojeto. As atividades foram realizadas em duplas, em três turmas de sexto ano, por isso nossas análises consideram a dupla de professores B e Q, os quais atuaram conjuntamente no decorrer das aulas e, posteriormente, no processo de revisão e de reescrita dos textos.

Após atividades relativas ao conceito do gênero discursivo lenda folclórica, considerando a linguagem e a composição típicas de tal gênero, de atividades voltadas à interpretação e compreensão dos textos que tratavam acerca desse tema e de estudar o conceito de adjetivos, foi apresentado o seguinte encaminhamento para a produção textual:

*“Depois de ter acesso às leituras e às atividades sobre o gênero Lendas Folclóricas, considerando a compreensão sobre alguns personagens do folclore brasileiro, você já tem condições de planejar a sua produção escrita. Para isso, vamos dar atenção a alguns aspectos essenciais, conforme a tabela abaixo:”*

<i>Características</i>	<i>Pensando na sua produção</i>
<i>Quem/como será o narrador da sua Lenda Folclórica?</i>	
<i>Quem será o seu personagem principal?</i>	
<i>Quais serão as características do seu personagem (físicas e de comportamento)?</i>	
<i>Quem serão os personagens secundários? Como eles serão?</i>	
<i>Algum de seus personagens – o principal ou os secundários – pertencem ao folclore brasileiro?</i>	( ) SIM ( ) NÃO
<i>Em seu texto, estão presentes personagens reais e imaginários?</i>	( ) SIM ( ) NÃO
<i>Em qual(is) local(is) se passará a sua Lenda Folclórica?</i>	
<i>Quais serão as ações realizadas por seus personagens no decorrer da Lenda Folclórica?</i>	<i>Personagem Principal:</i> <i>Personagens Secundários:</i>
<i>Qual será o desfecho da sua Lenda Folclórica?</i>	

“Agora, volte à tabela anterior e confira se o seu planejamento corresponde às características da Lenda Folclórica, conforme trabalhado ao longo deste material. Caso algum aspecto esteja diferente dos estudados, reveja o que está inadequado, se preciso, com a ajuda do professor, para, então, dar início a sua produção textual escrita.

Neste mês de agosto, temos uma data comemorativa (22/8), na qual relembramos a tradição folclórica do nosso país, o que é muito importante para pensarmos, principalmente, na preservação da cultura brasileira. Considerando que você está inserido nessa cultura e tendo como objetivo contribuir para que os seus colegas da escola conheçam mais sobre os personagens do nosso folclore, produza uma Lenda Folclórica, de no mínimo 15 e no máximo 20 linhas, na qual você deve apresentar um personagem folclórico – o que inclui, por exemplo, as suas características e ações, conforme trabalhado na tabela de planejamento. Após revisões e reescritas, você poderá fazer uma ilustração para o seu texto, que será divulgado em um mural, na escola, dedicado ao folclore.”.

Por ser nosso objeto de estudo neste artigo, brevemente, observamos que o comando, seguindo o viés teórico-metodológico que sustentou todo o processo de preparação e desenvolvimento da unidade didática, delimita todos os elementos das condições de produção – finalidade, interlocutores, gênero discursivo, suporte, circulação e posicionamento social – (MENEGASSI, 2012) e, assim, após todo o estudo do tema e do gênero discursivo, possibilita que os estudantes desenvolvam seu texto, considerando o conteúdo e a forma, o discurso e a estrutura da produção textual escrita. Logo, caracteriza-se como adequado à concepção de escrita como trabalho, porque, ao desenvolver as atividades anteriores à produção, buscou dar condições para que os estudantes pudessem escrever e, ainda, marca a realização das etapas de revisão e de reescrita, registrando o caráter recursivo e processual da escrita.

Estabelecidas as bases de nosso aporte teórico-metodológico e as características essenciais da fase de geração dos registros, passamos à análise das atuações dos participantes B e Q no processo de produção textual escrita com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

#### **4 Concepções de revisão e de reescrita no PIBID**

Analisamos as práticas de revisão efetivadas por B e Q a partir do conceito dos diferentes tipos de correção, segundo os trabalhos de Serafini (1987) e Ruiz (2010), que amplia esses tipos, acrescentando a forma textual-interativa; de Moterani (2012) e Menegassi e Gasparotto (2016), que ampliam as reflexões de Ruiz (2010) e apresentam novos lugares para as correções e diversas funções para a textual-interativa<sup>4</sup>. Para as investigações acerca da concepção de reescrita manifestada pela atuação dos professores, recorreremos aos trabalhos de Fabre (1986; 1987) e de Menegassi (1998), quanto às operações linguístico-discursivas desenvolvidas na reescrita.

Diante do trabalho realizado no período de desenvolvimento das atividades na escola, tomamos as três versões do texto produzido pelo estudante A-1, para analisarmos as atuações dos professores em formação inicial e compreendermos suas concepções de revisão e de reescrita:

---

<sup>4</sup> O conteúdo relativo às diversas formas de correção e seus reflexos para a revisão e a reescrita a serem feitas pelos estudantes foi estudado nos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID e trabalhado na prática, por meio das produções textuais, conforme ilustrado no Quadro 1.



formação inicial em seu turno de correção. Esclarecemos, contudo, que nosso foco não é o aluno da Educação Básica.

Nas atuações no texto de A-1, o professor demonstra sua preocupação com o elemento *personagem* em seus apontamentos, revelando o foco adotado para as intervenções. Ao todo, destaca quatro vezes este aspecto, por meio de apontamentos, questionamentos e comentários, indicando relação com o trabalho desenvolvido no PIBID, em termos teóricos e metodológicos, pois o professor detecta algo a ser revisado e encaminha como pode ser adequado na segunda versão. O elemento *personagem* foi um dos aspectos trabalhados no decorrer das aulas realizadas com o sexto ano do Ensino Fundamental. Várias atividades trataram sobre o personagem nas lendas folclóricas, como, por exemplo, a parte de linguagem e a caracterização dos personagens, com foco na comparação, e o trabalho com o conteúdo linguístico de adjetivos. Além disso, na fase de estudo sobre o gênero discursivo lenda folclórica, houve um quadro com todos os elementos desse gênero, com explicações, definições e funções.

Apresentamos um exemplo desse aspecto revisado pelo professor: já no título, chama a atenção quanto ao nome dado à personagem sereia e ao fato de, no texto, esta definição não aparecer: *“No título você nomeia a sereia como Kamila, mas ao longo do texto esse nome não aparece mais, observe isso!”*. Essa intervenção à margem desempenha a função de apontamento e destaca o fato de o personagem principal precisar ser retomado e caracterizado em todo o texto.

Outro elemento que sobressai na revisão do professor foi o enredo, também trabalhado durante as aulas, com a seguinte explicação no quadro de características do texto, definição e função, do material didático: *“O enredo é essencial para a lenda, pois se trata de um conjunto de situações e ações vividas e/ou realizadas pelos personagens, especialmente pelo personagem principal, que compõem a história”*. Então, partindo desse parâmetro de que é um elemento importante para a lenda folclórica, na revisão pós-texto das duas versões, o professor orienta a revisão e a reescrita do estudante. Na primeira, afirma: *“Você pode, ainda, desenvolver melhor o enredo, com ações realizadas pelo personagem principal, e explicar melhor o desfecho”*, caracterizando como correção textual-interativa (RUIZ, 2010), porque diz o que deve ser revisado e orienta como pode ser feito, com exemplo de quais aspectos podem ser complementados – as ações do personagem principal e o desfecho. Na segunda versão, este aspecto também é destacado no comentário após o texto, comparando com a predominância de descrição de personagens.

No texto, com uma indicativa – grifo – e uma seta para a margem, é destacado o verbo “encontrar”, referindo-se à Sereia Kamila e ao tritão, com o questionamento: “*Como ela encontrou ele?*”, essa correção também é entendida como textual-interativa, pelo questionamento levar à reflexão e encaminhar uma possibilidade de complementação do texto, o que está relacionado ao apontamento no final, relativo ao enredo. Assim, há, por meio das revisões, orientações acerca dos aspectos que devem ser considerados na revisão e na reescrita. Não é apenas indicada a inadequação.

Nesse sentido, observamos a atenção que o professor demonstra ter no que se refere às formas de mostrar ao produtor que o texto não está adequado ao que foi disposto: toma as aulas e o comando de produção como parâmetros para suas revisões, englobando toda a situação de enunciação, detecta o que está inadequado, mostra para o estudante e indica caminhos para que revise e reescreva. Esses apontamentos de revisão funcionam como registros de nossa pesquisa e, ao serem relacionados ao processo de formação realizado no PIBID, sugerem-nos que o professor demonstra, em seus limites, compreender os estudos acerca do processo de escrita: a escolha por mais de uma forma de correção; a predominância de apontamentos textual-interativos, sejam por meio de comentários ou de questionamentos; a disposição em orientar a revisão e a reescrita são indicativos de que a formação foi compreendida, levantando amostras de que o processo desenvolvido no Programa possibilitou contribuições para a formação e a atuação desses sujeitos.

Há, ainda, outros dois questionamentos à margem do texto, cuja finalidade é indagar o estudante a respeito da informação dada, para que reflita e tenha condições de complementar a história, considerando a necessidade de desenvolver melhor a lenda folclórica narrada. Assim, na passagem sobre o peixinho, seu poder, o curupira e a sereia, o professor questiona: “*O peixinho e o Curupira viviam onde?*” e “*Por que ele adorava cuidar dela?*”. Essas perguntas podem contribuir para que o produtor volte à sua história e acrescente informações que auxiliem para a compreensão do texto, inclusive considerando outra característica importante que é o espaço onde acontece a narrativa. Em geral, se há uma pergunta, deve haver resposta. Logo, pretende-se que o estudante dê conta de fazer as revisões necessárias a partir dos questionamentos pontuais. Ademais, a parte final do comentário após o texto também marca a necessidade de complementar a história: “*Reescreva o texto, considerando os apontamentos, para desenvolver melhor sua história*”. Esses apontamentos indicam-nos a preocupação do professor em dar condições para que o estudante revise e reescreva seu texto, mesclando correções indicativas e textual-interativas, no corpo do texto, à margem e ao final.

Ainda quanto às formas de intervenção, nas duas versões do texto de A-1, há correções resolutivas (SERAFINI, 1987) no corpo do texto, todas em relação a aspectos linguísticos e gramaticais: substituição e exclusão de palavras; correções de concordância; ortografia; tempo verbal; adequação de estrutura. A relação entre a forma de correção – resolutiva – e os aspectos aos quais se refere – linguísticos e gramaticais – sugere-nos que o professor prioriza essa correção para os elementos que, possivelmente, julga menos importantes ou, ainda, aqueles com os quais teria certa dificuldade em trabalhar: diante de uma possível lacuna em todo o seu processo de formação relativo a conceitos e regras da gramática tradicional, acredita ser melhor resolver a inadequação do estudante, para que não precise orientar como poderiam ser revisados esses aspectos do texto.

Os apontamentos na revisão do professor corroboram o estudo desenvolvido na unidade, sintetizado no quadro disponibilizado para a etapa do planejamento do processo de produção textual. A revisão destacou: a) os personagens: necessidade de descrevê-los melhor, apresentar mais características, conter personagem real e imaginário; b) o espaço: descrição do lugar onde viviam dois personagens – o peixinho e o Curupira; c) o enredo: complementar a história, com mais informações sobre as situações vividas; d) adequação linguística e gramatical: conjugação verbal, ortografia e concordância.

A partir do encaminhamento de produção, que é uma continuidade do processo de interação estabelecido no decorrer das aulas sobre lendas folclóricas, do texto escrito pelo estudante e das intervenções feitas pelo professor em formação inicial, observamos que o apontamento que fez sobre o comando dirigiu-se à produção de uma narrativa e não a uma lenda, especificamente: todos os aspectos destacados são relacionados à tipologia textual narrativa e não ao gênero discursivo lenda folclórica, até porque o tema folclore não foi relacionado em qualquer intervenção. O texto do estudante não é uma lenda e não atende ao comando, ainda que tenha alguns elementos estabelecidos para a produção. Os apontamentos do professor são apenas à construção de um texto narrativo, não ao gênero eleito e, assim, as orientações para a reescrita são ligadas à superfície.

Essa constatação levanta algumas possibilidades: a) o professor demonstra ter entendido e assumido o processo de formação quanto às possibilidades de intervir nos textos, a fim de orientar a revisão e a reescrita – esse aspecto é diretamente relacionado à formação teórica, metodológica e prática no PIBID; b) o professor manifesta não dominar o conceito teórico-metodológico de gênero discursivo, assim como o de lenda folclórica, gênero eleito para o trabalho da unidade; c) a formação, comumente, mais tradicional do Ensino

Fundamental e Médio eclodiu neste momento: apesar da formação docente inicial no Curso de Letras e no PIBID, o histórico pelo qual passou mostra-se predominante; d) a formação oferecida pelo PIBID refletiu-se nessa atuação, revelando que: 1. parte do conteúdo estudado – escrita, revisão e reescrita – foi compreendido; 2. parte do conteúdo estudado – conceito de gênero discursivo – não foi adequadamente compreendido; 3. o conteúdo a respeito de lenda folclórica – gênero trabalhado na Educação Básica – não foi estudado e, por isso, apresentou-se como falho e insuficiente na atuação do professor, que ensinou um conceito sem sua total compreensão.

Assim, enquanto pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), esse registro funciona como norte para outras atividades de formação no PIBID: permitir que os professores em formação inicial atuem sem antes estudarem e demonstrarem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica pode levá-los a atuar de maneira parcial, já que, por um lado, indicaram saber fazer intervenções nos textos – quanto à forma de correção -, por outro, sugeriram não conhecer o gênero trabalhado. Portanto, é necessário, antes, trabalhar com os conteúdos que serão ensinados na escola. Além disso, remete-nos, inevitavelmente, ao processo de formação da graduação, que também pode mostrar-se com lapsos em relação a alguns conceitos próprios da área da linguagem. Ressaltamos que, no processo de formação inicial, seja na graduação, seja em projetos específicos, como é o caso do PIBID, não é possível trabalhar com os acadêmicos, previamente, todos os conteúdos que serão ensinados na escola básica, pois o curso de formação tem outros objetivos e programas a serem cumpridos, além desses conteúdos específicos.

Se voltarmos para o processo de formação desenvolvido no PIBID, observamos que o professor revela-nos uma sustentação no aporte teórico-metodológico estudado: há predomínio de correções textual-interativas (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016), que visam ao estabelecimento e à manutenção dos elos da cadeia de interação verbal social, pois têm a finalidade de encaminhar o produtor para a revisão e a reescrita de seu texto, apresentando elementos que contribuam para sua reflexão. Esse ponto de apoio diz respeito às formas de correção e ao conceito de escrita como trabalho, vinculado à concepção de linguagem como processo de interação, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. As interações acontecem por meio dessas intervenções, que tomam como parâmetro a situação de enunciação e revelam os conhecimentos compreendidos e aqueles que ainda precisam ser estudados pelo professor.

Diante das revisões e a partir de uma aula com explicações orais<sup>5</sup> e coletivas a respeito dos apontamentos e dos principais aspectos a serem revisados nos textos, o estudante assume a palavra e apresenta a segunda versão, que se diferencia da primeira, especialmente, por apresentar informações novas. Essa atuação está relacionada às intervenções feitas e condiciona as próximas correções, também caracterizando o caráter dialógico da linguagem nesse processo contínuo de escrita (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006): o professor precisa considerar como o produtor atua em sua revisão e reescrita para que em seu novo turno da interação faça apontamentos mais adequados à compreensão dos estudantes.

Na segunda versão, o professor, novamente, lança mão de uma correção textual-interativa, ao final do texto, marcando um diálogo com o estudante. O que difere esta intervenção da realizada na primeira versão é o destaque às características essenciais da lenda folclórica: personagens do folclore, enredo, espaço, personagens reais, desfecho. Esses apontamentos visam a registrar o que deve, ainda, ser revisado, pensando em um texto mais adequado à situação de enunciação. Esse apontamento apresenta as primeiras marcas do gênero discursivo lenda folclórica, fator que pode delinear a compreensão do professor quanto à necessidade de o texto ir além da estrutura narrativa para ser caracterizado como uma lenda: não basta contar a história, é preciso que a história fale de personagens reais, imaginários e do folclore, tenha um enredo, descrições de personagens e espaço e um desfecho. Contudo, pelo fato de, até este momento, o professor não ter demonstrado essa preocupação com o aspecto mais discursivo do texto, mas manter-se voltado à estrutura, pode ser que essas marcas do apontamento final tenham aparecido por ter voltado ao próprio material trabalhado durante as aulas.

Entre a primeira e a segunda versões, sistematizamos as semelhanças e as diferenças quanto: a) os conceitos apresentados: nas duas versões o professor demonstra apoiar-se na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), considerando essa prática discursiva como um processo contínuo de ensino e aprendizagem composta por quatro etapas, todas marcadas no comando de produção e consideradas nos apontamentos que faz; b) os aspectos metodológicos relativos à revisão e à reescrita centram-se no entendimento dessas etapas como processuais e recursivas e no papel do professor de orientar a revisão e a reescrita do estudante, fazendo apontamentos que não apenas detectem erros, mas

---

<sup>5</sup> No processo de revisão e de reescrita, entre cada versão, os professores explicaram de maneira oral e coletiva os principais aspectos a serem revisados e discutiram sobre a pertinência de revisar e reescrever os textos, além de disponibilizarem-se a atender, individualmente, os estudantes que tivessem dúvidas nesse processo. Contudo, por não ser o principal interesse da pesquisa, as interações orais não foram registradas e, por isso, não são analisadas.

encaminhem suas reflexões, por isso, a preferência pela forma textual-interativa, em suas diversas funções (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016); c) os elementos relativos ao gênero discursivo restringem-se, na primeira versão, à organização composicional: os apontamentos são focados na estrutura da narrativa; na segunda versão, continuam destacando a narrativa, mas o apontamento final faz menção a elementos do conteúdo temático de uma lenda folclórica; d) as correções resolutivas são destinadas a intervenções quanto a aspectos linguísticos e gramaticais.

Partilhando das orientações teórico-metodológicas e considerando a necessidade de ainda revisar e reescrever o texto, tomando como ponto de referência a situação de enunciação marcada no comando de produção, o professor entrega o texto ao estudante com novas intervenções e, portanto, devolve-lhe a palavra, mantendo o processo de interação e marcando mais um elo dessa cadeia de diálogo. A segunda versão revisada leva à terceira, na qual não constam apontamentos pelo fato de ser a última versão do processo e corresponder ao texto ilustrado, que seria publicado no mural da escola. Porém, ainda que fosse a última versão do processo didatizado, ao não apresentar novos apontamentos, o professor rompe com o processo de interação e, assim, deixa de dar condições para que novas adequações pudessem ser feitas a partir desta terceira versão. Por não fazer intervenções, toma a terceira versão como a última e a considerada adequada à situação, sem qualquer questionamento relacionado às condições estabelecidas.

A predominância das intervenções do professor nas três versões é vinculada à correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010), em suas diversas funções de questionamento, apontamento e comentário (GASPAROTTO, 2014; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Esse dado direciona nossas reflexões para avaliarmos que houve compreensão do processo de formação proporcionado pelo PIBID.

Essa dupla de professores em formação inicial lançou mão, predominantemente, de correções textual-interativas, buscando fazer encaminhamentos mais explicativos ao estudante. A correção resolutiva foi usada, essencialmente, para resolver aspectos linguísticos e gramaticais. Quanto à intervenção classificatória, quase não usada, sugere-nos certa dificuldade com tal modo de intervir no texto, por dois possíveis motivos: um relacionado à própria forma de fazer esse tipo de correção; outro a respeito de classificar as inadequações; aspectos que também indicam elementos a serem trabalhados no processo de formação docente inicial.

O maior número de intervenções na primeira versão sugere-nos a possível compreensão dos professores: deve-se apontar todos os aspectos a serem revisados no texto, independente de qual categoria corresponde cada inadequação e da quantidade de intervenção a ser feita. Assim, na primeira versão, os textos, geralmente, apresentam menos elementos que o caracterizam como adequado à situação de produção e, então, os professores lançam mão de diversas intervenções, a fim de indicar o que e como deve ser revisado e reescrito. Avaliamos que esta forma de atuação contradiz um dos princípios da correção elencado por Serafini (1987, p. 111), de que “deve-se corrigir poucos erros em cada texto”, a fim dar melhores condições para que o produtor compreenda as interferências e saiba como revisar e reescrever seu texto, para que atenda aos apontamentos do professor e à proposta de produção. Para a autora, é “[...] mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” (SERAFINI, 1987, p. 111).

Entre as três versões do texto, o número de intervenções vai sendo reduzido, indicando que, após as primeiras interferências do professor, o estudante teve condições de revisar e reescrever seu texto, considerando a necessidade, em situação de ensino, de deixar o texto adequado ao encaminhamento de produção. O fato de não haver apontamentos na terceira versão explica-se por ser considerada, no processo didatizado de produção textual, a última versão do texto, que seria publicada no mural da escola e, portanto, os professores entenderam que não deveriam fazer revisões.

A partir de tais análises, observamos que o processo de formação teórico-metodológico está em compreensão: os professores em formação inicial demonstram compreender a escrita como processo e conhecer os vários tipos de correção, contudo, ainda é necessário refletir a respeito das funções de cada apontamento, considerando a pertinência de, efetivamente, orientar a revisão e a reescrita do estudante. Ainda, diante das práticas de revisão desses professores em formação inicial, em seus turnos de correção, constatamos que demonstram dificuldade no entendimento do gênero discursivo lenda folclórica e focam seus apontamentos na estrutura da narrativa; por outro lado, indicam maior compreensão quanto ao conceito de escrita como processo e aos tipos de correção.

Esse registro indica as contribuições e as falhas do processo de formação do PIBID<sup>6</sup>. Quanto às contribuições, destacamos: a) proporcionar formação teórica, metodológica e

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que contribuições e falhas existem em qualquer processo de formação, seja no PIBID, seja em disciplinas da graduação ou, ainda, no estágio curricular supervisionado, por exemplo. Assim, **independentemente** de ser no Programa, as lacunas que elencamos poderiam acontecer. Pelo fato de nosso objeto de pesquisa não ser o Programa, em si, mas o estabelecimento do processo de formação teórico-metodológica

prática sobre escrita, revisão e reescrita; b) possibilitar a apropriação de conceitos específicos que determinam a prática docente em seu turno de correção de textos. Em relação às falhas, elencamos: a) não trabalhar adequadamente com o conceito teórico-metodológico de gênero discursivo; b) não estudar os conteúdos específicos ensinados nas escolas; c) buscar preparar para a atuação docente, sem antes possibilitar o domínio dos conceitos. Ponderamos que, como em todo processo de formação docente, devido a condições objetivas, de tempo, por exemplo, podem haver lacunas nos conteúdos estudados. No subprojeto PIBID não foi diferente, contudo, pelo fato de apoiarmo-nos na perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), os resultados indicam caminhos a serem percorridos. Além disso, consideramos que a formação docente é um processo contínuo, inclusive em relação aos conceitos a serem ensinados e, portanto, ainda que na formação inicial nem todos os conteúdos tenham sido, efetivamente, trabalhados, os professores, em suas práticas, buscam frequentemente atualização e complementação de sua formação.

Por meio de suas atuações no processo de revisão do texto, o professor também encaminha quais operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998) o estudante terá que realizar em sua reescrita. Assim, analisamos as práticas de reescrita propostas pelos professores, tomando seus apontamentos como indicadores dessa atuação.

Esses professores recorrem, predominantemente, a intervenções textual-interativas com a função de questionamento, com o objetivo de que o produtor complemente seu texto, apresentando novas informações e mais adequadas à situação, sugerindo a operação de acréscimo (FABRE, 1986). As intervenções relativas à ortografia de algumas palavras indicam a operação de substituição, pois marcam que as palavras destacadas estão incorretas e, portanto, a ação requerida na revisão e na reescrita é a de trocar por sua forma correta.

Para compreendermos os modos de participação dos professores em formação inicial no processo de produção textual, essa análise a respeito da revisão e da reescrita é fundamental, porque revela seus entendimentos acerca da escrita como processo, da revisão e da reescrita, indicando como atuam. No caso específico da reescrita, os apontamentos de revisão manifestam as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998) propostas para as atuações do produtor do texto. Ao fazer apontamentos de revisão, os professores desempenham tais operações, também participando do processo de revisão e de reescrita do texto do estudante.

---

sobre revisão e reescrita na formação docente inicial, não nos detemos a refletir a respeito desses aspectos no PIBID.

## 5 Conclusão

Considerando nosso objetivo de compreender de quais conceitos relativos à revisão e à reescrita os professores em formação inicial participantes do PIBID apropriam-se e como se refletem em suas atuações, analisamos como foi a atuação de uma dupla de professores no processo de revisão e de reescrita de um texto no gênero discursivo lenda folclórica de um estudante de sexto ano do Ensino Fundamental. Para avaliarmos como se deu tal apropriação, tomamos como registro, também, o processo de formação teórico-metodológica e prática ocorrido no subprojeto de Língua Portuguesa.

Diante dos registros, observamos que o PIBID proporcionou a formação quanto ao conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e, como consequência desse entendimento de perspectiva processual, também possibilitou o estudo relativo aos processos de revisão e de reescrita, com destaque para os tipos de correção e suas funções. A unidade didática desenvolvida na escola, cuja atividade final foi a produção da lenda folclórica, foi produzida com orientação, especialmente, da professora coordenadora e contemplou estudo acerca do gênero e tema da produção textual. Porém, o gênero ensinado na escola não foi devidamente trabalhado com os professores em formação inicial, dificultando suas atuações quanto aos aspectos discursivos do gênero.

Em relação à apropriação dos conceitos de revisão e de reescrita, avaliamos que os professores:

1. Entendem a revisão e a reescrita como partes inerentes à escrita e como etapas processuais, recursivas e dialógicas: é por meio de tais fases que o diálogo é mantido com os produtores do texto;
2. Atuam nos textos dos estudantes de acordo com os materiais produzidos: pelo fato de o texto estar mais próximo da proposta, os apontamentos orientam melhor a revisão e a reescrita do produtor;
3. Inferem que a revisão objetiva orientar a reescrita, buscando encaminhar processos reflexivos que ampliem o texto original, como, por exemplo, o comentário ao final da primeira versão do texto, e, assim, adequa-se à proposta de produção, por isso fazem intervenções que recorrem ao material estudado e ao comando de produção, que é o principal parâmetro para as intervenções;
4. Sabem que os vários tipos de correção (SERAFINI, 1987; RUIZ, 2010; GASPAROTTO, 2014; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) são usados, conforme

as respectivas funções predominantes: indicativa e resolutive para aspectos linguístico-discursivos; textual-interativa para os elementos relacionados às características do texto; a classificatória é raramente utilizada, sugerindo que não dominam os elementos linguístico-gramaticais, os quais, comumente, são apontados e explicados por meio de intervenções classificatórias. Assim, conhecem sobre os tipos de correção, mas não, necessariamente, a respeito dos conteúdos a serem revisados e reescritos, característica decorrente de todo o seu processo de formação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior;

5. Consideram que o bilhete ao final do texto é a principal forma de orientar a revisão, por isso, lançam mão, destacadamente, desse modo de intervenção, ainda que, predominantemente, sejam compostos por comentários mais gerais sobre o texto, indicando, também, certa dificuldade em tratar de elementos pontuais e específicos que necessitam de revisão;
6. Percebem que os apontamentos de revisão direcionam para as operações linguístico-discursivas a serem usadas, indicando a regularidade, respectivamente, pela adição e substituição e, em alguns casos, pelo ato de ignorar, demonstrando que têm dificuldades em trabalhar com a supressão e o deslocamento, o que significa que atuam orientando maiores mudanças e não tanto pelo aproveitamento do que o estudante já produziu.

Ao tomarmos as atuações dos professores em formação inicial no processo de revisão e de reescrita, avaliamos que tais professores indicam apropriarem-se dos seguintes conceitos: a) de revisão e de reescrita como etapas processuais, recursivas e dialógicas; b) dos vários tipos de correção e suas respectivas funções; c) da reescrita como etapa que se materializa por meio das operações linguístico-discursivas.

## **Referências**

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). **What writers know: the language, process, and structure of written discourse**. New York: Academic Press, 1982, p.345-63.

BELOTI, A. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, vol. 17, n. 002, p. 275-303, 2004.

CASTELA, G. da S. **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. (Org.). Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

DIONISO, A.; CORTES, S.; LIMA, A. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jan./jul. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jul./dez. 2015b.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 62, p. 59-79, 1986.

\_\_\_\_\_. La reécriture dans l'écriture: l'écas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 68, p. 15-39, 1987.

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.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987, p. 176-240.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 265 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

\_\_\_\_\_. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**: apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1, p. 251-276.

\_\_\_\_\_. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

\_\_\_\_\_; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016.

MOITA-LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos linguísticos**, v. XXXVII, n. 002, p. 59-73, maio/ago. 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

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

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Barros de Mattos, Adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

WHITE, R. V., ARNDT, V. **Process writing**. London: Longman, 1995.

Data de recebimento: 30 de janeiro de 2017.

Data de aceite: 20 de junho de 2017.