A COMPREENSÃO DA ESCRITA COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID

UNDERSTANDING WRITING AS A PROCESS IN PIBID'S TEACHER TRAINING

Adriana Beloti[1]
Renilson José Menegassi[2]

RESUMO: Neste artigo, tratamos das concepções de escrita, revisão e reescrita dos professores em formação inicial participantes do PIBID, objetivando investigar como é constituída a formação teórico-metodológica sobre tais processos. Para tanto, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin; no conceito de escrita como trabalho e nos estudos sobre o processo de escrita, com enfoque na revisão e reescrita. A pesquisa desenvolveu-se de acordo com o aporte da Linguística Aplicada e da pesquisa-ação, em um processo de formação junto aos participantes. Para as análises, consideramos as atuações dos professores nos questionários inicial e final da pesquisa, analisando suas compreensões acerca dos conceitos envoltos no processo de escrita. Após o trabalho efetivado no PIBID e tomando os registros da pesquisa, avaliamos que os estudos teórico-metodológicos foram compreendidos de modo a provocar alterações nas concepções em cada fase da pesquisa, pois os professores demonstram entender a escrita como processo, a revisão e a reescrita como inerentes e etapas recursivas e dialógicas, que visam a possibilitar um texto mais adequado à situação de enunciação.

Palavras–chave: formação docente inicial; escrita; revisão; reescrita.

ABSTRACT: In this article, we deal with the conceptions of writing, revision and rewriting of teachers in initial training attending PIBID, aiming at investigating how the theoretical-methodological foundation on such processes is built. For that, we seek support on the enunciative-discursive perspective and on the dialogical conception of language from Bakhtin's Circle; on the concept of writing as work and on studies about the process of writing, focusing revision and rewriting. The research was developed in accordance with the fundamental of Applied Linguistics and action research, in a process of formation with the teachers. For the analysis, we considered the participation of the teachers in the initial and final questionnaires of the research, analyzing their understanding regarding the concepts involved in the process of

1 Professora da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: dribeloti@gmail.com.

2 Doutor em Letras, professor da Universidade Estadual de Maringá, Projeto de Pesquisa "Escrita e a formação de educadores de língua", financiado pela Fundação Araucária do Paraná. E-mail: renilson@wnet.com.br.

writing. After the work performed in PIBID and considering the research records, we measure that the theoretical-methodological studies were apprehended in order to bring changes in the conceptions in each phase of the research, since the teachers have shown an understanding of writing as a process, and of revision and rewriting as inherent, recursive and dialogical stages that aim at allowing a text appropriate to the situation of enunciation.

Keywords: initial teacher training; writing; revision; rewriting.

INTRODUÇÃO

A escrita, entendida como um dos eixos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, é conteúdo a ser estudado e trabalhado na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, visto que reflete diretamente nas práticas em sala de aula na Educação Básica. Pesquisas como as de Parisotto (2009) e Cabral (2004) sinalizam para essa pertinência, ao demonstrar que a formação teórico-metodológica tem caráter essencial nas atividades das práticas discursivas de leitura e de escrita, pois condicionam as concepções dos professores e, consequentemente, os modos de atuação junto aos estudantes. Os trabalhos de Gasparotto (2014) e Pianaro-Angelo (2015), desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa *Interação e Escrita* – CNPq/UEM, pautados na pesquisa colaborativa, também corroboram essa relevância da formação teórico-metodológica para subsidiar as práticas dos professores, pensando em maiores contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Nesse sentido, delineamos nossa pesquisa na formação docente inicial, tendo como participantes os acadêmicos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*[3], iniciado em 2014, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O *locus* de nossas investigações foi a Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Câmpus de Campo Mourão-PR. Outras pesquisas relativas à escrita na formação docente inicial junto ao PIBID, como, por exemplo, a de Castela (2014), que trata de subprojetos de Letras do estado do Paraná, e de Dionísio, Cortes e Lima (2015a; 2015b), que organizam dois números da Revista *Ao Pé da Letra* dedicados a artigos correspondentes ao PIBID, também nos ajudam a refletir acerca das características do Programa.

No cenário de tais trabalhos, nossa pesquisa insere-se no contexto da formação docente inicial, com um grupo específico de sujeitos participantes, com o objetivo de caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, considerando a inserção no contexto social dos participantes; pautada no aporte da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), porque

3 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>. Acesso em: 15 jun. 2015.

examinamos aspectos da linguagem em um contexto determinado; além da realização de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), pelo fato de desenvolvermos um processo de formação teórica, metodológica e prática junto aos participantes.

Nosso objeto de análise neste trabalho são as atuações dos professores em formação inicial nas fases de diagnóstico inicial e final da pesquisa em andamento, tomando as respostas aos respectivos questionários, como recorte de dados já analisados. Assim, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e na concepção dialógica de linguagem oriunda do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), para refletirmos acerca dos aspectos relacionados à linguagem; no conceito de escrita como trabalho, proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e nos trabalhos de Geraldi (1997; 2004), sobre o processo de produção textual, possibilitando nossas discussões a respeito das concepções que os participantes apresentam; nas pesquisas de Menegassi (1998), Jesus (2004) e Ruiz (2010), relativas à revisão e à reescrita de textos, como aporte que proporciona avaliarmos o entendimento dos sujeitos relacionados a tais práticas.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Pautamo-nos, tanto no desenvolvimento dos estudos junto aos professores em formação inicial participantes do PIBID, quanto nas reflexões deste trabalho, na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), porque entendemos que a linguagem é o instrumento que possibilita a interação verbal social, permeando as atividades humanas e constituindo os sujeitos em todas as suas práticas, inclusive as relacionadas ao ensino.

Nesse sentido, o dialogismo, que pressupõe sempre o diálogo com o outro, é o conceito principal que norteia as concepções assumidas neste trabalho e define a vertente discursiva para subsidiar nossas discussões e indicar o percurso para a concepção de escrita que coaduna com essa perspectiva, ou seja, a de escrita como prática discursiva, sendo uma das formas de interação entre os sujeitos e, por isso, concebida como processo em oposição a produto pronto e acabado, independentemente de suas condições de enunciação.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Geraldi (2004) propõe a mudança da redação para a produção de textos, salientando que não se trata apenas de uma nova terminologia, mas, principalmente, de novas práticas, sustentadas em outras concepções, que levam à reflexão dos usos da língua e a uma escrita com função. Desse modo, pensar a escrita em sala de aula significa considerar um texto a ser produzido com reais necessidades, com funções sociais e comunicativas estabelecidas, inserido em um contexto sócio, histórico e ideológico de enunciação.

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), essa vertente corresponde à concepção de escrita como trabalho, a qual caracteriza a escrita como: a) um processo contínuo de ensino e aprendizagem; b) uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido, a fim de dar condições para que os estudantes

escrevam seus textos adequados à situação de enunciação; c) uma prática que considera quatro etapas para sua efetivação, com destaque para as fases de revisão e de reescrita, que marcam seu caráter processual e recursivo, proporcionando o diálogo entre estudante – produtor – e professor – revisor e coprodutor do texto.

Assim, o trabalho de escrita é desenvolvido considerando as etapas de: a) planejamento: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) execução da escrita: desenvolve os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escreve o texto; c) revisão: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) reescrita: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação.

Seguindo essa vertente que concebe a escrita como um processo, Geraldi (1997) concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e formas linguísticas e considerar, portanto, a situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Assim, afirma que, para contribuir com a formação e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, para a produção de um texto é necessário que:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Dessa forma, pautados na perspectiva discursiva de linguagem e na concepção de escrita como trabalho, articulando ambos os conceitos e pensando em um processo de ensino e aprendizagem da prática discursiva de escrita nas aulas de Língua Portuguesa que preze pelo desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, é que compreendemos a necessidade de pautar o trabalho na formação docente inicial por esta perspectiva.

SUPORTES PARA A GERAÇÃO DOS REGISTROS

O PIBID, Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, teve início no Brasil em 2009, com vistas à formação inicial de professor, por meio da integração entre a universidade, responsável pela formação de professores, e a Educação Básica, espaço de atuação direta dos educadores, possibilitando maior articulação entre a teoria e a prática, promovendo a práxis necessária para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2014), o Programa é

> [...] uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura

> exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (FCC, 2014, p. 5)[4].

Assim, qualquer subprojeto do PIBID deve ter como foco estes objetivos gerais do Programa e, então, traçar suas finalidades específicas, conforme suas características. Pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem é extremamente importante e é nesse aspecto que o Programa ganha espaço e mostra-se com valor histórico.

Entendemos que, transcorridos sete anos de trabalhos financiados por órgão federal, mostram-se pertinentes pesquisas que busquem investigar possíveis resultados dos subprojetos vinculados ao Programa. É nesse contexto, que buscamos caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID, utilizando como instrumento de geração dos registros um questionário semiestruturado, composto por perguntas subjetivas e objetivas, que tratam, 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.

O caráter qualitativo-interpretativo da pesquisa explica-se porque inserimo-nos no contexto social e cultural dos participantes, durante o período de geração dos registros, e pela maneira como analisamos os registros gerados, para além de dados estatísticos. Pelo fato de investigarmos aspectos da linguagem em situação social determinada, pautamo-nos no aporte da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA-LOPES, 2006), situando nossa pesquisa no cenário da interdisciplinaridade, atrelando estudos da linguagem e da educação, para compreendermos o processo de formação teórico-metodológica dos participantes do PIBID.

Em nosso trabalho com os participantes, desenvolvemos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação ao processo de produção textual, incluindo as etapas de revisão e de reescrita. Nesse sentido, nossa pesquisa caracteriza-se, também, como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), envolvendo de maneira participativa os pesquisadores e os professores em formação inicial integrantes do Programa, que interagem e desenvolvem o estudo, buscando sua transformação ao fim do trabalho, ocasionando a simultaneidade entre a pesquisa e a ação, próprias desse tipo de estudo.

Os registros foram gerados no período de março de 2014 a novembro de 2015, incluindo as etapas de diagnóstico inicial; formação teórico-metodológica e prática; diagnóstico final. Neste artigo, analisamos a atuação dos participantes nas etapas de diagnóstico inicial, realizada em 4 de abril de 2014, e diagnóstico final, efetivada em 10 de novembro de 2015. Entre a primeira fase e a final, houve o período de formação teórico-metodológica, incluindo 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. Sinteticamente, as atividades desenvolvidas foram:

4 Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

Quadro 1: Síntese das atividades realizadas no PIBID

Data	Atividades realizadas
Ano: 2014	
23/3	Grupo de Estudos: conceitos sobre Educação (SAVIANI, 2003).
4/4	Diagnóstico Inicial: questionário inicial e correção de texto.
11 e 25/4	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996).
9/5	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996); DCE (PARANÁ, 2008); PPP, PPC e PTD (escolas estaduais).
16/5	Oficina: produção de Portfólio.
23 e 30/5	Grupo de Estudos: DCE (PARANÁ, 2008).
6/6 a agosto	Produção textual: Resposta Argumentativa.
27/6	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).
1/8	Grupo de Estudos: processo de produção textual (GERALDI, 2004).
11 e 22/8	Grupo de Estudos: concepções de escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).
5/9	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).
Ano: 2015	
13/2	Reunião: contexto sócio-histórico em relação à educação.
10/3	Grupo de Estudos: atividades realizadas em 2014.
17/3	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996) e DCE (PARANÁ, 2008).
17/3 a maio	Produção textual: Resposta Interpretativo-Argumentativa.
31/3	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).
14/4 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.
19/5 e 2/6	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).
Maio a julho	Grupo de Estudos: prática de revisão de textos pelos acadêmicos.
9/6	Grupo de Estudos: produção de Portfólio.
23 e 30/6	Grupo de Estudos: trabalhos para o II Seminário e IV Encontro do PIBID na Unespar.
10/7	Grupo de Estudos: produção de materiais didáticos.
1/9	Grupo de Estudos: revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).
Agosto e Outubro	Implementação das atividades nas escolas.
6/10	Grupo de Estudos: estudos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).
10/11	Diagnóstico Final: questionário final e correção de texto.

Fonte: Os pesquisadores.

Por meio de tais informações, podemos entender como se deu o processo de formação dos participantes. Ressaltamos que, após o processo de formação teórico-metodológica, entre agosto e outubro de 2015, os participantes atuaram como professores na Educação Básica, desenvolvendo uma unidade didática e implementando-a, realizando a prática discursiva de escrita e atuando, efetivamente, nos processos de revisão e de reescrita dos textos dos alunos das escolas integrantes do Programa. Dados os nossos objetivos, neste artigo, não examinamos tais atuações na prática, detemo-nos na análise das respostas aos questionários do início e do fim da pesquisa, instrumentos que possibilitaram os diagnósticos inicial e final.

Para caracterizarmos as concepções dos participantes quanto à escrita, à revisão e à reescrita, analisamos as respostas às perguntas *7. O que é a escrita?*; *13. O que é revisar um texto?*; *15. O que é reescrever um texto?*, dos questionários inicial e final, que abordam, especificamente, aspectos relacionados a esses conceitos e permitem-nos compreender como os professores em formação inicial concebem a escrita, a revisão e a reescrita. Essa análise é pertinente, porque possibilita avaliarmos o desenvolvimento dos participantes do início para o fim do processo de formação, trabalhando com o mesmo instrumento de geração dos registros, ocasionando, ainda, dados que contribuem com as discussões quanto à formação de professores e seus impactos para as práticas futuras.

Ao observarmos as semelhanças/diferenças entre as atuações nas fases inicial e final da pesquisa, examinamos as compreensões dos professores e, na pesquisa-ação, podemos retomar estudos que se mostrem necessários. Ademais, podemos caracterizar as concepções reveladas pelos participantes em suas atuações nessas etapas da pesquisa, apresentando dados importantes para pensarmos sobre o processo de formação desenvolvido no PIBID e, também, refletirmos a respeito de como tal formação pode subsidiar as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Aqui, analisamos as atuações de seis sujeitos da pesquisa, os quais participaram de todas as etapas de coleta dos registros e atuaram em uma das escolas integrantes do Programa. Os sujeitos são os participantes B, I, K, M, N e Q. Os acadêmicos B e Q, quando ingressaram no PIBID, em 2014, encontravam-se na faixa etária entre 17 e 18 anos, recém-saídos do Ensino Médio, estavam no primeiro ano da graduação e informaram, no questionário inicial da pesquisa, terem cursado a Educação Básica em escolas públicas e não terem formação específica em nível de Ensino Médio. No decorrer dos dois anos de coleta dos registros, não participaram de outro projeto além do PIBID.

Os dados dos sujeitos K e M diferenciam-se dos demais, em relação à idade e formação de um dos sujeitos: em 2014, no início do PIBID, K tinha 18 anos, estava no primeiro ano da graduação, recém-saído do Ensino Médio, sem outra formação específica além dessa e não participou de outro projeto além do PIBID; M tinha 34 anos, estava no segundo ano da graduação, informou ter outro curso superior e uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologia de Ensino Superior e, a partir de agosto de 2015, iniciou um projeto no Programa de Iniciação Científica – PIC.

O diferencial da dupla I e N é que ambos os sujeitos estavam no terceiro ano da graduação em 2014, início do subprojeto PIBID, com 19 e 21 anos, respectivamente. Nenhum dos dois acadêmicos tinha outra formação além da Educação Básica, a qual foi cursada totalmente em escola pública, por I; em escola particular – Ensino Fundamental – e pública – Ensino Médio, por N. Esses dois participantes já tinham integrado outro subprojeto PIBID entre 2012 e 2013, ou seja, desde seu primeiro ano da graduação participavam de projetos, além disso, entre 2014 e 2015, N integrou um projeto de PIC. O fato de estarem desde o primeiro ano envolvidos em atividades paralelas às regulares do Curso é um diferencial entre os acadêmicos e mostra-se pertinente ao tomarmos nossos registros para análise.

Diante de tais dados, passamos à análise das atuações por meio dos questionários inicial e final, a fim de compreendermos como se deu a formação teórico-metodológica relativa ao processo de escrita, à revisão e à reescrita.

As atuações dos professores: panorama dos diagnósticos inicial e final

Para este trabalho, selecionamos as perguntas que abordam, especificamente, aspectos relacionados à escrita, revisão e reescrita e permitem-nos compreender as concepções dos professores em formação inicial em relação a tais conceitos.

Analisamos as respostas, todas transcritas literalmente conforme constam no original, dos professores B, I, K, M, N e Q para a pergunta sobre a escrita, no questionário inicial realizado em 4/4/2014:

> B: "O ato de organizar uma ideia, transmitida ao papel, como também a criação vinda da capacidade artística do homem, (também) o desenvolvimento de um todo organizado.".
>
> I: "Em minha concepção, a escrita constitui a materialidade da língua, é o processo a partir do qual a língua é materializada.".
>
> K: "A escrita é o processo de pôr no papel uma ideia, pensamento, cópia de textos ou documentos, etc.".
>
> M: "Escrita é o meio de materializar um enunciado, um sentido pretendido.".
>
> N: "Escrita é o processo pelo qual transcrevemos as nossas ideias e concepções sobre determinado assunto, bem como nos expressamos em diversas situações cotidianas.".
>
> Q: "É o ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideais, sentimentos, etc.".

Avaliamos cinco das seis respostas como indicativas de uma concepção de linguagem mais tradicional e estrutural, revelando a escrita como transmissão do que se pensa e materialização da língua. Afirmar que escrever é *"[...] organizar uma ideia [...]"* – participante B; *"[...] a materialidade da língua [...]"* – participante I; *"[...] pôr no papel uma ideia, pensamento [...]"* – participante K; transcrever *"[...] nossas ideias e concepções sobre determinado assunto [...]"* – participante N; *"[...] ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideias [...]"* – participante Q; evidencia-nos o vínculo ao entendimento de que a linguagem, neste caso, a escrita, serve para expressar aquilo que pensamos, estabelecendo relação com a concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2010) e a de escrita como dom ou inspiração divina (SERCUNDES, 2004). A resposta de I demonstra, ainda, a tradicional dicotomia fala *x* escrita, como se a oralidade não fosse uma maneira de materialização da linguagem.

O participante M, contudo, apesar de usar o termo *materializar*, que o vincularia ao mesmo grupo de respostas dos demais, lança mão de outras expressões que aproximam seu entendimento de uma vertente mais interacionista, pois, ao afirmar que escrever é *"[...] materializar um enunciado, um sentido pretendido."*, deixa indícios de que entende a escrita para além de uma expressão do pensamento, mas relacionada aos enunciados e aos sentidos, termos que carregam concepções mais abrangentes, como elos da cadeia de interação verbal (BAKHTIN, 2003) e sentidos polissêmicos, coproduzidos pelos interlocutores.

Entendemos que essa compreensão manifestada pelos participantes na fase inicial deve-se a sua formação do período da Educação Básica, são anos de um

ensino pautado, predominantemente, ainda em concepções mais tradicionais relacionadas à linguagem, implicando em um trabalho em sala de aula que não considera, por exemplo, a prática da escrita como trabalho. Mesmo os participantes que já estavam no terceiro ano da graduação – I e N -, também revelam apoio na tradicional formação escolar, indicando que, até aquele período – início do terceiro ano do Curso de Letras, as atividades do Curso não possibilitaram ressignificar esses conceitos. Tais registros indicam a necessidade de reflexão acerca das práticas escolares e de formação constante aos professores que atuam nas escolas e, ainda, a pertinência de possibilitar um processo de formação docente inicial que se paute na perspectiva discursiva de linguagem (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) e de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

Após todo o trabalho de formação, em 10/11/2015, procedemos à coleta dos registros finais. Para essa mesma pergunta, os participantes responderam, respectivamente:

> B: "A escrita é um trabalho que requer quatro momentos: o planejamento, a escrita efetivamente, a revisão e a reescrita. Desse modo, não a concebemos como um produto, pronto e acabado, pois não há um texto que seja completamente concluído.".
>
> I: "Como futura professora, compreendo a escrita como um dos processos de interação propiciados pela linguagem, visto que a mesma compreende um ou mais interlocutores, encontra-se marcada por um tempo e insere-se em um espaço, de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa, considerando as adequações ao contexto de uso.".
>
> K: "A escrita é um processo, pelo qual, passamos para desenvolver a habilidade de escrever. Escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê, é muito mais que expressar ideias e transmitir conhecimento, escrever é interagir com o outro. A prática da escrita é fundamental em nosso dia-a-dia.".
>
> M: "Escrita é a produção de um texto. E como tal, é um processo não linear. Exige revisão e reescritas necessárias para que ocorra uma escrita eficiente.".
>
> N: "A escrita é um processo, por meio do qual materializamos a linguagem, em textos de diversos gêneros discursivos, de acordo com a situação de interação verbal social.".
>
> Q: "Escrita é trabalho, é um processo contínuo que considera a interação e que envolve quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita.".

Por meio dessas respostas, observamos que os sujeitos indicam uma perspectiva interacionista de linguagem, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, marcando o caráter processual da escrita. O participante K, por exemplo, ao afirmar que *"[...] escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê [...]"*, explicita um foco na coerência, conceito específico da Linguística Textual, e na interação com o outro, pela sequência de sua resposta: *"[...] escrever é interagir com o outro [...]"*. O participante M destaca as etapas de revisão e de reescrita, contudo deixa uma subjetividade que pode comprometer o entendimento acerca do que é escrever: *"[...] ocorra uma escrita eficiente."*, pois

o que é eficiente é variável conforme as diversas situações e, além disso, o termo, comumente, refere-se a uma visão mais estrutural, de produto. Logo, esse registro chama-nos a atenção para a idiossincrasia de M no processo de formação, indicando a necessidade de retomar algumas reflexões e discutir sobre a subjetividade de certas afirmações, sendo necessário estabelecer parâmetros para que seja entendido o que é uma "escrita eficiente".

As respostas de I e N destacam-se, especialmente, pelo uso de duas expressões, respectivamente: *"[...] de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa [...]"* e *"[...] em textos de diversos gêneros discursivos [...]"*. Tais posicionamentos demonstram subsidio em todo o processo de formação teórico-metodológica pelo qual passaram no PIBID. O participante I, ao afirmar que a escrita deve estar de acordo com as finalidades e funções, marca o caráter discursivo e processual (GERALDI, 2004): não existe um texto correto e pronto *a priori*, mas o bom texto é aquele que adequa-se as suas condições de produção (MENEGASSI, 2012), considerando para isso as finalidades de determinada prática discursiva de escrita e as funções que cada texto pode cumprir. O sujeito N destaca outro conceito estudado no subprojeto e tomado como norte na produção da unidade didática – o de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que leva à compreensão de texto inserido em determinada situação de interação verbal social. Essa sustentação marca o aporte da perspectiva discursiva de linguagem, inclusive orientada pelas DCE (PARANÁ, 2008), para pautar o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Essa compreensão de escrita dos participantes indica-nos o apoio no processo de formação teórico-metodológica e na prática desenvolvidos no PIBID, porque os professores, em suas respostas, lançam mão de termos e expressões que caracterizam a escrita como processo, como, por exemplo: *"A escrita é um trabalho que requer quatro momentos[...']"* – participante B; *"[...]a escrita como um dos processos de interação propiciados pela linguagem [...]"* – participante I; *"A escrita é um processo [...]"* –participantes K e N. Os participantes B e Q destacam essa compreensão, pois afirmam que a escrita envolve quatro etapas, isto é, além de concebê-la como trabalho, registram que, ao ser produzida por meio de fases, é um processo, que prescinde de revisão e de reescrita.

Avaliamos que, pelo fato de mudarem suas compreensões entre os questionários inicial e final, os professores demonstram ter se pautado no que foi trabalhado e entendem a escrita como processo. São os posicionamentos materializados nas respostas do questionário final que indicam de que forma os participantes entendem a escrita, no período de geração dos últimos registros da pesquisa.

O mesmo processo de compreensão quanto ao conceito de escrita também é apresentado em relação ao entendimento da revisão de textos, outra etapa da escrita como processo. No questionário inicial, na mesma linha das concepções reveladas ao responderem ao questionamento sobre a escrita, as respostas para a pergunta *13. O que é revisar um texto?* também indicaram, predominantemente, uma concepção tradicional e o pouco contato com a revisão textual, até aquele período de formação desses sujeitos. Isso demonstra coerência entre o entendimento desses dois conceitos e, novamente, o maior período de sua formação escolar aparece arraigado em suas compreensões, indicando a predominância do ensino pautado em vertentes tradicionais que, ao não considerarem a escrita como processo, tampouco trabalham

com a revisão de textos. Para nós, formadores de professores, essa constatação é importante, porque direciona o trabalho de formação a ser desenvolvido, a fim de dar condições para que esse cenário possa ser alterado, gradativamente, na Educação Básica, tomando como subsídio o objetivo do trabalho com a escrita – a formação de sujeitos, produtores de textos, que têm o que dizer e saibam como fazê-lo de acordo com cada situação de interação verbal social.

As respostas dos professores no questionário inicial foram, respectivamente:

> B: "Perceber sua linguagem, seus direcionamentos, seu conteúdo, as funções, a gramática. Procurar encontrar os erros, buscando os acertos.".
>
> I: "Em minha opinião, a revisão de um texto implica em analisá-lo do ponto de vista linguístico, funcional e suas relações coesivas e coerentes, tudo isso de acordo com o gênero, tema/assunto a partir do qual o texto é escrito.".
>
> K: "É ler novamente depois de uma primeira leitura.".
>
> M: "Revisar um texto é verificar se o sentido primeiro foi materializado.".
>
> N: "Revisar um texto é observar quais são os erros e quais são as adequações necessárias para tornar uma produção melhor estruturada, com coesão, coerência e correta produção de sentido.".
>
> Q: "É o processo de releitura do texto e também de reescrita, buscando identificar se a ideia a ser 'transmitida' foi realmente 'transmitida': caso não tenha sido, procurar a melhor forma para que isso aconteça.".

A compreensão dos professores em formação inicial B, K, M, N e Q quanto à revisão de texto mostra-nos o foco nos erros, nos aspectos gramaticais, na nova leitura para corrigir o erro, em verificar os sentidos, excetuando I, que indica certo distanciamento dessa vertente mais tradicional. O participante B marca a concepção de gramática tradicional, ao afirmar que é necessário perceber *"[...] a gramática [...] encontrar os erros, buscando os acertos."*. A relação com a expressão do pensamento e sua forma correta é ratificada na resposta do participante Q, enfatizando a necessidade de *"[...] identificar se a ideia a ser 'transmitida' foi realmente 'transmitida' [...]"*, ou seja, se a escrita serve para expressar o que se pensa, a revisão tem o papel de verificar se essa expressão está correta. Os sujeitos I e N indicam uma aproximação com os estudos da Linguística Textual, porque enfatizam a necessidade de considerar os aspectos da coesão e da coerência na revisão dos textos, fator que pode ser explicado, por exemplo, pelo fato de estarem no terceiro ano da graduação e terem estudado, na série anterior, os conteúdos da Linguística Textual em uma das disciplinas da matriz curricular do Curso de Letras. O participante I ainda afirma *"[...] ponto de vista linguístico, funcional [...] de acordo com o gênero, tema/assunto [...]"*, isto é, sugere conhecer, no mínimo, duas dimensões do trabalho com a linguagem – a linguística e a funcional – e os elementos relativos ao *que* e ao *como* dizer (GERALDI, 1997; PARANÁ, 2008), das condições para a produção de textos.

Para completar o caminho de nossas análises quanto à compreensão do conceito de revisão, apresentamos os dados do diagnóstico final, que nos possibilita relacionar ao levantamento inicial, para sistematizarmos as compreensões que os professores demonstram. Do mesmo modo em que houve entendimento do conteúdo trabalhado acerca da escrita, no que se refere à revisão, os professores também

indicam ter compreendido o caráter mais processual da revisão, enquanto etapa de um processo que preza não apenas pela detecção de erros, mas pela possibilidade de adequar o texto à situação de enunciação. Assim, no questionário final, as respostas apresentadas foram:

> B: "Revisar um texto é atentar para perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção.".
>
> I: "A revisão textual é o momento em que o sujeito busca adequar o texto às condições de produção no qual se insere, atentando-se para fatores como o gênero, suporte e interlocutores envolvidos. Dessa forma, a revisão faz com que nos preocupemos tanto com aspectos linguísticos, como extralinguísticos.".
>
> K: "É o processo de analisar tudo o que você já escreveu, com um olhar mais crítico, corrigindo erros gramaticais, mas, em primeiro lugar, lendo e percebendo se o seu texto possui coerência, se há sentido que, também, os outros possam entender.".
>
> M: "Revisar um texto é observar se o texto escrito pode ser considerado como tal, apontar possíveis inadequações em relação à forma e ao conteúdo.".
>
> N: "Revisar um texto é buscar apontar os aspectos que precisam adequados na produção escrita, de acordo com o seu contexto de produção, abrangendo não apenas questões da superfície textual, mas, também, fatores mais amplos relacionados ao cumprimento de suas funções, por exemplo, bem como à produção de sentidos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das habilidades de escrita dos estudantes, por isso, em tal processo, é importante que o professor se assuma no papel de coautor da produção dos alunos, buscando oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.".
>
> Q: "Revisar é olhar para o texto buscando observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs.".

Quanto às compreensões a respeito da revisão, os sujeitos B e Q marcam a relação intrínseca com os elementos delimitados nas condições de produção do texto, porque afirmam que revisar é *"[...] perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção."* e *"[...] observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs."*, logo, há indícios da compreensão da escrita como processo e da revisão como uma das etapas que podem contribuir para essa recursividade da produção textual. Esse registro indica-nos que a formação teórico-metodológica foi efetivada, sugerindo-nos ter sido um processo significativo para os participantes, ao demonstrarem diferentes compreensões do início para o fim do período de pesquisa e, desse modo, sugere-nos que suas práticas futuras podem ser pautadas em tal vertente de trabalho com a língua em sala de aula, corroborando a proposta de que o processo de formação docente inicial é fundamental para que as práticas na Educação Básica sejam sustentadas por conceitos que prezem pelo desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursivas dos sujeitos.

Na mesma linha de seu entendimento sobre o que é a escrita, o professor em formação inicial K marca a necessidade da revisão para a coerência e os sentidos, mas

há um elemento que merece ser problematizado: *"[...] corrigindo erros gramaticais [...]"*. Mesmo que na sequência afirme que primeiro deve-se ler e perceber se há coerência, ao marcar o aspecto gramatical pode indicar-nos, ainda, uma estreita relação com o foco na língua, especialmente, no fato gramatical. O professor M também destaca a revisão da forma e do conteúdo.

A adequação às condições de produção é o aspecto destacável nas respostas de I e N, os quais, inclusive, citam elementos das condições de produção – *"[...] gênero, suporte e interlocutores envolvidos [...]"* – participante I. A resposta de N sobressai-se ao caracterizar o papel do professor nesse processo, como o responsável por orientar a atuação dos estudantes e possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Avaliamos que há indícios de uma sustentação nas propostas teórico-metodológicas trabalhadas no PIBID, porque houve mudanças significativas do diagnóstico inicial para o final, revelando um novo aporte de apoio de suas compreensões, pois a revisão passa a ser entendida como inerente ao processo de escrita, tendo caráter recursivo e dialógico e é compreendida como fundamental para a próxima etapa – a reescrita -, cujo objetivo é possibilitar a produção de um texto mais adequado à situação de interação verbal social.

Lançar mão de termos específicos das teorias estudadas, destacar aspectos importantes do processo de escrita, demonstrar vínculo com o processo de produção em situação de ensino, são alguns dos elementos que nos levam a esse julgamento relativo à compreensão dos estudos desenvolvidos. Porém, considerando o processo de formação docente inicial, ainda há vestígios da necessidade de retomada de reflexões sobre esse aspecto, visto que alguns sujeitos oscilam suas respostas entre uma e outra concepção, não sendo possível vinculá-las a uma única linha de estudo. Essa atuação pode ser explicada, por exemplo, pela formação mais tradicional da Educação Básica estar, ainda, presente nos entendimentos desses sujeitos, comprometendo a forma como poderiam compreender os conteúdos estuados no PIBID. Entendemos que não basta estudar a maneira como deve ser o trabalho com a escrita, mas entender as concepções anteriores, suas ressignificações e, então, refletir a respeito do embasamento principal do trabalho com a linguagem escrita.

Na sequência da análise acerca das compreensões das concepções que permeiam o processo de produção textual na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), tomamos os registros relativos à etapa da reescrita. Examinamos as manifestações relativas à pergunta *15. O que é reescrever um texto?* No questionário inicial, as respostas foram:

> B: "Elaborar o texto novamente.".
>
> I: "Em meu ponto de vista, a reescrita é o processo que permite a reelaboração de um texto, a partir de uma primeira versão ou de uma versão anterior. Este processo possibilita ao autor/escritor do texto, uma produção de acordo com a primeira/anterior visando pensar o texto de uma forma mais adequada às suas exigências.".
>
> K: "É escrevê-lo novamente, fazendo novas observações, tendo um olhar mais crítico.".

M: "Reescrever um texto é mudar, acrescentar, retirar termos sugeridos pelo corretor do texto.".

N: "Reescrever um texto é adequar a primeira produção às observações obtidas com a revisão, visando torná-lo bem estruturado.".

Q: "É escrever um determinado texto novamente, após terem sido realizados apontamentos sobre mudanças necessárias.".

O professor em formação inicial B marca uma relação com as concepções mais tradicionais, por usar o termo *"elaborar"*, o que pode remeter-nos à concepção de escrita como dom (SERCUNDES, 2004). Esse termo também é usado por I – *"reelaborar"* – permitindo-nos a mesma avaliação de vínculo a uma concepção mais tradicional, contudo expressa ao final de sua resposta que é necessário *adequar* o texto *"às suas exigências"*, aspecto que indica certo conhecimento sobre uma concepção interacionista de linguagem, pelo fato de caracterizar a reescrita como *adequação*. Julgamos que essas duas partes de sua resposta demonstram oscilação entre uma e outra vertente, sugerindo que, efetivamente, as teorias não estão devidamente constituídas. Esse registro indica-nos que, em todo seu período de estudo na Educação Básica, a compreensão do que é a rescrita de textos tenha sido pautada em perspectivas, predominantemente, tradicionais, contudo, deixa pistas de que, em algum estágio, a prática de reescrita tenha sido realizada, considerando a necessidade de melhor adequar o texto.

A recursividade da reescrita é indicada nas respostas de B, K e Q pela marca do advérbio *"novamente"*, isto é, reescrever só pode ser escrever novamente algo que já havia sido escrito, variando as formas como essa reescrita acontece: por meio de um *"olhar mais crítico"*, registro do participante K; a partir das sugestões de um corretor, de acordo com a resposta de M; após apontamentos, segundo o sujeito Q. Dessas respostas, destacamos o entendimento de M, quanto à proximidade revelada em relação às operações linguísticas (FABRE, 1986) possíveis de serem feitas e, ainda, à necessidade de haver um *"corretor"*. Este dado pode ser explicado pelo fato de este professor em formação inicial estar, naquele momento do questionário inicial, no segundo ano da graduação e, especialmente, por já ter outro curso superior e uma especialização em Metodologia de Ensino Superior, sugerindo-os já ter compreendido, por outras experiências paralelas ao PIBID, que há um processo de reescrita após outro olhar para o texto. Desse modo, pelo fato de já ter uma compreensão mais próxima da vertente interacionista, a tendência é que, durante o processo de formação docente inicial, M atente-se para a função do *"corretor"* e para o que pode ser feito na reescrita, influenciando no desenvolvimento de seus entendimentos e, também, em como atua no processo de produção textual de seus textos. Além disso, mostra-nos que toda a formação do sujeito o constitui em suas atuações, neste caso, deixando indícios de outras fases de seus estudos no questionário inicial da pesquisa.

Tal posicionamento também é registrado na resposta de N, quando afirma sobre a reescrita adequando a primeira versão *"[...] às observações obtidas com a revisão [...]"*, isto é, só há reescrita se houver revisão. Este participante também caracteriza seu entendimento acerca da reescrita em uma transição entre vertente tradicional – deixar o texto *"bem estruturado"* – e outra mais interacionista – *"adequar a primeira produção"* -, dado que não pode ser ignorado, visto que indica o processo de formação de tal

participante: ainda que já tenha participado de outros projetos, que esteja no terceiro ano da graduação em Letras, é necessário, ainda, sistematizar os estudos teórico-metodológicos, a fim de possibilitar a efetiva compreensão do aporte para sustentação de suas práticas futuras.

Examinados os aspectos relativos à etapa da reescrita, tomamos a fase final de registros da pesquisa, considerando as respostas do questionário final, para a pergunta *15. O que é reescrever um texto?*:

> B: "Reescrever um texto é a quarta etapa da escrita, é o momento em que, se supõe, que o texto já tenha sido produzido conforme o planejado e revisado adequadamente. Assim, reescrever um texto é desenvolvê-lo mais, adequá-lo às condições de produção.".
>
> I: "Reescrever textos é, primeiramente, readequá-lo às condições nas quais foram produzidos, com atenção, também, aos aspectos linguísticos e organizacionais do gênero, por exemplo, enfocando nas orientações realizadas na revisão prévia. Dessa maneira, reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita.".
>
> K: "É a oportunidade de escrever novamente um texto que você já tinha escrito. Geralmente, a reescrita é o processo de adequação dos apontamentos feitos em seu texto por outra pessoa, com o intuito de melhorar o que já estava escrito.".
>
> M: "Reescrever um texto é produzi-lo novamente tendo em vista tanto o comando de produção, quanto a finalidade.".
>
> N: "Reescrever um texto é realizar adequações ao contexto de produção, refletindo sobre os critérios que não foram atendidos na primeira escrita, ou que precisam ser alterados/repensados.".
>
> Q: "Reescrever um texto é voltar para o mesmo texto a fim de desenvolvê-lo, de repensar, de refletir sobre as ideias e buscar adequá-las ao que foi proposto.".

O participante B mostra sua compreensão da escrita como processo, marcando que a reescrita é uma das etapas que compõe o trabalho de produção textual e destaca, ainda, a necessidade da revisão para que a reescrita aconteça. A recursividade caracterizada pelo *novamente* aparece nas respostas de K e M e a *adequação* é registrada por B, I, K, N e Q. Todos os participantes marcam a relação com as condições de produção e M ainda enfatiza a *finalidade*. Chama-nos a atenção a resposta de I acerca dos posicionamentos acionados na reescrita: *"[...] reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita."*: para que haja reescrita, é necessário revisar o texto, prática que pode ser feita assumindo o papel de leitor, isto é, daquele que está disposto a entender e a participar do processo de produção do texto. Nesse sentido, após desempenhar a ação de ler e revisar, é o momento de reescrever, tomando aquela etapa anterior como orientadora dessa última.

Pelas atividades desenvolvidas no PIBID, conforme descrito no Quadro 1, foi proporcionado que entendessem o caráter processual e recursivo da revisão e da reescrita, sua pertinência para a adequação à situação de enunciação e a necessidade de outro olhar sobre o texto, para fazer apontamentos e orientações quanto às revisões e reescritas.

Ao relacionarmos estes dois períodos de registros da pesquisa – diagnóstico inicial e diagnóstico final – observamos a compreensão dos professores em formação inicial a respeito do que é escrever, revisar e reescrever materializada entre as diferenças dessas duas fases. Avaliamos que tais professores demonstram ter compreendido a escrita como processo, composta pelas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Dessa forma, acreditamos que, devido a tal compreensão, o processo de formação proporcionado tenha sido eficiente, relacionando aspectos teóricos, metodológicos e práticos, possibilitando que tais professores, em suas atuações futuras na Educação Básica, tenham condições de pautar-se nesse entendimento e desenvolver práticas de ensino da escrita como trabalho. Sinteticamente, o coletivo de compreensões dos seis participantes em relação a tais conceitos de escrita é ilustrado no Quadro 2:[5]

Quadro 2: Síntese dos registros sobre escrita, revisão e reescrita – questionários inicial e final

Conceito	Questionário Inicial	Questionário Final
Escrita	Expressão do pensamento, materialização de ideias e sentidos.	Interação com o outro, produção de sentidos.
Revisão	Foco nos erros, aspectos gramaticais, nova leitura para corrigir o erro, verificar os sentidos.	Adequação às condições de produção.
Reescrita	Reelaborar, escrever novamente.	Reescrever a partir da revisão, de apontamentos considerando as condições de produção.

Fonte: Os pesquisadores.

Após o processo de formação teórico-metodológica e prática desenvolvido no PIBID, os professores em formação inicial apresentam compreensões diversas das apresentadas no início do trabalho, em abril de 2014. Seus entendimentos para estes três conceitos relativos ao processo de produção textual são:

1. A produção textual, na concepção de escrita como trabalho, é processual e recursiva, desenvolvida em quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita;
2. A escrita é uma prática discursiva de interação com o outro, por meio da qual são coproduzidos sentidos;
3. A revisão é fundamental para chegar à reescrita, a fim de que o texto cumpra seus objetivos, funções e atinja suas finalidades;
4. A revisão e a reescrita constituem partes inerentes à escrita, entendida em seu caráter processual, recursivo e dialógico;
5. A revisão e a reescrita têm caráter dialógico, possibilitado pelas interações entre os sujeitos, nas várias versões dos textos.
6. É necessário, em situação de ensino, discutir com os estudantes sobre a necessidade, a pertinência e a função da revisão e da reescrita, para que, efetivamente, desenvolvam esta prática;

[5] Ressaltamos que este Quadro ilustra a síntese das seis respostas, mas não dispensa a análise pormenorizada da atuação de cada participante, visto que as respostas individuais fornecem elementos que caracterizam certa transição entre uma e outra perspectiva, fator importante que orientou as práticas do processo de formação no PIBID. Observar que há diferença entre o questionário inicial e final significa que houve compreensão dos estudos realizados.

7. A explicação e a discussão coletivas são metodologias que podem contribuir com a revisão e a reescrita dos estudantes.

Observamos, dessa forma, que os professores em formação inicial participantes do PIBID demonstram ter compreendido a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), entendendo as funções de suas etapas processuais e recursivas.

CONCLUSÃO

Diante do objetivo de investigar como é constituída a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita dos participantes do PIBID, avaliamos que a atuação desses professores no questionário final indica-nos que houve compreensão do trabalho realizado no PIBID. Essencialmente, destacamos desse processo: a) o estudo das concepções de linguagem e de escrita; b) as práticas de escrita, revisão e reescrita.

Assim, ao tomarmos como registros de análise as respostas dos questionários inicial e final, julgamos que os professores em formação inicial sugerem ter compreendido a escrita como trabalho a partir dos estudos teórico-metodológicos e das práticas de revisão e de reescrita desenvolvidas ao longo do subprojeto PIBID, demonstrando que as práticas em sala de aula devem ser pautadas nessa concepção, a fim de trabalhar com o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 163-180.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261 – 306.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. 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, pp. 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.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2016.

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

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.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

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**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUIMARÃES, E. Os estudos sobre linguagens: uma história das ideias. **Linguagem, cultura e transformação**. 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 99-117.

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

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. pp. 251-276.

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

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**, vol. XXXVII, n. 002, p. 59-73, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. pp. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

PIANARO-ANGELO, C. M. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. 390 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 184-207.

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. pp. 11-22.

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

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

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

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

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79-88.